



**HAL**  
open science

# L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable : une perspective internationale

Mathias Bouckaert

► **To cite this version:**

Mathias Bouckaert. L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable : une perspective internationale. Economies et finances. Université Paris Saclay (COMUE), 2016. Français. NNT : 2016SACLV100 . tel-01631620

**HAL Id: tel-01631620**

**<https://theses.hal.science/tel-01631620>**

Submitted on 9 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NNT : 2016SACLV100

THESE DE DOCTORAT  
DE  
L'UNIVERSITE PARIS-SACLAY  
PREPAREE A  
L'UNIVERSITE VERSAILLES SAINT-QUENTIN EN YVELINES

ÉCOLE DOCTORALE N°578  
Sciences de l'Homme et de la Société

Spécialité de doctorat : Sciences économiques

Par

**M. Mathias Bouckaert**

L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable :  
une perspective internationale

**Thèse présentée et soutenue à Versailles, le 09 novembre 2016 :**

**Composition du Jury :**

M. BÜRGENMEIER Beat, Professeur, Université de Genève, Rapporteur  
Mme DE LA ROBERTIE Catherine, Professeur, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Rapporteur  
Mme FAUCHEUX Sylvie, Professeur, Université Paris-Saclay, Directeur de thèse  
Mme MUSSELIN Christine, Directrice scientifique, Institut d'Etudes Politiques de Paris, Examinatrice  
M. O'CONNOR Martin, Professeur, Université Paris-Saclay, Examineur  
M. PESQUEUX Yvon, Professeur, Conservatoire National des Arts et Métiers, Président du Jury

**Titre :** L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable : une perspective internationale

**Mots clés :** Université, durabilité, évaluation multicritères, observation participante

**Résumé :** Dans le cadre de la transition des sociétés vers le développement durable, le rôle des universités est de plus en plus mis en évidence. A cet égard, l'évaluation, en tant qu'outil d'accompagnement des organisations pour l'amélioration de leurs performances, peut s'avérer d'une aide précieuse.

Le potentiel d'application de l'évaluation reste toutefois limité. L'université et la durabilité apparaissent comme des objets normatifs dont la définition du contenu est source de nombreuses oppositions. En outre, leur réalité est évolutive et sujette à d'importants degrés d'incertitude et de complexité paradoxale.

Le présent travail vise à déterminer les conditions à travers lesquelles l'évaluation peut apporter un avantage, sinon constituer un frein, à l'amélioration des performances des universités en matière de durabilité. Il se présente en deux grandes parties.

La première porte sur la construction théorique de la norme d'évaluation des « performances durables de l'université ». Elle repose sur l'examen approfondi des spécificités de l'université et de la durabilité ainsi que sur une analyse empirique de plusieurs cas pratiques relevés à l'international.

La deuxième partie confronte et consolide les enseignements de la première en se concentrant sur le développement d'une méthodologie opérationnelle d'évaluation. Pour ce faire, un processus participatif multi-parties prenantes a été mis en œuvre et a conduit à la construction d'un dispositif multidimensionnel regroupant plus de 50 indicateurs. Cet outil se veut être une contribution à l'édification de systèmes d'évaluation mis à disposition des acteurs académiques pour l'identification de pistes d'amélioration de leurs performances au regard du développement durable.

**Title:** Assessing university performances toward sustainable development: an international perspective

**Keywords:** University, sustainability, multi-criteria assessment, participant observation

**Abstract:** In the context of the transition of societies towards sustainable development, the role of universities is increasingly highlighted. In this respect, assessment, as a support tool for organizations wishing to improve their performance, can be of great assistance.

Opportunities for the application of assessment remains however limited. The university and sustainability are normative objects and their definition is subject to considerable opposition. In addition, their reality is progressive and characterized by high levels of uncertainty and paradoxical complexity.

This work aims to determine the conditions under which assessment practices can support, or otherwise hinder, the performances of universities toward sustainability. It comes in two parts.

The first part focuses on the theoretical construction of an evaluation norm for the "sustainable performances of universities". It is based on a comprehensive review of the specific features of the university and sustainability, as well as on an analysis of several best practices identified internationally.

The second part compares and strengthens those findings by focussing on the design of an operational assessment methodology. This research was conducted through a multi-stakeholder participatory process that led to the building of a multidimensional framework comprising more than 50 indicators. This tool aims to be a contribution to the development of assessment methods for academic actors willing to identify ways of improving their performances with respect to sustainability.





*A celle ou celui dont on ne connaît pas encore le prénom,*

## **Un très grand merci...**

Tout d'abord à ma directrice de thèse, Sylvie Fauchoux, qui, au cours de ces cinq dernières années, a accepté de me soutenir dans cette tumultueuse mais, avant tout, passionnante aventure. Merci pour vos encouragements, vos conseils avisés et vos éclaircissements opportuns. Au-delà de vos connaissances et de votre érudition scientifique, vous m'avez enseigné un véritable sens de la recherche et du travail basé sur les principes d'excellence, d'exigence, de pragmatisme et d'intégrité.

A Catherine de la Robertie et Beat Bürgenmeier pour avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse. Merci beaucoup d'avoir pris le temps de lire, de commenter et d'évaluer mes recherches.

A Christine Musselin, Martin O'Connor et Yvon Pesqueux qui ont accepté de suivre mon travail et de faire partie de mon jury de thèse.

A l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines et la société Bouygues Bâtiments Ile-de-France pour avoir conjointement soutenu la Chaire Campus Durables dans laquelle j'ai pu poursuivre mes travaux. Sans leur contribution, ce projet n'aurait pas vu le jour.

Aux enseignants, chercheurs et membres du personnel qui m'ont accueilli et éclairé durant toute cette période. Merci particulièrement à Isabelle Nicolaï, Nassima Hernoun, Martin O'Connor, Patrick Schembri, Katia Radja, Clotilde D'Epenoux, Marie-Françoise Vannier, Clara Doly, Delphine Paracchi, Florian Milesi et Aurore Klepper pour leur aide et leurs précieux conseils.

A mes compagnons de route, plus ou moins longue, durant toutes ces années. Benoît, Nassima, Borislav, Julien, Quentin, Marie-Sophie, Pauline, Virginie, Nadia, Mathilde, Yohan, Ettien, Bastien... Merci pour les instants partagés, les discussions animées, et les pauses bienvenues.

A mes parents, mon frère et ma sœur pour m'avoir accompagné et soutenu depuis déjà bien longtemps. Il va sans dire que sans votre affection, votre fraternité et votre soutien inconditionnel ces lignes n'auraient jamais été écrites.

A mes grands-parents pour leur générosité et leur présence durant tout aussi longtemps. Un merci particulier à Muty pour sa délicatesse et son implication dans la relecture de ce manuscrit.

Enfin, la dernière mais non la moindre, merci à Sophie. Merci pour ton aide durant ces longues journées de rédaction et, par dessus tout, pour ton soutien, tes mots, tes conseils, ta patience sans bornes, et ton incommensurable affection.





*« Comme il n'avait aucun ami, hormis son chien, il n'avait pas l'occasion de s'entretenir ou de discuter des connaissances qu'il venait d'acquérir. Pourtant, il savait parfaitement qu'il était capable d'une pensée logique et lucide. Il savait aussi qu'il pouvait être éloquent. Et, patiemment, il avait perfectionné ses talents. Par exemple, il se soumettait une proposition et organisait un débat autour, en jouant à lui seul les deux rôles adverses. Il commençait par prendre parti pour la proposition en question, avec tout le zèle possible, puis il se mettait à la critiquer avec autant d'ardeur. Il était capable de s'identifier aux deux propositions opposées et contradictoires avec la même intensité – et d'une certaine façon, la même sincérité. Ainsi, sans même s'en apercevoir, avait-il peu à peu acquis la faculté de douter de lui-même. Et il s'était rendu compte que ce que l'on considère en général comme une vérité n'était le plus souvent qu'une notion relative. Et voici également ce qu'il avait appris : la subjectivité et l'objectivité ne sont pas des concepts aussi clairement distincts que la majorité des gens le croient. Et si leur frontière est d'emblée aussi ambiguë, il n'est dès lors pas très difficile de la déplacer intentionnellement ».*

Fukusuke Ushikawa, Tokyo, 1984 ?

## Table des matières

---

<b>Introduction générale.....</b>	<b>12</b>
<b>Partie 1. L'université à l'aune de la durabilité.....</b>	<b>34</b>
<b>Chapitre 1. Durabilité et université : cadre général.....</b>	<b>35</b>
Section 1. La durabilité : histoire et conceptualisation .....	36
1.1 Naissance du concept de durabilité .....	36
1.2 Conceptualisation générale de la durabilité.....	39
1.2.1 Le rapport Brundtland, l'équité et le principe de durabilité.....	40
1.2.2 La Déclaration de Rio et les trois piliers du projet de durabilité.....	42
Section 2. L'université : esquisse générale et fondements conceptuels .....	46
2.1 L'université contemporaine : faits stylisés .....	46
2.1.1 Le récent changement d'échelle des activités académiques.....	50
2.1.2 Les réformes de la gouvernance .....	54
➤ Les modalités de financement.....	54
➤ Libéralisation et autonomisation .....	59
2.1.3 L'internationalisation.....	64
➤ Internationalisation de l'enseignement.....	65
➤ Internationalisation de la recherche.....	69
2.2 Conceptualisation générale de l'université .....	72
<b>Chapitre 2. Le principe de durabilité et l'institution universitaire : tensions et controverses autour de deux objets normatifs.....</b>	<b>76</b>
Section 1. Normativité.....	77
1.1 L'équité, fondement normatif du principe de durabilité .....	77
1.1.1 Equité intergénérationnelle.....	78
1.1.2 Equité intragénérationnelle.....	80
➤ Ethique utilitariste et optimalité.....	82
➤ Egalitarisme libéral et équité .....	85
1.2 L'université, une institution à vocations multiples.....	89
1.2.1 Les paramètres de la norme institutionnelle de l'université : l'environnement et la technologie .....	90
➤ L'environnement.....	91
➤ La technologie.....	93

1.2.2 Evolution de la norme institutionnelle de l'université au cours de l'histoire .....	94
➤ L'université médiévale .....	94
➤ L'université prussienne .....	98
➤ L'université californienne .....	101
<b>Section 2. Tensions et controverses .....</b>	<b>108</b>
2.1 L'absence de consensus autour de la norme de durabilité .....	108
2.1.1 Anthropocentrisme et biocentrisme .....	109
2.1.2 Soutenabilité faible et forte.....	113
2.2 L'idée d'université : une institution sous tension.....	118
2.2.1 L'université idéale.....	119
2.2.2 L'université utile .....	126
2.2.3 L'institution universitaire contemporaine, le croisement des deux paradigmes et le défi de leur articulation .....	133

**Chapitre 3. Le projet durabilité et l'organisation universitaire : incertitude, évolutivité et complexité paradoxale .....** **142**

<b>Section 1. Incertitude et évolutivité .....</b>	<b>143</b>
1.1 Temps long, incertitude et multidimensionnalité du projet de durabilité .....	143
1.2 L'organisation universitaire : dépendance au sentier et isomorphisme institutionnel.....	148
1.2.1 Dépendance au sentier .....	149
1.2.2 Isomorphisme institutionnel.....	153
<b>Section 2. Complexité et paradoxes .....</b>	<b>160</b>
2.1 Complexité et oppositions entre dimensions du projet de durabilité .....	160
2.2 La complexité paradoxale au cœur de l'organisation universitaire .....	165
2.2.1 La gouvernance externe de l'université : relation d'agence et autonomisation .....	169
➤ La relation d'agence.....	169
➤ Evolutions récentes de la gouvernance externe.....	173
2.2.2 La gouvernance interne de l'université : représentations théoriques et spécificités.....	175
➤ Conceptualisation de l'organisation universitaire dans la théorie scientifique .....	175
➤ Spécificités de l'organisation universitaire et implications.....	183
2.2.3 L'organisation universitaire contemporaine, l'intensification des paradoxes et le défi de la gouvernance .....	190

**Partie 2. L'évaluation des performances de l'université au regard de la durabilité..... 196**

**Chapitre 4. Rôle de l'évaluation face à l'université et la durabilité ..... 197**

Section 1. Cadre général de l'évaluation .....198

1.1 Objectifs de l'évaluation..... 199

1.1.1 Contrôle, pouvoir et surveillance..... 200

1.1.2 Propagation d'une idéologie..... 201

1.1.3 Apprentissage pour l'amélioration des pratiques ..... 203

1.2 Modalités de l'évaluation ..... 206

1.2.1 La norme de l'évaluation ..... 207

1.2.2 La performance comme objet de la norme ..... 209

1.2.3 Méthodes d'évaluation : outils, critères et indicateurs ..... 212

1.3 Implications et limites de l'évaluation..... 216

1.3.1 L'évaluation face au cadre théorique de la complexité..... 217

1.3.2 L'évaluation comme outil d'identification du potentiel d'amélioration..... 220

1.3.3 L'importance de la participation..... 224

Section 2. L'évaluation de l'université face à l'impératif de durabilité : considérations

préliminaires..... 231

2.1 L'objectif de l'évaluation des performances durables de l'université..... 233

2.2 La norme de l'évaluation des performances durables de l'université ..... 235

2.3 Les modalités de l'évaluation des performances durables de l'université..... 236

**Chapitre 5. Norme d'évaluation des performances de l'université au regard de la durabilité..... 241**

Section 1. Les normes de la durabilité à l'échelle microéconomique ..... 242

1.1 Tour d'horizon des normes existantes ..... 243

1.1.1 L'Agenda 21 ..... 243

1.1.2 La responsabilité sociétale des organisations..... 245

1.1.3 Les normes de la durabilité dans le cadre de l'université..... 249

1.2 Implications et limites des normes existantes pour l'évaluation des performances durables de l'université..... 255

1.2.1 L'impératif d'une norme globale et intégrée..... 255

1.2.2 L'inévitable prise en compte des spécificités des organisations ..... 257

Section 2. Conceptualisation théorique générale de la norme des performances durables de l'université ..... 261

2.1 La durabilité institutionnelle ..... 265

2.1.1 Responsabilité sociale et environnementale .....	266
➤ Responsabilité environnementale .....	266
➤ Responsabilité sociale.....	274
2.1.2 Enseignement supérieur et durabilité .....	278
➤ Le concept d' « enseignement pour le développement durable » .....	279
➤ L'enseignement et les capacités .....	285
➤ Qualité et accessibilité de l'enseignement comme norme de performance.....	287
2.1.3 Recherche et durabilité .....	296
➤ Le concept de « recherche pour le développement durable » .....	297
➤ La recherche et l'innovation .....	303
➤ Qualité, quantité et ouverture de la recherche comme norme de performance.....	308
2.1.4 Ancrage territorial .....	320
➤ Le concept d' « ancrage territorial pour le développement durable » .....	321
➤ Limites, paradoxes et pertinence de l'ancrage territorial.....	327
➤ Dynamique territoriale et valorisation comme norme de performance .....	330
· Dynamique territoriale.....	331
· Valorisation .....	338
2.2 La durabilité organisationnelle .....	349
2.2.1 La gouvernance en question.....	351
2.2.2 Des sources de financement fragilisées.....	355
2.2.3 L'internationalisation et le besoin d'attractivité .....	366
2.3 Modélisation théorique générale des performances durables de l'université .....	372
<b>Chapitre 6. Modalités d'évaluation des performances durables de l'université.....</b>	<b>377</b>
Section 1. Les outils d'évaluation comparative des universités .....	378
1.1 Tour d'horizon des méthodologies existantes .....	379
1.1.1 Les classements internationaux.....	380
1.1.2 Les évaluations scientifiques .....	384
1.1.3 Les dispositifs d'évaluation de la durabilité.....	386
1.2 Les conditions de réussite d'un dispositif d'évaluation.....	388
Section 2. Construction d'un outil d'évaluation des performances durables de l'université .....	391
2.1 Méthodologie de construction .....	392
2.2 Résultat : l'Observatoire International des Campus Durables .....	402
2.3 Implications, limites et perspectives de recherche future .....	408
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>414</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>419</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>491</b>

## Liste des tableaux, figures et encadrés

---

### ❖ Liste des tableaux

Tableau 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement supérieur entre 1930 et 2012, dans les différentes régions du monde (global + continents) et situation particulière de plusieurs pays..... p.52

Tableau 2 : Dépenses relatives des différents secteurs dans la R&D académique en 1980, 1990 et 2000 pour les Etats-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne et l'Italie..... p.55

Tableau 3 : Définition des thématiques et des objectifs généraux des performances durables de l'université..... p.374

Tableau 4 : Pondérations accordées aux différentes dimensions des performances de l'université au sein des classements internationaux (en pourcentage du score final des établissements)..... p.381

Tableau 5 : Réponse des différentes catégories d'évaluation comparative aux critères de pertinence, mesurabilité, holisme et lisibilité..... p.390

### ❖ Liste des figures

Figure 1 : Conception du développement durable à l'intersection de ses trois piliers..... p.45

Figure 2 : Conception hiérarchique des dimensions du développement durable..... p.45

Figure 3 : La méthodologie *bottom-up/top-down* pour la construction d'un dispositif d'évaluation..... p.230

Figure 4 : Schématisation générale des performances durable de l'université..... p.372

Figure 5 : Méthodologie de l'arborescence des objectifs pour la construction d'un outil d'évaluation..... p.394

Figure 6 : Cadre conceptuel général adopté comme base de travail du processus participatif pour la construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université..... p.400

Figure 7 : La méthodologie *bottom-up/top-down* pour la construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université..... p.401

Figure 8 : Méthodologie de l'arborescence des objectifs dans le cadre de l'Observatoire International des Campus Durables..... p.404

Figure 9 : Illustration de la forme de présentation des résultats de l'Observatoire International des Campus Durables par les cas pratiques de l'UVSQ et du MIT..... p.407

❖ *Liste des encadrés*

<u>Encadré 1</u> : L'Université de Sherbrooke et la mobilité étudiante.....	p.268
<u>Encadré 2</u> : L'Université de Brighton et la sensibilisation environnementale.....	p.269
<u>Encadré 3</u> : L'Université de Sherbrooke et la gestion des déchets.....	p.271
<u>Encadré 4</u> : L'Université de Lausanne et la gestion des espaces verts.....	p.273
<u>Encadré 5</u> : L'Université Columbia et les tensions communautaires.....	p.276
<u>Encadré 6</u> : Les masters spécialisés et le <i>Sustainability Literacy Test</i> pour la mise en œuvre de l'EDD.....	p.280
<u>Encadré 7</u> : Différents modèles de frais d'inscription et d'accompagnement financier.....	p.292
<u>Encadré 8</u> : TIC et innovation dans l'enseignement : <i>MOOCs, e-learning, blended learning</i> et <i>shifted classroom</i> .....	p.294
<u>Encadré 9</u> : Le <i>Massachusetts Institute of Technology</i> et l'affaire Aaron Swartz.....	p.312
<u>Encadré 10</u> : Le <i>Faculty Club</i> de <i>McGill University</i> et les interactions entre chercheurs.....	p.314
<u>Encadré 11</u> : Le <i>Ravensbourne College</i> et le Campus Condorcet, des implantations universitaires pour une « revitalisation urbaine ».....	p.333
<u>Encadré 12</u> : La <i>Singapore Management University</i> et l'aménagement du territoire.....	p.335
<u>Encadré 13</u> : Le <i>Massachusetts Institute of Technology</i> et l'engagement communautaire.....	p.337
<u>Encadré 14</u> : Valorisation économique des fruits de la recherche : les instituts Fraunhofer en Allemagne et l'Université de Sherbrooke.....	p.342
<u>Encadré 15</u> : Valorisation des fruits de la recherche au profit de la communauté : l'Université de Brighton et le <i>Cupp Research Helpdesk</i> .....	p.344
<u>Encadré 16</u> : Université et incubation : le <i>Venture Garage</i> de l'Université Aalto et l'ITCP de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro.....	p.347
<u>Encadré 17</u> : <i>Sustainable Concordia</i> et le modèle des <i>Green Offices</i> : engagement des parties prenantes et gouvernance décentralisée à l'université.....	p.354
<u>Encadré 18</u> : La <i>London School of Economics</i> et la valorisation commerciale du patrimoine.....	p.362
<u>Encadré 19</u> : Le programme d' « excellence opérationnelle » de l'Université de Californie à Berkeley pour faire face à la contrainte de financement.....	p.364
<u>Encadré 20</u> : Les alliances inter-établissement, le cas des <i>Bloomsbury Colleges</i> .....	p.365
<u>Encadré 21</u> : EPFL, <i>University of Warwick</i> et <i>Glasgow Caledonian University</i> , différents modèles de centre d'apprentissage pour l'attractivité et le soutien des étudiants.....	p.370





## Introduction générale

Le concept de développement durable est apparu au cours des années 1980 comme un principe à même de guider l'évolution des sociétés humaines face au caractère potentiellement destructeur de la croissance économique. Plus précisément, le critère de durabilité appliqué au développement suppose que ce dernier réponde aux besoins des hommes à travers les générations tout en apportant une solution aux problématiques environnementales (changement climatique, raréfaction des ressources naturelles, etc.) et sociales (inégalités entre individus et populations, crises humanitaires, etc.) auxquelles ceux-ci sont, ou seront, confrontés.

Ainsi, la durabilité constitue un projet global de transformation sociétale. Elle est une condition apposée sur le développement afin que celui-ci réponde à une norme d'évolution désirable. Cette condition est multidimensionnelle et repose sur des principes de justice sociale ou, plus particulièrement, d'équité intra et intergénérationnelle. Sa mise en œuvre s'organise autour de trois piliers : l'économique, le social et l'environnemental. Inextricablement liés, ces piliers sont d'importance égale et doivent être pris en compte de manière simultanée.

Le développement durable n'est pas l'unique voie de réponse aux enjeux qu'il soulève. D'autres concepts ont été proposés dans la littérature afin de générer les conditions d'une évolution viable des sociétés humaines au sein de leur environnement naturel à l'instar de l'écodéveloppement, de la croissance-zéro, ou encore de la décroissance (Georgescu-Roegen, 1971 ; Meadows et al., 1972 ; Sachs, 1997 ; Latouche, 2006).

Nous avons néanmoins fait le choix de nous référer à la notion de durabilité du fait de son caractère englobant et ouvert. Bien que l'indétermination de sa composition soit incontestablement critiquable, la durabilité présente l'avantage de ne pas présupposer de trajectoire particulière et clairement définie pour l'évolution des sociétés humaines. Or, compte tenu des temporalités, de l'incertitude et de la multidimensionnalité des enjeux en cause, cette perspective nous paraît être la plus adaptée et la plus légitime.

Par ailleurs, le concept de développement durable n'est pas fondamentalement opposé aux conceptions alternatives évoquées ci-avant. S'il s'avère, par exemple, que la croissance soit à l'origine de dommages environnementaux ou de coûts sociaux largement supérieurs aux bénéfices économiques qu'elle permet de générer, le critère de durabilité peut tout à fait aboutir à des préconisations similaires à celles du courant de la décroissance. Toutefois, face à

la complexité des systèmes humains et naturels – ainsi que de leurs interactions – rien ne permet, pour l’heure, d’affirmer la certitude d’un tel constat. L’action en matière de durabilité reste donc largement à définir.

Dans ce cadre, la question du développement durable soulève un important paradoxe. D’une part, l’inaction en matière de soutenabilité environnementale sera, de toute évidence, à l’origine de dommages conséquents pour les sociétés humaines (Stern, 2007 ; IPCC, 2014c). D’autre part cependant, les modalités de réponse à cet impératif ne sont que peu définies et l’engagement des hommes sur une trajectoire de développement particulière peut également se révéler préjudiciable. En cause, les multiples interdépendances prévalant entre les différentes dimensions du critère de durabilité qui, parfois, prennent la forme d’oppositions. Ainsi, la croissance peut porter dangereusement atteinte aux ressources environnementales mais la protection de ces dernières est tout autant susceptible d’entraîner des effets dommageables pour la prospérité socio-économique des sociétés humaines.

Dès lors, la durabilité prend la forme d’un critère d’évolution fondé sur de multiples dimensions coexistantes et, parfois, contradictoires. En outre, elle soulève des problématiques inédites en matière d’incertitude, de temps long ou encore d’effets de seuil et d’irréversibilité. Au cours de l’histoire, les hommes n’ont que très rarement été confrontés à de telles questions. La mise en œuvre du développement durable nécessite donc d’être réalisée de manière équilibrée en s’appuyant sur les mécanismes d’apprentissage mais également, lorsque cela s’avère nécessaire, d’arbitrage.

Pour mener à bien ce projet d’évolution qu’est le développement durable, la société doit s’appuyer sur les acteurs qui la composent. Ces derniers sont nombreux et hétérogènes : Etats, organismes publics, instances supranationales, citoyens, associations, entreprises, etc. Parmi ces acteurs, l’un d’entre eux a particulièrement attiré notre attention. Il s’agit des universités en tant qu’établissements de recherche et d’enseignement supérieur. Notre travail se concentrera essentiellement sur cet acteur et visera à comprendre comment celui-ci peut s’attacher à répondre à l’impératif de durabilité.

Au regard de ce projet global, le rôle de l’université apparaît primordial à plusieurs égards. Tout d’abord, cette institution est un acteur de poids au sein de la société. Elle accueille un grand nombre de personnes (employés, étudiants ou encore visiteurs) et exploite des infrastructures physiques de taille importante. Conséquemment, ses impacts sociétaux sont non-négligeables et l’université doit s’attacher à les maîtriser si elle désire contribuer à la construction d’une société durable.

Ce premier aspect n'est toutefois pas le principal facteur via lequel l'université influe sur la société. A l'inverse, la majorité de ses répercussions en matière de durabilité découle de la réalisation de ses activités de recherche et d'enseignement.

Par la recherche, l'université œuvre à la production de nouvelles connaissances. Celles-ci représentent une ressource fondamentale pour l'innovation, l'élaboration de politiques publiques, la compréhension des enjeux et la découverte de solutions permettant d'y répondre. Au regard du développement durable, de nombreuses pratiques de recherche sont ainsi mises en évidence pour leur capacité à soutenir l'avancement des sociétés : recherches fondamentales et appliquées ; recherches inter et transdisciplinaire ; collaborations avec les acteurs extérieurs ; engagement des chercheurs dans la réponse aux problèmes concrets de la société aux niveaux social, économique ou environnemental ; etc. (Weaver et Jansen, 2004 ; Lang et al., 2012 ; Dedeurwaerdere, 2013).

Le rôle de la recherche pour le développement durable est d'autant plus important que celui-ci est un projet multidimensionnel et transversal qui s'applique sur un objet complexe et incertain. Dans ce cadre, les connaissances actuelles sont insuffisantes pour comprendre adéquatement et intégralement les enjeux auxquels les sociétés sont exposées. En outre, de nouveaux problèmes sont susceptibles de survenir dans un futur plus ou moins proche, et de nouvelles solutions devront alors être découvertes. Face à ces éléments, la recherche apparaît comme une activité indispensable pour concevoir les multiples paramètres et dimensions de la durabilité sociétale, ainsi que les interdépendances qui prévalent entre ces derniers.

Outre la recherche, la participation de l'université au développement durable passe également par sa mission d'enseignement. Celle-ci peut être définie comme une activité de transmission des connaissances auprès d'étudiants en vue de leur apporter les outils nécessaires à la réalisation de leur vie future dans les domaines professionnel, personnel et civique.

Au niveau sociétal, l'enseignement supérieur apparaît comme un levier majeur du développement durable. Il est le lieu de la formation, de l'acquisition de compétences, et de la sensibilisation des futurs décideurs dans l'ensemble des domaines de la société. Par l'enseignement, l'université exerce une influence considérable sur les conditions intellectuelles, économiques, sociales et culturelles du monde de demain. Le projet de durabilité s'inscrivant sur le temps long, il est incontestable que l'enseignement occupe, à son égard, une fonction centrale.

A l'échelle individuelle, l'enseignement supérieur représente également une modalité essentielle de réponse aux enjeux de la durabilité. Par son habilité à renforcer les capacités des

hommes – ou, en se référant à Amartya Sen, leurs « capacités » – l’enseignement se trouve être un puissant moteur d’autonomisation et d’épanouissement individuel, mais aussi, et potentiellement, de mobilité sociale.

Face à ces considérations, le rôle de l’enseignement supérieur pour la durabilité des sociétés est largement souligné tant dans la littérature académique que professionnelle (Stephens et al., 2008 ; UNESCO, 2009a ; CPU et CGE, 2012 ; IAU, 2014 ; Leal Filho et al., 2016). Les universités sont appelées à assurer la transmission des connaissances et des compétences nécessaires à la compréhension et à la mise en œuvre du projet de durabilité. Une telle entreprise nécessite de former les étudiants à la découverte et à l’implémentation de solutions techniques aux enjeux actuels et à venir (connaissances spécialisées, traitement de la complexité, résolution de problèmes transdisciplinaires et multidimensionnels, etc.).

Par ailleurs, l’enseignement est également mis en évidence pour sa capacité à impulser une évolution des comportements par la transmission de préceptes éthiques tels que l’ouverture, la tolérance et la responsabilité (Mochizuki et Fadeeva, 2010 ; Rieckmann, 2012). A travers l’enseignement supérieur, l’on attend ainsi de l’université qu’elle prépare adéquatement les professionnels, les décideurs et les citoyens de demain.

En raison de l’influence considérable que les missions de recherche et d’enseignement exercent sur la société, l’université constitue un acteur majeur de la transition vers la durabilité. Compte tenu de cette situation particulière et de sa vocation généralement collective, l’on attend d’elle qu’elle réponde à un devoir d’exemplarité en terme d’action en faveur du développement durable. La participation à ce projet doit ainsi guider l’ensemble de ses dimensions et activités : sa recherche et son enseignement, mais également son campus, sa gouvernance, ou encore les initiatives qu’elle entreprend sur son territoire.

Ces considérations ont été largement mises en évidence depuis déjà plusieurs décennies par les acteurs de la recherche et de l’enseignement supérieur. Outre la multiplication des initiatives individuelles, cette tendance est observable dans le grand nombre de chartes et de déclarations adoptées au niveau international par des centaines d’institutions : la Déclaration de Talloires (1990), la Déclaration de Kyoto (1993), la Charte Copernicus (1994), la Déclaration de Graz (2005), ou encore l’initiative HESI (*Higher Education Sustainability Initiative*) ratifiée par près de 300 établissements dans le cadre de la Conférence des Nations Unies sur le développement durable RIO+20 (2012).

Au-delà des prises de position institutionnelles, plusieurs associations et réseaux ont été constitués en vue de promouvoir la mise en œuvre du développement durable au sein des

universités. Parmi les plus importants figurent le réseau ISCN (*International Sustainable Campus Network*), l'association ULSF (*University Leaders for a Sustainable Future*), ou encore l'association AASHE (*Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*). Ceux-ci sont à l'origine d'initiatives diverses telles que l'organisation d'événements et la publication de ressources en vue de diffuser les connaissances, la réalisation d'audits et d'activités de conseil auprès des universités, le pilotage de programmes de certification et de récompense des meilleures pratiques, etc.

De surcroît, la contribution des universités au projet de durabilité est de plus en plus encouragée par les pouvoirs publics dans de nombreux pays. En France, la loi Grenelle 1 du 3 août 2009 a donné lieu à l'élaboration du « Plan Vert », un dispositif d'accompagnement des établissements de recherche et d'enseignement supérieur dans leurs démarches de développement durable. A terme, celui-ci est appelé à devenir un outil de labellisation.

En Angleterre, le HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*), l'organisme chargé de l'allocation des financements publics auprès des universités, s'est également engagé à soutenir les institutions dans la réponse aux enjeux du développement durable. A cet égard, il a notamment mis en place le RGF (*Revolving Green Fund*), un fonds destiné à financer les investissements des établissements dans l'atténuation de leurs émissions atmosphériques. Depuis 2008, ce système a permis d'allouer plus de 90 millions de livres sterling au profit d'initiatives de réduction de l'empreinte écologique des universités.

Enfin, en plus des gouvernements nationaux, plusieurs institutions supranationales se sont également attachées à promouvoir l'intégration des préceptes de la durabilité au sein des universités. C'est notamment le cas de l'UNESCO qui désigna la décennie 2005-2014 comme la « Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable ».

#### ➤ *Problématique et question de recherche*

Du fait de l'importance et de la pluralité des paramètres par lesquels l'université influe sur la durabilité – et malgré la circonscription de notre recherche à cet acteur en particulier – notre champ d'investigation reste particulièrement large.

Cette difficulté est renforcée par la perspective internationale pour laquelle nous avons volontairement opté. Ce périmètre est apparu justifié au regard de la globalité du problème de durabilité et de la nécessité de ne pas se limiter à l'une ou l'autre région du monde pour étudier les modalités de participation des institutions à ce projet.

Néanmoins, les multiples universités présentes à l'international constituent un groupe substantiel et fortement hétérogène. Au sein même d'un pays ou d'une région, les

établissements peuvent apparaître très variables dans leurs statuts, leurs tailles, leurs implantations physiques, leur gouvernance, et même leurs vocations. En outre, les universités sont fondamentalement liées à l'environnement socio-culturel dans lequel elles s'insèrent et qui les soutient. En conséquence, les établissements prennent des formes diverses en fonction de circonstances contextuelles particulières (Musselin, 2001a).

Face à cette problématique, le champ géographique et conceptuel de notre analyse doit être davantage précisé. Nous nous concentrerons dès lors essentiellement sur les universités localisées dans des pays industrialisés politiquement, socialement et économiquement comparables à la France<sup>1</sup>. En outre, par « universités » seront entendus les établissements de profil multidisciplinaire, actifs tant dans le domaine de la recherche que de l'enseignement supérieur, et à vocation publique ou, tout au moins, collective.

Si ces délimitations supplémentaires permettent de réduire le nombre d'institutions en jeu, elles ne résolvent pas le problème de l'hétérogénéité. Nous nous attacherons donc à étudier cet objet selon une conception suffisamment générale de sorte à pouvoir couvrir la grande majorité des établissements considérés. Ce choix implique, certes, le sacrifice d'un certain niveau de détail dans l'examen de l'université, mais il reste inévitable pour garantir la prise en compte d'un large champ d'entités différentes.

Face à la durabilité comme projet de société, et à l'université en tant qu'acteur de cette dernière, notre recherche s'est orientée vers une troisième thématique : l'évaluation. De manière générale, celle-ci peut être comprise comme un outil accompagnant les acteurs dans leur participation au projet global.

Le resserrement de nos investigations sur la question de l'évaluation nous permet de préciser davantage l'orientation de notre travail et d'en délimiter le périmètre. Néanmoins, l'évaluation présente également la particularité de constituer un outil de gouvernance transversal susceptible d'embrasser la totalité des structures d'une organisation. A cet égard, le choix de l'évaluation comme sujet central de notre travail nous impose de tenir compte de l'ensemble des dimensions de l'université mais également de la durabilité.

L'évaluation est définie comme un acte de jugement réalisé à partir d'une observation, ou, plus précisément d'une mesure (Hadji, 1989). Pour les organisations de manière générale,

---

<sup>1</sup> Cette restriction du périmètre géographique vise, plus particulièrement, à concentrer notre analyse sur les universités dont la raison d'être, les vocations et les principales modalités de fonctionnement sont relativement similaires.

et les universités en particulier, l'évaluation consiste à adopter un positionnement réflexif vis-à-vis de leur propre fonctionnement (Argyris, 2003).

Si l'acte de mesure est une démarche positive, celui de jugement reste fondamentalement normatif. Pour transformer l'information générée par la mesure en une véritable connaissance, il importe de lui donner un sens. A cet égard, l'évaluateur interprète les données empiriques en les comparant avec d'autres données qui sont, pour leur part, de l'ordre de l'idéal. Ces dernières constituent la norme de l'évaluation. A la lumière de cette norme, les données de la mesure se voient attribuer une valeur et l'évaluation produit des enseignements.

Les pratiques d'évaluation peuvent concourir à une pluralité d'objectifs différents. Celles-ci sont, par exemple, menées à des fins de comparaison, de communication, de contrôle, de planification, ou encore d'apprentissage. Au bout du compte cependant, l'objectif final de l'évaluation reste essentiellement d'améliorer l'objet sur lequel elle porte (Behn, 2003).

En fonction de son objectif, l'évaluation peut porter sur diverses variables telles que les résultats, les impacts, la qualité ou encore l'efficacité. Au cours de notre recherche, nous nous sommes focalisés sur celle de la performance et, plus précisément, de la « performance en matière de durabilité ». Bien que critiquable, ce concept apparaît suffisamment large pour tenir compte de l'ensemble des déterminants de la contribution des universités à la durabilité sociétale. De manière générale, nous concevons les performances comme les résultats et les retombées des activités de l'organisation appréciés à la lumière des ressources et des procédés qui ont permis leur réalisation.

En tant que notion ouverte et polysémique, la performance représente également un objet approprié compte tenu des caractéristiques intrinsèques de nos objets d'étude : l'université et la durabilité. Les problèmes de complexité et d'incertitude rendent l'examen de leur formes actuelles et futures difficile. Dans ce cadre, l'évaluation, qui peut être conduite à des fins variables, s'avère particulièrement utile pour répondre à un objectif d'apprentissage organisationnel et individuel. Or, pour assurer les meilleures conditions de l'apprentissage, les pratiques d'évaluation ont tout intérêt à tenir compte d'un maximum de dimensions et de paramètres différents.

La relation de causalité entre l'évaluation pour l'apprentissage et l'amélioration des performances n'est toutefois pas directe et systématique. En effet, l'évaluation n'est que mesure et jugement et ne constitue en rien une intervention sur l'objet auquel elle s'attache.

En outre, les enseignements qu'elle met à jour peuvent être erronés ou mal interprétés. Ceci est particulièrement valable dans le cas où l'objet évalué est caractérisé par une importante complexité car la mise en œuvre d'une méthode d'évaluation implique inévitablement une simplification de cette dernière (De Geuser et Fiol, 2002).

Les performances de l'université en matière de durabilité partagent précisément cette dernière caractéristique. Il importe alors que leur évaluation soit réalisée avec prudence et discernement au risque de conduire à la prise de décision inappropriées, voire potentiellement dangereuses. A cet égard, il est souvent nécessaire d'investiguer plus en profondeur les résultats d'une évaluation afin de déterminer précisément leurs véritables déterminants. Ainsi, outre le fait que l'évaluation ne se traduise pas automatiquement en une amélioration, elle ne conduit pas non plus directement à un apprentissage. A l'inverse, elle apparaît plutôt comme un processus permettant uniquement d'identifier des potentiels d'apprentissage susceptibles, à leur tour, d'entraîner la reconnaissance de pistes d'amélioration.

Au-delà de ces éléments, l'évaluation représente également un coût. Si les bénéfices qu'elle permet de générer en termes d'amélioration du fonctionnement d'une organisation sont inférieurs à ce coût, alors l'évaluation n'est pas une pratique efficace. Outre leurs coûts directs d'implémentation, ces démarches peuvent être à l'origine de coûts indirects en matière de pression administrative, de mauvaise interprétation des résultats ou de non-acceptation par une partie des membres d'une organisation (Bouquin, 2005; Chatelain-Ponroy, 2008). Il importe dès lors de peser adéquatement les avantages et les risques avant de s'engager dans pareils processus. De plus, il s'avère généralement opportun de s'assurer que de bonnes conditions pour la mise en œuvre de l'évaluation soient réunies au sein de l'organisation (O'Connor et Van den Hove, 2001 ; Faucheux et Nicolaï, 2004 ; Jacob et Ouvrard, 2009).

Compte tenu de l'ensemble de ces considérations, l'on est amené à se demander si l'évaluation peut apporter une plus-value, sinon constituer un frein, pour l'amélioration des performances de l'université en matière de durabilité. Autrement dit, la question qui se pose est la suivante : **l'évaluation peut-elle contribuer à l'amélioration des performances de l'université au regard de l'impératif de durabilité et, si oui, comment ?** Cette question a été le fil conducteur de notre travail.

#### ➤ *Méthodologie*

Pour y répondre, nous avons mis en œuvre une méthodologie de recherche particulière. Celle-ci a été composée à la lumière des spécificités de notre objet d'étude. Plus



précisément, il est apparu nécessaire de l'adapter à trois grandes propriétés fondamentales auquel l'examen de l'université dans une perspective de durabilité se trouve confronté : la transversalité, la complexité et la normativité.

La **transversalité** découle du caractère global et multidimensionnel de notre problématique. Les performances de l'université en matière de durabilité couvrent une large gamme de pressions, de réponses et d'impacts qu'il importe de réunir au sein d'une conception générale guidée par un objectif d'exhaustivité. Ainsi, le traitement de cette thématique implique de s'intéresser en détail à une diversité de dimensions relatives autant à l'université (fonctionnement, campus, recherche, enseignement, etc.) qu'à la durabilité (retombées économiques, sociales et environnementales).

Par ailleurs, et surtout, cet examen ne peut se contenter d'énumérer l'ensemble de ces éléments selon une logique qui s'apparenterait à celle de l'inventaire. A l'inverse, il importe de mettre en évidence les liens par lesquels ceux-ci interagissent au sein d'un système global. Notre méthode d'investigation est ainsi de type « horizontal » plutôt que « vertical ». Elle entreprend de couvrir un vaste ensemble de questions différentes, bien qu'interdépendantes, au lieu d'examiner un facteur particulier en profondeur. En ce sens, et de manière vulgarisée, notre recherche se rapproche davantage de la « thèse-pont » que de la « thèse-point ».

La deuxième problématique à laquelle nous nous sommes trouvés confrontés dans le cadre de ce travail est celle de la **complexité**. Celle-ci est étroitement liée à la question de la transversalité et du systémisme de notre objet d'étude. La complexité constitue un défi épistémologique pour la science. Lorsqu'elle caractérise un objet d'étude, elle implique que celui-ci ne puisse être appréhendé et compris dans son intégralité (Morin, 1990).

Par la multiplicité et l'interdépendance des dimensions sous-tendant les performances de l'université au regard de la durabilité, leur pleine compréhension apparaît compliquée, sinon impossible. Le traitement de cet objet au moyen des outils de l'examen scientifique passe inévitablement par sa simplification et la division de ses composantes en autant de « boîtes noires » que nécessaires pour établir un schéma conceptuel appréhendable par la rationalité humaine.

Cette démarche est le propre de toute entreprise d'abstraction théorique. Dans notre cas, la conceptualisation qui en découle est insuffisante pour faire état de la réalité des performances durables de l'université dans leur ensemble. Elle est incapable de tenir compte

des mécanismes qui prennent part à l'intérieur des différentes boîtes noires, voire de l'éventualité que ceux-ci puissent entraîner des répercussions au sein d'autres boîtes noires.

La prise en compte de la complexité implique de reconnaître la présence d'une incertitude importante et de l'impossibilité de disposer d'une connaissance parfaite de la réalité. A cette incertitude caractéristique des phénomènes « actuels » et qui découle du caractère limité des capacités cognitives des hommes, s'ajoute une incertitude « prospective » inhérente au projet de durabilité. Dans ce cadre, les conséquences futures de l'action ou de l'inaction ne sont pas toujours estimables. De la même façon, à l'avenir, les sociétés se trouveront vraisemblablement confrontées à de nouvelles problématiques dont nous n'avons pas connaissance à l'heure d'aujourd'hui. Ces deux formes d'incertitude se conjuguent pour renforcer le caractère profondément complexe de la question de la durabilité et des performances de l'université à son égard.

La troisième grande propriété de notre objet d'étude est sa **normativité**. Dans l'analyse du rôle de l'université au regard de la durabilité, les principales interrogations ne portent pas seulement sur ce qui « est », le positif, mais également, et surtout, sur ce qui « doit être », le normatif. Plus précisément, même si le traitement de cette question nécessite de s'appuyer sur un éventail de considérations positives, celles-ci sont, au final, mobilisées en vue de traiter d'un sujet profondément normatif.

Dans ce cadre, il convient de préciser d'emblée qu'une norme est toujours subjective (Canguilhem, 1943 ; Le Blanc, 1998). Elle est socialement construite à travers une pluralité de facteurs à l'instar des circonstances sociétales et environnementales, mais également des intérêts rationnels des acteurs, de leurs représentations, de leurs systèmes de valeur et de leurs croyances.

En conséquence, l'analyse des performances de l'université en matière de durabilité nécessite, en premier lieu, de déterminer la nature de leur composition. Celle-ci ne s'impose pas directement comme une évidence mais implique de concilier les réponses à une diversité d'enjeux à la lumière de principes éthiques multiples qui, même s'ils ne sont pas fondamentalement opposés, soulèvent certains points de contradiction.

Le caractère normatif d'un objet le rend inévitablement sujet à la critique et au débat. Ces échanges de vues sont nécessaires pour faire avancer la connaissance dans ce domaine et permettre la construction d'une norme robuste et partagée. A cet égard, les principes de participation et de délibération apparaissent comme des critères essentiels pour la réussite d'une telle entreprise. Notre travail s'inscrit dans cette dynamique. Il vise à contribuer à la

définition et à la mise en œuvre d'une référence normative générale des performances durables de l'université.

La recherche autour d'un objet réunissant les propriétés de normativité, de complexité et de transversalité n'est pas une tâche aisée. Dans la littérature, les différents auteurs qui se sont intéressés au rôle de l'université face à la durabilité sont parvenus à des conclusions diverses et parfois opposées. A cet égard, aucune conception commune ne fait actuellement consensus. Cette situation représente un obstacle pour répondre à notre interrogation générale.

Avant de pouvoir évaluer les performances des établissements au regard de la durabilité, il est impératif de définir une norme de référence à même de guider l'évaluation. En effet, il serait impossible de procéder à l'évaluation d'un objet sans disposer, au préalable, d'une conception précise de sa nature. Face à ce constat, notre méthodologie de recherche s'est déroulée en trois étapes principales.

- *Etape 1 : Conceptualisation de l'université et de la durabilité*

La première étape s'est apparentée à un processus de déconstruction de nos deux principaux objets d'étude, la durabilité et l'université, afin d'en identifier les grandes caractéristiques. Ce travail a pris corps à travers une revue approfondie de la littérature consacrée à ces thématiques. Cette démarche nous a permis de déceler plusieurs traits communs fondamentaux que l'université partage avec la durabilité.

Tout d'abord l'université, à l'instar de la durabilité, se trouve être un objet normatif lorsque l'on considère sa réalité institutionnelle. Celle-ci est le produit d'un construit social et se doit de répondre aux attentes d'acteurs extérieurs en réalisant des missions. En retour, ceux-ci lui assurent les conditions de son existence : ses ressources et sa légitimité.

La raison d'être de l'université n'a toutefois pas toujours été la même au cours de l'histoire. Plus précisément, les évolutions sociétales ont entraîné plusieurs transformations de sa vocation. Ainsi, l'université est passée du statut d'institution étroitement supervisée par le pouvoir en place et exclusivement dédiée à l'enseignement, à celui d'institution libre et autonome consacrée à la recherche et à la transmission d'un savoir pur et désintéressé. Dans l'histoire récente, le rôle de l'université a continué d'évoluer. Aux yeux des acteurs de la société, celle-ci constitue désormais une variable stratégique pour le rayonnement, la compétitivité et, plus largement, la prospérité des nations (De Meulemeester, 2011).

A l'heure actuelle, la réalité normative de cette institution n'est pas stabilisée. La nature de son rôle au sein de la société reste sujette à un grand nombre de discussions et de

points de désaccord. Ce caractère controversé constitue le second trait commun que l'université partage avec le principe de durabilité. Ce dernier est, pour sa part, marqué par une série d'oppositions normatives en ce qui concerne la définition des critères de justice sociale, la valeur conférée à la nature, ou encore la formulation d'hypothèses relatives à la substituabilité des différentes formes de capital (humain, manufacturé, naturel, etc.).

En ce qui concerne l'université, le principal débat met en confrontation les partisans des formes idéales d'une université libre et indépendante, avec les défenseurs d'un modèle d'institution attaché à répondre à un impératif d'utilité économique. Bien que fortement différentes, ces deux idées d'université ne sont pas radicalement inconciliables. Ainsi, si l'impératif d'utilité apparaît difficilement contestable lorsqu'il s'agit de déterminer la réalité normative de cette institution, celui-ci ne se limite cependant pas à sa seule dimension économique. A l'inverse, il englobe l'ensemble des formes de valeur que l'université est susceptible de générer selon des procédés qui peuvent s'avérer d'une grande importance, même lorsqu'ils ne sont pas directement apparents.

La troisième caractéristique fondamentale que l'université partage avec la durabilité est celle de l'évolutivité dans un contexte d'incertitude. Le projet de durabilité s'inscrit sur le temps long et il paraît impossible d'anticiper précisément les formes qu'il prendra à l'avenir. L'évolution de l'université, pour sa part, est marquée par des mécanismes de dépendance au sentier et d'isomorphisme institutionnel qui rendent son analyse difficile, surtout lorsqu'elle devient prospective.

Une tendance récente observable dans un grand nombre de pays est celle du renforcement de l'autonomie des universités et de la libéralisation des paysages de la recherche et de l'enseignement supérieur. L'objectif sous-jacent est d'encourager les établissements à maximiser leurs performances à travers, notamment, la rationalisation de leurs activités. Cette évolution a néanmoins été à l'origine d'une transformation des formes de l'organisation universitaire dans des directions qui n'étaient pas nécessairement celles que les acteurs avaient anticipé (Kogan et al., 2000 ; Mignot-Gérard et Musselin, 2002 ; Krücken, 2003 ; Musselin, 2006).

La raison de ce phénomène est à rechercher dans les caractéristiques intrinsèques de l'organisation universitaire. A cet égard, il se trouve que celle-ci partage un quatrième trait commun avec le projet de durabilité : sa complexité paradoxale.

La complexité de l'université est relative à l'hétérogénéité de ses structures organisationnelles, au degré élevé de spécialisation que requiert la réalisation de ses activités et, consécutivement, à l'importante autonomie conférée aux composantes pour l'orientation

de leur travail. Dans ce cadre, l'université apparaît comme une organisation atomisée et difficilement gouvernable. Elle est animée par un certain nombre de conflits entre logique d'établissement et logique professionnelle, ainsi qu'entre intérêts collectifs et intérêts particuliers (Cohen et al., 1972 ; Mintzberg, 1979 ; Musselin, 2006).

Cette situation favorise l'émergence de paradoxes au sein de l'organisation (Giordano, 2003 ; Talbot, 2003). Ceux-ci exigent de l'université qu'elle réponde simultanément à des objectifs *a priori* contradictoires. Ainsi, par exemple, elle doit satisfaire à un impératif d'efficacité organisationnelle à travers la centralisation du pouvoir de décision tout en maintenant un certain niveau de décentralisation dans sa gouvernance. Cette répartition du pouvoir est importante car les universitaires demeurent les personnes les seules – mais également les plus – à même de prendre des décisions appropriées au regard de leur travail.

Compte tenu de ces spécificités, les déterminants de l'évolution effective de l'organisation universitaire sont divers et potentiellement conflictuels. Les réformes récentes en matière d'autonomisation et de libéralisation, loin de conduire aux effets escomptés, tendent à accroître les polarités paradoxales présentes au sein des universités. Si celles-ci sont exacerbées au-delà d'un certain seuil, elles risquent de se transformer en dilemmes. Dans ce cas, des choix déterminants devront être réalisés quant au type d'organisation universitaire que la société souhaite voir s'imposer.

Il est difficile de déterminer, aujourd'hui, la forme d'organisation désirable que l'université devrait adopter à l'avenir. Dans le cadre de ce travail cependant, celle-ci correspond à l'organisation la plus à même de répondre à l'impératif de durabilité. Cette considération nous a conduit vers la deuxième étape de notre méthodologie de recherche : l'élaboration d'une conceptualisation générale de la norme de l'université au regard de la durabilité. En d'autres termes, nous nous sommes attachés à définir les grandes propriétés de ce que l'on pourrait sommairement intituler l'« université durable ».

- *Etape 2 : Normalisation des performances de l'université au regard de la durabilité*

Différentes normes de transposition de la durabilité à l'échelle locale, et parfois à celle de l'université, ont été développées dans la littérature. Il s'agit notamment des Agendas 21, de la RSO (Responsabilité Sociétale des Organisations), et même de la RSU (Responsabilité Sociétale de l'Université). Bien que ces démarches soient incontestablement utiles et nécessaires, elles présentent plusieurs insuffisances pour conceptualiser l'université durable.

En ce qui concerne les normes généralistes, celles-ci manquent d'intégrer les spécificités des universités au sein de leurs propositions. Cette caractéristique est parfaitement

compréhensible compte tenu du fait que ces modèles ont pour objectif de couvrir une large gamme d'organisations différentes. Les normes proposées restent ainsi relativement ouvertes et adaptables afin de permettre la prise en compte des particularités de chaque entité. Or, en ce qui concerne l'université, ce travail d'adaptation et d'intégration des spécificités est un exercice délicat. Les normes généralistes n'apportent dès lors que trop peu d'enseignements pour pouvoir donner lieu au développement d'une conception aboutie de l'université durable.

Par conséquent, plusieurs auteurs se sont attachés à investiguer davantage la question de l'application des préceptes de la durabilité à l'échelle de l'université. Depuis les années 1990, la littérature consacrée à cette thématique s'est considérablement étoffée. La majorité des études consiste toutefois en des études de cas et des retours empiriques relatifs à des situations particulières (Corcoran et al., 2004; Karatzoglou, 2013). Ces travaux ne permettent pas de répondre à nos interrogations car ils se concentrent généralement sur l'un ou l'autre aspect de la durabilité appliquée au cadre de l'université sans tenir compte de l'ensemble des dimensions de ces deux objets. En conséquence, aucune norme générale et intégrée de l'université durable n'est parvenue à émerger au sein de la littérature.

Face à ce constat, nous avons entrepris de concevoir un modèle normatif général des performances de l'université durable. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux principaux leviers : d'une part les enseignements de la revue de la littérature préalablement réalisée et, d'autre part, une analyse comparative des universités conduite à l'échelle internationale. Cette dernière a été menée en vue d'identifier les pratiques actuelles des établissements en matière de durabilité. Elle permet d'apporter une assise empirique à notre tentative de normalisation qui, pour sa part, est essentiellement théorique.

Deux principes de départ nous sont apparus indispensables pour guider l'élaboration d'une norme des performances durables de l'université. En premier lieu, il convient d'englober l'ensemble des dimensions de la durabilité, ainsi que leurs interdépendances, au sein d'un modèle unique. Ce postulat se trouve justifié par les caractéristiques intrinsèques du projet de durabilité et, notamment, par son systémisme. Dans ce cadre, une norme globale et intégrée est incontournable pour pouvoir saisir toute la portée et la richesse de ce concept.

En deuxième lieu, et dans le même ordre d'idées, la normalisation des performances durables de l'université requiert également la prise en compte des spécificités intrinsèques de l'université. Sans ces éléments, les enseignements de la norme risquent d'être incomplets. Ainsi, par exemple, face à une intervention visant à améliorer les impacts qu'un établissement exerce sur son environnement extérieur, il importe de considérer également les retombées que

cette intervention engendrerait sur sa viabilité financière et sur toute autre dimension de ses « performances durables ».

La norme de durabilité appliquée aux performances de l'université peut alors être décomposée en deux impératifs essentiels et indissociables : la durabilité institutionnelle et la durabilité organisationnelle. La première regroupe l'ensemble des dimensions à travers lesquelles l'université influe sur la durabilité de la société. A ses côtés, la durabilité organisationnelle soulève l'exigence du maintien des conditions de la pérennité de l'université en tant qu'organisation.

L'indivisibilité de ces deux impératifs provient de leur complémentarité et leur renforcement mutuel. Ainsi, nous faisons le postulat d'une interdépendance totale entre l'université et son environnement sociétal extérieur. La première est un levier essentiel du développement durable du second qui, en retour, ne peut bénéficier de sa contribution qu'en lui donnant les moyens d'exister et de répondre à ses vocations de la manière la plus appropriée. Pour le dire autrement, si l'université participe au développement durable de la société à travers, par exemple, la transmission des connaissances nécessaires à la mise en œuvre de ce projet, la société doit, en retour, s'assurer que les conditions soient réunies pour que l'université soit capable d'exercer au mieux cette fonction.

La durabilité institutionnelle regroupe de nombreuses dimensions différentes. Celles-ci peuvent être regroupées au sein de quatre catégories : la responsabilité sociale et environnementale dans les opérations quotidiennes, la recherche, l'enseignement, et l'ancrage sociétal.

Les déterminants des performances en matière de durabilité institutionnelle sont divers et variés. Pour prendre l'exemple de l'enseignement, les défenseurs du courant de l'« enseignement pour le développement durable » plaident pour une réforme de cette activité au profit de ce projet global. Leurs recommandations sont multiples : sensibilisation de l'ensemble des étudiants aux problèmes de la durabilité, transmission de connaissances techniques et spécifiques, développement d'une pensée systémique et interdisciplinaire, etc. (Wals, 2009 ; Wiek et al. 2011 ; McKeown, 2012).

Au-delà de ces éléments, il paraît cependant vraisemblable qu'une société durable continuera d'avoir besoin de professionnels et de citoyens formés à l'ensemble des domaines de la société, même si ceux-ci ne présentent pas de lien apparent avec l'impératif de durabilité (Gough et Scott, 2007). En outre, des objectifs tels que le développement de l'esprit critique et civique des étudiants sont également des paramètres essentiels au regard de principes tels

que l'autonomisation individuelle et la liberté. Or, de toute évidence, ces principes représentent des conditions nécessaires à la durabilité sociétale.

En ce sens, l'enseignement au service du développement durable n'est pas radicalement différent de l'enseignement tel qu'il a, depuis longtemps, été mis en œuvre au sein des établissements. Plus précisément, il constitue, dans son essence même, une activité durable du fait son habilité à élever les capacités des hommes et à participer à l'évolution des sociétés sur base des principes de développement et d'équité.

Face à ce constat, les recommandations prônées par les défenseurs du courant de l'« enseignement pour le développement durable » s'avèrent insuffisantes pour répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle. Les objectifs traditionnels d'amélioration de l'accessibilité et de la qualité de l'enseignement universitaire font également figure de paramètres essentiels de la durabilité sociétale mais ne sont que très rarement pris en compte par les auteurs. En outre, compte tenu de la contrainte d'allocation de ressources rares, ces objectifs peuvent se trouver annihilés par une réforme visant à orienter l'enseignement vers davantage d'intégration des préceptes et des enjeux de la durabilité. Enfin, le contenu même de telles réformes apparaît difficile à définir et à mettre en œuvre de façon appropriée en raison des problèmes de complexité et d'incertitude inhérentes au projet de durabilité.

En conséquence, le choix des orientations à donner aux activités de l'université pour répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle n'est pas un choix évident. A cet égard, notre analyse s'inscrit en relative opposition vis-à-vis de la littérature consacrée à la transposition de la norme de durabilité au sein des universités. Des conclusions similaires peuvent être mises en évidence en ce qui concerne la responsabilité sociale et environnementale, la recherche et l'ancrage territorial.

Outre l'impératif de durabilité institutionnelle, la norme des performances durables de l'université doit également intégrer les dimensions relatives à la durabilité organisationnelle. En effet, la participation à la durabilité sociétale ne peut avoir pour conséquence de conduire au sacrifice des conditions même de la survie des universités. Si les sous-objectifs relatifs aux deux grands volets de la durabilité universitaire ne sont pas nécessairement opposés, il peut arriver que leur articulation soulève certains paradoxes et nécessite la réalisation d'arbitrages.

En comparaison avec la durabilité institutionnelle, les conditions de la durabilité organisationnelle de l'université sont davantage variables. La raison sous-jacente est que les structures organisationnelles de cette entité se transforment en fonction des évolutions



conjoncturelles de son environnement extérieur tandis que sa réalité institutionnelle est, pour sa part, beaucoup plus stable dans le temps.

A l'heure actuelle, la durabilité organisationnelle de l'université est exposée à plusieurs formes de pressions issues des évolutions récentes des paysages de la recherche et de l'enseignement supérieur d'un grand nombre de pays. A l'international, plusieurs tendances générales peuvent être distinguées en tête desquelles figure le bouleversement des modalités de gouvernance et de financement.

L'évolution des modes de gouvernance des établissements s'est globalement traduite par un renforcement de l'autonomie et une centralisation du pouvoir de décision. Cette situation soulève plusieurs paradoxes auxquels l'université doit répondre de manière équilibrée. Le principal risque étant que ces transformations conduisent à une perte de confiance entre les différentes composantes de l'université, à un désengagement de ses membres et, *in fine*, à une baisse de ses performances (Brechet, 2005).

Pour renforcer sa durabilité organisationnelle, l'université peut mettre en œuvre plusieurs initiatives relatives à l'accroissement de la participation et de la collaboration avec l'ensemble de ses parties prenantes. Toujours est-il que cette dynamique reste largement contrôlée par ses autorités extérieures. Leur soutien constitue une condition essentielle à la pérennité de ces organisations.

Cette remarque est également valable en ce qui concerne une deuxième tendance susceptible de porter atteinte à la durabilité organisationnelle de l'université : l'évolution de ses modalités de financement. Dans ce cadre, beaucoup d'établissements doivent faire face à une contraction de leurs dotations budgétaires. Pour y répondre, ceux-ci peuvent entreprendre de rechercher des sources alternatives de financement, de rationaliser leurs procédés organisationnels, ou encore de mutualiser certains services et équipements par le biais de stratégies de regroupement.

Bien que ces initiatives présentent l'avantage de relâcher, en partie, la contrainte budgétaire de l'université, il importe toutefois de s'assurer qu'elles ne portent pas atteinte aux bonnes conditions de la réalisation de ses autres activités, notamment de recherche et d'enseignement. Dans ce cadre, les objectifs de durabilité organisationnelle et institutionnelle peuvent se révéler potentiellement contradictoires.

La gouvernance et le financement ne sont pas les seuls enjeux relatifs à la durabilité organisationnelle de l'université. D'autres éléments exercent une influence significative sur cet impératif à l'instar du phénomène d'internationalisation et de l'exigence d'attractivité qui

en découle. Ces dimensions varient toutefois fortement en fonction du contexte au sein duquel les universités sont ancrées.

Ces différents enseignements permettent de formuler une norme générale des performances durables de l'université. Celle-ci est composée d'une pluralité d'objectifs normatifs dérivés d'un cadre général descriptif rassemblant diverses dimensions relatives aux missions, aux modalités de fonctionnement et à l'ancrage sociétal de l'université.

Bien qu'elle apporte un certain nombre de précisions quant à la nature des performances de l'université au regard de la durabilité, il importe également que cette norme reste ouverte et adaptable. Deux principales raisons expliquent ce dernier argument.

D'une part, face à l'incertitude et à la complexité de notre objet d'étude, l'état actuel des connaissances n'est pas suffisant pour en formuler une conceptualisation précise et définitive. La norme des performances durables de l'université ne peut donc qu'être évolutive et appelée à intégrer de nouvelles informations au fur et à mesure que celles-ci apparaissent.

D'autre part, l'hétérogénéité des différentes formes d'université nous empêche d'outrepasser un certain niveau de détail au sein de la norme. Une telle approche risque de conduire à un affaiblissement de sa pertinence conceptuelle pour traiter de l'ensemble des cas particuliers. Ainsi, celle-ci doit rester suffisamment large de sorte à couvrir l'ensemble des entités considérées. A notre échelle, nous faisons donc inévitablement face à un problème similaire à celui que nous avons préalablement identifié en ce qui concerne les modèles génériques de transposition de la durabilité à l'échelle microéconomique (Agenda 21, RSO).

La norme des performances durables de l'université ainsi définie apporte plusieurs éclaircissements pour leur évaluation. Néanmoins, elle reste insuffisante car elle ne représente qu'une partie d'un dispositif d'évaluation. De cette première doivent encore être dérivés différents critères et indicateurs afin de disposer d'un outil réellement opérationnel.

Par ailleurs, la norme édifiée présente une seconde déficience qui découle de son caractère exclusivement théorique. En ce sens, cette conceptualisation souffre de ce que l'on pourrait qualifier un « biais technocratique » face à un sujet dans lequel le principe de participation occupe une importance centrale. Celui-ci permet de tenir compte des différentes échelles de la complexité, tant en ce qui concerne les dimensions tangibles de l'objet évalué (pertinence méthodologique) que de leur valeur aux yeux des acteurs (légitimité éthique).

Ces considérations nous ont conduits vers la troisième et dernière étape de notre recherche. Celle-ci s'est concentrée sur le développement d'un outil opérationnel pour

l'évaluation des performances durables de l'université à partir d'une démarche participative multi-parties prenantes. Ce travail nous a permis de confronter, de conforter et de consolider les enseignements de notre norme tout en étayant son potentiel d'application.

- *Etape 3 : Construction participative d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université*

Pour concevoir notre outil, nous nous sommes tout d'abord attachés à réaliser une revue des méthodes existantes pour l'évaluation des universités afin d'en identifier les principales forces et faiblesses. Ceci nous a permis de souligner quatre « critères de réussite » : la pertinence, la mesurabilité, l'holisme et la lisibilité. Ces enseignements ont ensuite aiguillé l'élaboration participative de l'outil d'évaluation.

Le processus participatif a tout d'abord été implémenté auprès d'un groupe d'une vingtaine d'étudiants en provenance de divers pays d'Europe. Dans le cadre d'un atelier de travail, ceux-ci ont été amenés à réfléchir sur les objectifs, les critères et les indicateurs qui, selon eux, sont les plus appropriés pour mesurer les performances de l'université vis-à-vis du développement durable.

La finalité de l'évaluation retenue par les participants fut celle de l'amélioration des processus organisationnels par l'apprentissage. Plus précisément, le type d'évaluation considéré comme le plus bénéfique a été l'évaluation comparative verticale (les performances d'un même établissement à travers le temps) et horizontale (les performances de différents établissements à un moment donné). A cet égard, les participants ont souligné leur préférence pour l'évaluation quantitative afin de permettre la comparabilité des résultats produits.

La méthodologie proposée pour la construction d'un dispositif s'apparente à une arborescence des objectifs à travers laquelle les participants définissent les grandes finalités de l'« université durable » desquelles sont ensuite dérivés différents sous-objectifs. Ces sous-objectifs sont alors eux-mêmes décomposés en buts spécifiques, et ainsi de suite jusqu'à ce que le processus donne lieu à l'apparition d'indicateurs concrets et mesurables.

Cette approche a conduit à l'élaboration d'un dispositif comprenant plus de 50 indicateurs. Celui-ci est toutefois apparu insuffisant pour deux principales raisons. D'une part, il s'est avéré essentiellement orienté vers les problématiques de soutenabilité environnementale et a manqué de prendre en compte les autres dimensions de la durabilité et de l'université. D'autre part, un grand nombre de questions relatives à la norme sont restées en suspens. Ainsi, si tous les participants se sont accordés sur la nécessité de mettre en œuvre

un enseignement pour la durabilité, la réalité opérationnelle de cette forme d'enseignement n'a pas été davantage précisée.

Ces résultats soulèvent un enseignement important : pour qu'un dispositif pertinent et complet soit élaboré, il importe que la construction participative soit accompagnée d'un travail d'information auprès des parties prenantes. L'objectif sous-jacent est qu'elles disposent d'une bonne compréhension de la multidimensionnalité de la norme.

Ainsi, l'examen scientifique de la thématique de l'évaluation des performances de l'université à l'égard du développement durable est sujet à un certain paradoxe. Celui-ci résulte du fait que la participation constitue une exigence centrale de la validité de la norme mais que, parallèlement, il importe d'éclairer les participants de sorte à ce qu'ils soient à même de saisir l'ensemble de la complexité de l'objet. Il est toutefois primordial que cet accompagnement soit réalisé dans l'objectif d'éviter toute forme d'orientation normative des parties prenantes.

En conséquence, nous avons entrepris de mettre en œuvre un second processus participatif en vue d'identifier les déterminants des performances durables de l'université ainsi que les modalités de leur évaluation. Celui-ci s'est déroulé sur un intervalle de temps beaucoup plus long (14 sessions de travail d'une durée moyenne de 3 heures) et a rassemblé un nombre réduit de participants (au nombre de 4). L'objectif de représentativité des parties prenantes de l'université a été poursuivi par l'association d'un enseignant-chercheur, d'un membre du personnel administratif, d'un étudiant, et d'un partenaire extérieur.

Pour permettre la prise en compte de la complexité de l'objet d'évaluation, nous avons adopté une posture d'observation participante au sein de ce processus. Par ailleurs, la partie descriptive de la norme théorique précédemment développée fut proposée comme point de départ du processus participatif. Après délibération, cette proposition fut validée à l'unanimité par les différentes parties-prenantes. De la sorte, nous avons cherché à réunir les conditions nécessaires à l'élaboration participative d'un dispositif d'évaluation tenant compte de la multidimensionnalité de l'objet à évaluer, tout en évitant d'y introduire un biais normatif.

Ce travail a donné naissance à un outil d'évaluation multicritère comprenant : une dizaine d'indicateurs génériques destinés à opérer une sélection entre différents profils d'université (réponse à l'impératif de contextualisation) ; une batterie d'indicateurs d'évaluation (plus de 50) permettant de mesurer les « performances durables de l'université » ; et une norme de calcul des scores relatifs aux différents critères. L'outil finalisé constitue ainsi un dispositif opérationnel d'évaluation de ces performances.

Au bilan, la réponse à la question de l'utilité de l'évaluation pour l'accompagnement des universités dans l'amélioration de leurs performances en matière de durabilité est positive à condition qu'elle soit réalisée dans la reconnaissance de ses limites. Or celles-ci sont nombreuses compte tenu de l'incertitude et de la complexité inhérentes à la norme, de l'impératif de participation, ou encore de l'impossibilité d'agréger les multiples dimensions.

Toujours est-il que l'évaluation apparaît comme un outil opportun pour répondre à un besoin manifeste d'identifier de nouveaux potentiels d'apprentissage en vue de déceler des pistes d'amélioration. A cet égard, et à l'heure actuelle, l'évaluation comparative reste une méthode particulièrement intéressante.

Si cependant l'évaluation devait à être conduite au profit de finalités, et à travers des modalités, autres que celles mentionnées ci-avant, il nous paraît tout à fait probable qu'elle entraîne des retombées inverses à celles attendues. Dans une organisation telle que l'université, ces démarches ont tout intérêt à être réalisées avec, d'une part, l'adhésion de l'ensemble de la communauté et, d'autre part, le plus grand discernement.

Pour étayer l'ensemble de nos arguments, la suite de ce manuscrit se structure en 2 grandes parties. La première s'attache à définir l'université et la durabilité (**Partie 1 : L'université à l'aune de la durabilité**). Nous proposerons une lecture croisée de ces deux thématiques afin d'en proposer une conception détaillée et d'en recenser les principales caractéristiques. Pour ce faire, cette partie se présente en trois chapitres structurés à partir des grands traits communs fondamentaux qui relient nos deux objets d'études : le caractère dual de leur réalité (*Chapitre 1. Université et durabilité : cadre général*), leur normativité et les débats qu'ils soulèvent (*Chapitre 2. Le principe de durabilité et l'institution universitaire : tensions et controverses autour de deux objets normatifs*), et enfin leur incertitude, leur complexité et leurs paradoxes (*Chapitre 3. Le projet de durabilité et l'organisation universitaire : incertitude, évolutivité et complexité paradoxale*).

La seconde partie s'intéresse plus particulièrement à la question de l'évaluation des performances durables de l'université (**Partie 2 : L'évaluation des performances de l'université au regard de la durabilité**). Celle-ci est également organisée sur base de trois chapitres. Il y sera question de l'examen des pratiques d'évaluation avec leurs objectifs, leurs modalités et leurs implications (*Chapitre 4. Rôle de l'évaluation face à l'université et la durabilité*). Ensuite, nous aborderons de manière plus approfondie le problème de la normalisation de l'université durable (*Chapitre 5. Norme d'évaluation des performances de*

*l'université au regard de la durabilité*). Enfin, nous terminerons notre démonstration en présentant le dispositif d'évaluation des performances construit dans le cadre de nos recherches selon une approche multidimensionnelle et participative (*Chapitre 6. Modalités d'évaluation des performances durables de l'université*).

## **Partie 1. L'université à l'aune de la durabilité**

La durabilité et l'université sont les deux objets de ce travail de recherche. Cette première partie vise à en présenter les principaux traits ainsi que les modalités à travers lesquelles ils ont, jusqu'à présent, été traités dans la littérature.

De manière générale, la durabilité peut être entendue comme un projet de société. Il s'agit d'un critère global, autrement dit macroéconomique, conditionnant l'évolution de cette dernière. Par cette nature, différentes règles et principes pour la décision et l'action des acteurs peuvent être dérivés du précepte de durabilité.

L'université, pour sa part, est un acteur de la société participant au projet global de durabilité. Contrairement à ce dernier, son échelle d'analyse est d'ordre microéconomique. En conséquence, elle n'est pas le seul vecteur de réponse à l'impératif de durabilité et ses actions s'accompagnent de celles d'une multitude d'autres acteurs. Néanmoins, comme nous le verrons, son rôle au regard de la durabilité est particulier et non-négligeable.

Cette première partie est le fruit d'un travail de revue de la littérature dont la finalité a été de comprendre les fondements conceptuels de nos deux objets d'étude. Elle s'attache à définir le cadre général dans lequel s'insère notre recherche, identifier les grandes spécificités de l'université et de la durabilité, et déterminer les conditions de leur articulation.

Les résultats de cette entreprise sont présentés à travers trois chapitres. Le premier est introductif. Il définit sommairement les principales caractéristiques de la durabilité et de l'université, deux objets dont la réalité peut être appréhendée par le biais de deux prismes de lecture.

Les deuxième et troisième chapitres s'intéressent davantage à la nature de ces objets d'études. Comme nous le verrons, ceux-ci partagent, dans leurs fondements, une série de traits communs.

Le chapitre deux est relatif à l'université en tant qu'institution et aux propriétés qu'elle partage avec l'impératif de durabilité : son essence normative et les controverses prévalant autour de sa signification.

Le troisième chapitre porte, pour sa part, sur la question de l'organisation universitaire. Cette dernière présente également plusieurs particularités qui trouvent une certaine résonance au vu de plusieurs éléments centraux de la durabilité, à l'instar de l'incertitude, l'évolutivité, la multidimensionnalité et la complexité paradoxale.

## **Chapitre 1. Durabilité et université : cadre général**

Le dessein de ce premier chapitre est de dresser un panorama général de la durabilité et de l'université. Il se présente en deux sections.

La première est relative à la durabilité. Nous en exposerons les principales dimensions et retracerons les enjeux à l'origine de son apparition comme critère de développement des sociétés humaines.

Par ailleurs, cette section s'intéressera également aux modalités de la prise en compte de la durabilité dans la théorie scientifique et, plus particulièrement, économique. Dans ce cadre, nous verrons que ce critère peut être représenté de deux manières distinctes bien qu'étroitement liées : sous la forme d'un principe et sous celle d'un projet.

La deuxième section de ce chapitre portera sur le second objet central de notre recherche, l'université. Cette dernière, en tant qu'acteur de la société, est pourvue d'une fonction particulière au regard de la durabilité.

Pour bien la comprendre, nous tâcherons d'en esquisser les grands traits à travers la discussion de quelques faits stylisés relatifs à son histoire récente. Par la suite, nous approfondirons les formes de son expression au sein de la science économique afin de mettre en évidence l'existence d'un double-prisme dans sa conceptualisation : l'institution et l'organisation.

Ainsi, l'université et la durabilité apparaissent comme deux objets ambivalents bien que non nécessairement antinomiques. Outre cette similitude, ils présentent un certain nombre de traits commun fondamentaux. Ceux-ci nous permettront de structurer la suite de cette première partie. Le présent chapitre, pour sa part, établit le cadre conceptuel de notre recherche.



## Section 1. La durabilité : histoire et conceptualisation

---

La durabilité est une notion fondamentalement liée au concept de développement durable<sup>2</sup>. Ce dernier est apparu au cours des années 1980 en réaction aux thèses soulignant le caractère autodestructeur de la croissance économique du fait des pressions qu'elle exerce sur les systèmes naturels et sociaux.

Cette première section vise à introduire le concept de durabilité. Nous nous intéresserons d'abord aux raisons et aux circonstances qui ont été à l'origine de l'apparition de cette notion (1.1). Dans un deuxième temps nous discuterons les différentes manières à travers lesquelles celle-ci peut être conceptualisée en termes scientifiques (1.2).

### 1.1 Naissance du concept de durabilité

Introduit au sein des institutions internationales comme un projet de développement global répondant aux enjeux actuels et à venir, le développement durable n'est, à l'évidence, pas une théorie scientifique mais plutôt un référentiel analytique et normatif destiné à orienter les acteurs dans leurs prises de décision (Rousseau et Zuindeau, 2007). La conception scientifique de la durabilité s'est ainsi développée autour de normes politiques et sociétales adoptées, initialement, au niveau international.

Le développement durable a été mentionné pour la première fois en 1980 dans un rapport de l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature intitulé « Stratégie Mondiale de la Conservation : la Conservation des Ressources au Service du Développement Durable » (Gagnon, 2008). Il fut plus largement popularisé en 1987 avec la publication du rapport de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, « *Our Common Future* », plus connu sous le nom de « Rapport Brundtland ». S'en est suivie une large appropriation du concept par l'ensemble des acteurs de la société, ces derniers y faisant aujourd'hui largement référence.

Les fondements du principe de durabilité ont néanmoins été développés bien avant l'apparition de cette notion. Les pressions que le développement des systèmes humains exerçait sur la viabilité des ressources naturelles ont été mises en évidence par Thomas Malthus dès la fin du 18<sup>ème</sup> siècle.

---

<sup>2</sup> Les termes durabilité et développement durable sont ici utilisés de manière équivalente sans distinction conceptuelle. Dans la suite de ce travail, la durabilité s'entend implicitement à travers son statut de condition à laquelle doit satisfaire le développement de sorte à se conformer à l'impératif de développement durable.

En s'intéressant au phénomène de croissance démographique face aux crises alimentaires que traversait l'Angleterre à cette époque, Malthus (1798) estimait que la population augmentait de manière géométrique tandis que les moyens de subsistance connaissaient une croissance de type arithmétique. À terme, de telles évolutions ne pouvaient résulter qu'en une incapacité de la terre à subvenir aux besoins alimentaires des hommes entraînant crises économiques, pénuries de ressources, famines et misère sociale. En conséquence, il recommanda la mise en place de mesures visant à réduire fortement les taux de natalité, sans quoi le retour à l'équilibre n'aurait pu se faire qu'à travers la guerre, la maladie et la mortalité.

Même si les prédictions de Malthus se sont avérées fausses au regard de l'évolution ultérieure des sociétés, les pressions imposées par la croissance démographique sur la disponibilité des ressources naturelles et les équilibres environnementaux sont toujours largement mises en évidence<sup>3</sup>.

Au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, après la seconde guerre mondiale et avec la chute progressive des empires coloniaux, un nouvel enjeu s'est imposé sur le devant de la scène internationale : les inégalités de richesse entre les pays industrialisés du nord et les pays pauvres du sud désignés, à l'époque, comme le « tiers-monde ». C'est en raison de cette considération que fut formulée la notion de sous-développement et son corollaire qu'est l'objectif de développement. Ces termes furent initialement popularisés en 1949 par le président américain Harry S. Truman lors de son discours d'investiture pour un deuxième mandat à la tête du pays.

Par la suite, les pays industrialisés ont mis en place plusieurs politiques macroéconomiques visant à encourager la croissance des pays du sud. Celles-ci reposaient sur différents leviers tels que le développement du secteur primaire, les transferts technologiques, l'ouverture commerciale, l'alphabétisation ou encore l'éducation à la gestion des ressources.

Malgré l'accroissement des préoccupations pour la solidarité internationale dans la conscience collective, ces politiques ont, pour leur majorité, échoué et mis en évidence

---

<sup>3</sup> A l'horizon 2050, la population mondiale devrait atteindre les 9,6 milliards d'habitants contre 7,2 aujourd'hui (ONU, 2013). À titre de comparaison, avant la révolution industrielle (1700) la population planétaire était de 682 millions d'habitants (Biraben, 2003). Les impacts attendus de cette augmentation sont multiples. Pour prendre l'exemple du réchauffement climatique, le GIEC note que, globalement, les phénomènes de croissances économique et démographique resteront les principaux leviers d'augmentation des émissions de CO<sub>2</sub> provenant de la combustion des sources d'énergie fossiles. D'ici à 2100, les émissions attribuables à la seule augmentation de la population devraient plus que contrebalancer les gains attendus des efforts de réduction des émissions de gaz à effet de serre de nos modèles de production (IPCC, 2014b).

l'importance auparavant méconnue du choc culturel qu'impliquait le développement (Bürgenmeier, 2004). Plus précisément, celles-ci ne sont que rarement parvenues à résoudre le problème des inégalités. De surcroît, elles se sont parfois accompagnées d'effets indésirables en conduisant à l'apparition de crises environnementales et sociales dans les pays en développement. L'approche occidentale de la croissance économique s'est ainsi rapidement avérée insuffisante, sinon contre-productive, pour améliorer le sort des populations les plus défavorisées.

En parallèle, la question de la surexploitation de ressources naturelles limitées fut de nouveau soulignée au cours des années 1960. C'est également à partir de cette époque que les sociétés se rendirent compte du caractère global et intégré des problèmes environnementaux.

En 1966 fut prise la première photographie de la Terre dans son entièreté par la sonde spatiale *Lune Observer* placée dans l'orbite de la lune. Cette image marqua la prise de conscience généralisée de la finitude de la planète. L'économiste américain Kenneth Boulding compara ainsi la Terre à un vaisseau spatial dont le ravitaillement était impossible (Boulding, 1966). Celui-ci insistait sur la nécessité d'adapter l'économie mondiale pour la préservation du stock de ressources dont l'avenir apparaissait déterminant pour la survie des sociétés humaines.

L'idée d'appauvrissement des ressources naturelles consommées par les systèmes humains fut à nouveau soulignée en 1972 lors de la parution du rapport du Club de Rome intitulé « The Limits to Growth » (Meadows et al., 1972).

Cette étude a popularisé le concept de « croissance zéro » en se basant sur une argumentation de type néomalthusienne. Le Club de Rome mettait en avant la pénurie de ressources naturelles à venir du fait de leur surexploitation. La solution préconisée par les auteurs consistait donc à stabiliser le processus économique, une opération indispensable pour assurer la poursuite des activités humaines sans changement brutal.

La même année, l'Organisation des Nations Unies (ONU) organisa la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement à Stockholm, évoquée a posteriori comme le premier Sommet de la Terre<sup>4</sup>. Pour la première fois, les considérations écologiques furent placées au centre des préoccupations internationales. Ce rassemblement a donné naissance au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) chargé de la coordination des missions de l'ONU dans le domaine de l'environnement.

---

<sup>4</sup> Les Sommets de la Terre de l'ONU ont ensuite été organisés successivement tous les 10 ans : Nairobi en 1982, Rio de Janeiro en 1992, Johannesburg en 2002, puis à nouveau Rio de Janeiro en 2012.

Contrairement aux thèses préconisant l'arrêt du développement économique et le contrôle démographique, la vision onusienne reposait sur une tentative de conciliation de la croissance économique avec la nécessaire protection de l'environnement. La notion d'écodéveloppement (Sachs 1997), située à mi-chemin entre le modèle de croissance déprédatrice des ressources naturelles et le concept croissance-zéro, se retrouva au cœur des débats lors du sommet de Stockholm.

L'écodéveloppement est resté une référence centrale jusqu'à la décennie 1980, années durant lesquelles il a été progressivement remplacé par le concept de développement durable sous l'impulsion, notamment, des Etats-Unis. Face aux contraintes qu'imposait l'écodéveloppement en matière d'objectifs et de moyens à mettre en œuvre, le développement durable présentait l'avantage d'être moins radical et plus flexible dans son interprétation. De ce fait, il s'est révélé plus consensuel sur la scène politique internationale (Godard, 2005).

En 1987, la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement de l'ONU présentait le rapport « *Our Common Future* ». Celui-ci posa les bases de la définition du développement durable. L'objectif de durabilité fut ensuite formellement adopté par les 149 pays participant à la 2<sup>ème</sup> Conférence Mondiale sur le Climat à La Haye en 1990.

## **1.2 Conceptualisation générale de la durabilité**

Le développement durable constitue un projet de société réconciliant la recherche de prospérité avec la préservation de conditions sociales et environnementales favorables. Ces dernières sont considérées comme déterminantes pour assurer la pérennité du développement des sociétés humaines sur le long terme.

La pertinence du concept de développement durable en tant que projet de société et objet de recherche scientifique a souvent été remise en question. Depuis son apparition, ses détracteurs ont dénoncé son caractère consensuel et décousu, voire, pour les plus sévères, démagogique et stérile (Zaccaï, 2002). Comme le notait Isabelle Stengers dans une réflexion sur la place du développement durable dans le domaine de la recherche :

« Une politique scientifique cherchant à promouvoir le développement durable ne peut (...) se fier à une rhétorique de bonne volonté. Si tout ce qui promet de constituer un facteur de progrès pour l'individu, la collectivité, le travailleur, la qualité de la vie ou la santé peut être relabellisé, redéfini comme s'inscrivant dans la politique du développement durable, le scepticisme auquel il s'agit de résister sera justifié. Ce thème deviendra un fourre-tout (...) Et l'on pourra finir par se demander quelles recherches jugées dignes d'être subventionnées par les

pouvoirs publics ne relèveraient pas du développement durable » (Stengers, 1998, citée par Godard et Hubert, 2002, p.1).

La durabilité est-elle une notion trop indéfinie pour être réellement utile ? Son caractère vague et multidimensionnel n'est-il qu'une façon de mettre tout le monde d'accord sur une rhétorique visant à faire taire les conflits et débats d'idées ?

A l'inverse, ce concept ne serait-il pas plutôt un cadre général, une référence normative à même de guider l'évolution sociétale ? Ses largesses ne constitueraient-elles pas le cœur même de son utilité en lui donnant la capacité d'appréhender, autant que possible, la complexité du monde ?

Nous tenterons d'identifier des éléments de réponse à ces questions tout au long de cette partie. En premier lieu, il convient de s'intéresser aux modalités à travers lesquelles la littérature scientifique – et plus particulièrement économique – s'est approprié cette notion après son avènement au sein des sphères sociétales.

De manière générale, la durabilité peut être conceptualisée à partir de deux prismes : le principe et le projet. Le premier se fonde sur le concept d'équité et le second formule une définition davantage opérationnelle du développement durable à travers l'articulation de trois piliers. Loin d'être opposés, ces deux prismes sont deux manières différentes de représenter une seule et même réalité. Chacun met toutefois l'accent sur une dimension différente de l'objet « durabilité » et leur prise en compte simultanée permet de bénéficier d'une compréhension plus approfondie que si l'on se limitait à l'une de ces deux conceptions.

Les prismes de lecture de la durabilité peuvent être rattachés à deux formulations générales qui ont été énoncées au sein des sphères sociétales. La première est celle du rapport Brundtland (1987) dans lequel l'équité apparaît centrale. La deuxième fut développée à la suite du sommet de Rio de Janeiro en 1992 avec la publication de la « Déclaration de Rio sur l'Environnement et le Développement » et le programme « Action 21 » (ONU, 1993).

### ***1.2.1 Le rapport Brundtland, l'équité et le principe de durabilité***

La définition du développement durable formulée par la commission Brundtland (1987) est aujourd'hui la plus communément retenue. Dans ce cadre, l'évolution souhaitable des sociétés humaines est guidée par un impératif d'équité.

Le rapport Brundtland s'intéresse tout d'abord au concept de développement dont il définit l'objectif principal comme étant de « satisfaire les besoins et aspirations de l'être humain » (Brundtland et al., 1987, Chapitre 2, point 1).

Les auteurs ajoutent que lorsqu'au développement se greffe une condition de durabilité, cela « signifie que les besoins essentiels de tous sont satisfaits, y compris celui de satisfaire leurs aspirations à une vie meilleure » (*ibid.*).

Cette remarque apporte un premier élément de définition. Pour être durable le développement ne peut se contenter de répondre aux besoins de quelques êtres humains mais doit satisfaire les besoins essentiels et aspirations de « tous ». La finalité du développement est davantage précisée avec l'introduction d'un critère d'équité.

Plus particulièrement, la commission Brundtland définit le développement durable comme : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (*Ibid.*, Chapitre 2, Introduction).

L'idée centrale est d'éviter que nos modes de développement actuels réduisent les possibilités qu'auront les générations futures de répondre à leurs besoins. Le critère d'équité se précise pour souligner l'importance de sa dimension intergénérationnelle. Dans ce cadre, les auteurs du rapport insistent sur : « l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir » (*ibid.*). Il apparaît que l'équité intergénérationnelle dépend en grande partie d'une variable clé qu'est l'état de l'environnement.

Toutefois, la capacité de l'environnement s'avère également d'ores et déjà limitée pour répondre aux besoins actuels. Ce ne sont donc pas uniquement les générations futures qui sont visées par le développement durable mais également les générations présentes. Les auteurs notent à ce propos qu' « au sens le plus étroit du terme, le développement durable présuppose un souci d'équité sociale entre les générations, souci qui doit s'étendre, en toute logique, à l'intérieur d'une même génération » (*ibid.*).

A côté du souci de préservation de l'environnement à des fins d'équité intergénérationnelle s'érige ainsi l'impératif d'équité sociale au sein d'une même génération. Cet objectif est davantage développé par la commission lorsqu'elle insiste sur la qualité du développement durable à satisfaire des besoins « et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité » (*ibid.*). Au-delà de l'objectif de satisfaction des besoins de tous, le développement durable a pour objectif prioritaire de répondre aux besoins essentiels des personnes les moins favorisées.

Après avoir défini les finalités du développement durable, le rapport Brundtland précise les modalités visant à les atteindre. Dans ce cadre il s'intéresse aux mécanismes du développement. Les auteurs notent à cet effet qu'« actuellement, les besoins essentiels de

quantité d'habitants des pays en développement ne sont pas satisfaits (...). Pour répondre aux besoins essentiels, il faut réaliser tout le potentiel de croissance; le développement durable nécessite de toute évidence la croissance économique là où ces besoins ne sont pas satisfaits » (*ibid.*, chapitre 2, point 1).

Le rôle de la croissance dans sa capacité à répondre aux besoins des populations et, plus largement, de contribuer au critère d'équité, est ainsi reconnu par la commission. Le rapport précise toutefois que « développement et croissance économique sont compatibles, à condition que le contenu de celle-ci respecte les principes que sont la durabilité et la non-exploitation d'autrui » (*ibid.*).

La croissance économique est donc une condition nécessaire mais non suffisante. Elle doit se faire dans le respect des limites écologiques et de l'équité sociale. Comme les auteurs le soulignent : « une forte productivité peut tout à fait coexister avec la plus grande indigence, et l'environnement ne peut qu'en pâtir » (*ibid.*).

Le développement durable, tel que conceptualisé dans le rapport Brundtland, repose donc sur l'indispensable articulation entre croissance économique, respect des limites écologiques (à des fins d'équité intergénérationnelle) et équité sociale intragénérationnelle.

Cette conception a été davantage approfondie lors du Sommet de la Terre de Rio en 1992. Les déclarations adoptées dans ce cadre ont été à l'origine du deuxième prisme de représentation de l'impératif de durabilité auquel nous faisons mention sous l'appellation « projet de durabilité ».

### ***1.2.2 La Déclaration de Rio et les trois piliers du projet de durabilité***

Le troisième Sommet de la Terre, officiellement intitulé Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement, s'est déroulé à Rio de Janeiro du 3 au 14 juin 1992. C'est le premier sommet de la Terre à être organisé depuis la publication du rapport Brundtland. Cet événement sera l'occasion pour les 178 pays représentés d'adopter officiellement une définition commune des objectifs du développement durable. Cette notion y sera d'ailleurs davantage précisée.

La Déclaration de Rio (ONU, 1993) affirme ainsi que, dans le cadre du développement durable, « la protection de l'environnement doit faire partie intégrante du processus de développement » (Principe 4). L'importance d'une croissance économique couplée à la protection environnementale est davantage soulignée avec la promotion d'« un système économique international ouvert et favorable, propre à engendrer une croissance économique

(...), qui permettrait de mieux lutter contre les problèmes de dégradation de l'environnement » (Principe 12).

Le critère d'équité sociale accordant la priorité aux plus démunis y occupe également une place centrale : « [l]a situation et les besoins particuliers des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés (...) doivent se voir accorder une priorité spéciale » (Principe 6), l'objectif fondamental étant « l'élimination de la pauvreté, qui constitue une condition indispensable du développement durable » (Principe 5).

La conférence de Rio a été l'occasion d'affirmer l'articulation du concept autour de trois piliers : l'économique, le social et l'environnemental. Ces trois piliers sont considérés comme interdépendants et indissociables. Pour reprendre les termes du Ministère français de l'Ecologie, de l'Environnement et de l'Energie, pour être durable le développement doit être « économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement tolérable » (MEDDE, 2013).

Le pilier économique du développement durable peut être rapproché de la notion de croissance. Son analyse remonte aux fondements mêmes de la science économique avec les travaux des auteurs classiques (Smith, 1776 ; Ricardo, 1819) dont la pensée fut prolongée au sein de l'école néoclassique. Dans cette dernière, la croissance s'exprime en termes d'accroissement des richesses et d'accumulation du capital (Solow, 1956).

Au fur et à mesure que notre connaissance des mécanismes économiques s'approfondissait, une variable s'est imposée comme un facteur clé pour l'explication de la croissance : le progrès technique. Son étude a donné lieu à de multiples développements et d'évolutions paradigmatiques. Ainsi, alors que certains héritiers de la pensée classique et néoclassique ont tenté d'expliquer le progrès technique en termes d'externalités positives et de rendements d'échelle croissants (Romer, 1986 ; Lucas, 1988 ; Barro, 1996), d'autres ont remis en question la conceptualisation même du développement économique comme un processus mécanique issu de l'interaction d'un nombre réduit de variables communément identifiées (Schumpeter, 1911 ; 1942 ; Nelson et Winter, 1982 ; Arthur, 1988 ; Nelson et Sampat, 2001 ; Allen, 1990 ; Lundvall, 1992). Ces derniers auteurs ont élaboré de nouvelles modalités d'analyse des phénomènes macroéconomiques. Ils expliquent la croissance comme le fruit de dynamiques d'innovation, d'interdépendances, ou encore d'institutions, au sein de systèmes complexes et évolutifs.

Le développement ne peut toutefois être réduit à la seule croissance économique car celle-ci reste sujette à deux principales limites. En premier lieu, le lien entre richesse



matérielle et accroissement du bien-être est remis en cause par plusieurs auteurs (Easterlin, 1974 ; Jackson, 2009). Le concept de développement peut alors être défini comme l'ensemble des évolutions sociétales visant à améliorer les conditions de vie et à répondre aux besoins des hommes. Dans ce cadre, la croissance économique n'est qu'un vecteur parmi d'autres du développement. Sa désirabilité n'est pas automatique même si elle s'avère d'autant plus importante que les besoins essentiels des populations restent insatisfaits.

Cette considération est néanmoins insuffisante pour répondre à l'impératif de durabilité car elle manque de tenir compte de la seconde limite de la croissance : son impact potentiellement négatif sur la viabilité des ressources naturelles et son incapacité à assurer une distribution juste de ses fruits parmi les individus. Ce constat est à l'origine de l'adoption des piliers environnemental et social dans la définition du développement durable.

La problématique environnementale est née des pressions croissantes exercées par les activités humaines sur la biosphère, naturellement limitée. Ses conséquences se manifestent à travers de multiples phénomènes, à l'instar du réchauffement climatique. De manière générale, la source de ces enjeux réside dans la surexploitation du capital naturel par l'homme. Cette surexploitation se produit sous deux formes : l'extraction et la consommation des ressources en amont des processus productifs, et le rejet de déchets polluants dégradant les milieux naturels en aval.

Enfin le volet social de la durabilité repose sur l'impératif d'équité intragénérationnelle formulée par la commission Brundtland. Dans le domaine de l'économie, ce principe est une notion fondamentalement normative qui trouve son origine dans les questions de justice sociale et, plus particulièrement, de justice distributive.

La conception du développement durable comme l'articulation des trois piliers a jeté les bases opérationnelles de son examen scientifique. Malgré l'apport d'une définition partagée pour le traitement des problématiques de durabilité, plusieurs oppositions subsistent.

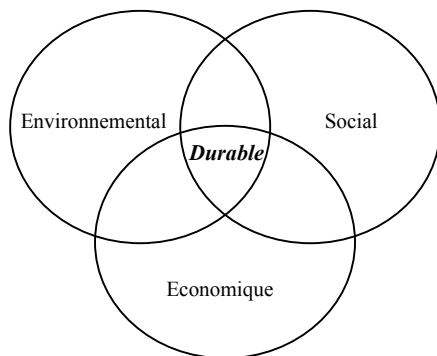
Un premier point de désaccord concerne la remise en question de l'exclusivité des dimensions économiques, sociales et environnementales en tant qu'éléments fondamentaux de la durabilité. Certains auteurs donnent ainsi à la culture, à la communication ou encore à la gouvernance, le statut de quatrième dimension essentielle du développement durable (Brodhag, 2000 ; Libaert, 2006 ; Le Goff, 2009 ; Antoine, 2011).

En ce qui concerne la gouvernance, dont l'importance fut largement soulignée à l'occasion du sommet de Rio, la grande majorité des auteurs s'accorde pour reconnaître son caractère fondamental. Plusieurs font néanmoins valoir sa nature multidimensionnelle pour

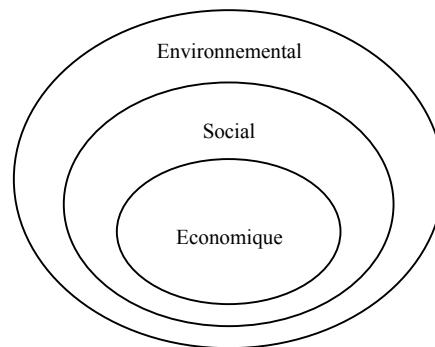
défendre son intégration transversale aux sein des trois piliers existants et non comme un quatrième volet isolé (Cans, 2009 ; Krieg-Planque, 2010).

Un second point de débat porte sur l'appréciation des relations prévalant entre les trois volets de la durabilité. Alors que la conception conventionnelle dérivée de la perspective onusienne illustre schématiquement la durabilité au croisement des sphères environnementale, sociale et économique (figure 1), d'autres théories insistent sur la relation hiérarchique prévalant entre les différents piliers (figure 2). Ces dernières – dans la lignée des travaux de Passet (1979), Georgescu-Roegen (1971) ou encore Daly (1997) – pointent la dépendance des systèmes socio-économiques à un appareil environnemental sans lequel ils ne pourraient exister.

**Figure 1** : Conception du développement durable à l'intersection de ses trois piliers.



**Figure 2** : Conception hiérarchique des dimensions du développement durable.



Source : Lozano R., 2008. « Envisioning sustainability three-dimensionally », *Journal of Cleaner Production*, vol. 16, n°17, pp.1838-1846

Comme nous le verrons plus tard, ce débat conceptuel apparaît dans les différentes tentatives de définition de la durabilité au sein de la discipline économique. Alors que certains courants de pensées affichent un relatif « optimisme » quant à la capacité de notre trajectoire de croissance à répondre au critère de durabilité, d'autres insistent sur l'impossible maintien de la croissance économique sur le long terme du fait de son caractère naturellement autodestructeur.

Les différents éléments présentés jusqu'à présent nous ont permis de formuler quelques considérations générales par rapport à notre premier objet d'étude qu'est la durabilité. Nous aurons l'occasion, dans la suite de cette partie, d'en préciser la portée et les grandes caractéristiques. Avant de procéder à cette analyse, il convient néanmoins d'introduire le second objet de notre recherche : l'université.

## **Section 2. L'université : esquisse générale et fondements conceptuels**

---

L'université constitue la seconde thématique centrale de notre travail. Bien que celle-ci soit assurément familière pour la quasi-totalité des lecteurs de ce manuscrit, elle apparaît dans la réalité comme un objet fondamentalement complexe, évolutif et discuté.

Nous aurons l'occasion d'étayer cette affirmation tout au long de cette partie. Cette deuxième section de notre premier chapitre vise, pour sa part, à introduire les grands traits de l'université ainsi que les modalités de sa représentation théorique. Pour ce faire, nous procéderons en deux temps. Le premier point dressera quelques faits stylisés relatifs à l'université contemporaine et à son évolution récente (2.1). Le deuxième présentera les grandes perspectives à travers lesquelles l'université peut être conceptualisée dans le domaine de la science économique (2.2).

### **2.1 L'université contemporaine : faits stylisés**

Présenter l'université de manière générale et introductive est une tâche délicate du fait de sa complexité et de la multiplicité de ses traits. Dans ce premier point, nous nous attacherons plutôt à en donner un aperçu à travers l'évocation de plusieurs faits stylisés révélateurs de sa situation actuelle et de son évolution récente.

Avant d'entrer dans le vif de notre analyse, il convient d'en préciser la portée et de définir le périmètre de notre objet d'étude. Par « université », nous faisons référence aux établissements actifs dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette définition reste toutefois très large et est susceptible d'englober un grand nombre d'entités différentes à travers le monde. Un rapide détour sur l'histoire de l'institution permet de mieux comprendre cette problématique.

Depuis l'apparition des premières universités au début du précédent millénaire à Bologne (1088), Paris (1150) et Oxford (1167), celles-ci se sont considérablement multipliées. Au 15<sup>ème</sup> siècle, plus de 60 universités s'étendaient sur tous le territoire européen: du nord (Uppsala) au sud (Catane), et de l'ouest (Lisbonne) à l'est (Cracovie). Ce nombre s'élevait à 143 en 1790 (Rüegg et de Ridder-Symoens, 1992).

Au milieu du 16<sup>ème</sup> siècle, le modèle de l'université fut implanté en Amérique du Sud (Mexico, Saint-Domingue, Lima) puis, un siècle plus tard, en Amérique du Nord<sup>5</sup>. Il fallu attendre le 19<sup>ème</sup> siècle pour que les premières institutions apparaissent dans les colonies britanniques (Indes, Canada, Australie, Nouvelle-Zélande) et en Russie (Charle et Verger, 2012). A l'heure actuelle, plus de 23.000 institutions sont dénombrées à travers le monde<sup>6</sup>.

En parallèle de sa propagation, le modèle de l'université comme établissement d'enseignement supérieur, puis de recherche, a également connu une grande diversification de ses formes.

Ainsi, des « collèges » furent implantés dès le 12<sup>ème</sup> siècle au sein de plusieurs universités (notamment à Paris, Oxford et Cambridge). Originellement consacrés à l'accueil d'étudiants pauvres, ceux-ci ont acquis de plus en plus d'indépendance et d'autonomie dans leur organisation et leurs enseignements. Au cours des 15<sup>ème</sup> et 16<sup>ème</sup> siècles, ils se sont progressivement détachés de leur vocation d'origine pour devenir des établissements luxueux, fortement sélectifs et chargés de la formation des élites aristocratiques. Les collèges se différenciaient nettement des universités par leur caractère résidentiel, leur important confort matériel et leurs méthodes d'enseignement spécifiques (encadrement élevé, exigence disciplinaire, etc.). Ce modèle s'est ensuite davantage propagé et est resté la forme privilégiée de l'enseignement supérieur dans les pays anglo-saxons jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle<sup>7</sup> (Verger, 1973).

A côté des grandes universités historiques, une pluralité d'institutions régionales de taille modeste et délivrant un enseignement monodisciplinaire ont vu le jour dès le 15<sup>ème</sup> siècle (Charle et Verger, 2012). A ces dernières se sont ajoutées de nouvelles formes d'établissement apparues en France à partir du 16<sup>ème</sup> siècle : les Grandes Ecoles. Initialement chargée de la formation des membres des grands corps de l'Etat, celles-ci ont connu une expansion considérable avec l'arrivée au pouvoir de Napoléon au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Contrairement aux universités, les Grandes Ecoles sont généralement spécialisées sur un champ disciplinaire particulier.

A l'heure actuelle, deux principaux profils de Grandes Ecoles peuvent être distingués en plus des établissements chargés de former les cadres de l'Etat : les écoles d'ingénieurs et

---

<sup>5</sup> *Harvard* fut ainsi fondée en 1636 bien que cette institution n'ait, à son origine, pas adopté le qualificatif d'« université » mais celui de « collège » (*college*).

<sup>6</sup> Selon les données fournies par Webometrics (voir : <http://www.webometrics.info/en/node/54>). Cette valeur n'est toutefois donnée qu'à titre illustratif compte tenu des grandes différences de forme et de statut que présentent ces établissements.

<sup>7</sup> En France, ce modèle a disparu du paysage de l'enseignement supérieur suite à la révolution de 1789.

les écoles de commerce et de gestion. Leur statut est variable. Les premières sont, pour la plupart, des institutions publiques tandis que les deuxièmes relèvent du secteur privé.

Bien que le nombre d'inscrits au sein de ces écoles soit nettement inférieur à celui des universités, il est en constante augmentation depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Entre 1980 et 2013, les effectifs étudiants ont augmenté de 64 % dans les universités, de 470 % au sein des écoles d'ingénieur et de 830 % dans les écoles de commerce et de gestion (MESR, 2014). Cette évolution a provoqué une diminution de l'importance relative des universités dans le paysage de l'enseignement supérieur français.

Malgré leur diversité, les Grandes Ecoles partagent deux traits commun qui, en France, les différencient des universités : leur dotation en ressources relativement plus importante<sup>8</sup> et leur sélectivité. Ces éléments ont contribué à consolider la place des Grandes Ecoles au sein de l'enseignement supérieur français en tant que filière de formation attirant et reproduisant les élites sociales et économiques de la nation (Suleiman, 1978 ; Euriat et Thélot, 1995 ; Albouy et Wanecq, 2003 ; Draelants, 2010).

Il importe de souligner que, même si la division du paysage de l'enseignement supérieur entre « universités de masses » et « écoles d'élites » est une particularité française, les inégalités de profil et de traitement prévalant entre institutions sont également présentes à l'international. Dans la plupart des pays, les écoles n'ont, certes, pas le même poids qu'en France, mais il est fréquent que quelques institutions fortement sélectives disposent de ressources financières largement supérieures à la moyenne et forment les étudiants les plus privilégiés. Contrairement aux Grandes Ecoles françaises, ces établissements ont généralement préservé leur appellation d'université<sup>9</sup>.

Enfin, une dernière forme d'institution d'enseignement supérieur apparue au cours des dernières décennies nécessite d'être évoquée. Il s'agit des établissements délivrant des formations techniques et professionnelles, généralement de type court (de 2 à 4 ans). Ceux-ci sont de statut variable en fonction des pays : *junior* et *community colleges* aux Etats-Unis,

---

<sup>8</sup> En 1988-1989, les Grandes Ecoles bénéficiaient d'une surface bâtie 10 fois supérieure à celle des universités (équivalente à 70 m<sup>2</sup> par étudiant contre 7 m<sup>2</sup> dans les universités) et d'une dotation financière 14 fois plus importante (70.000 francs par étudiants contre 5000 dans les universités). Les niveaux d'encadrement y étaient également plus élevés avec un enseignant pour 11 étudiants (contre 25 dans les universités) (Berthelot, 1990).

<sup>9</sup> A l'exemple, aux Etats-Unis, des universités formant la *Ivy League*, un groupement de huit institutions figurant parmi les plus anciennes du pays : *Brown*, *Cornell*, *Columbia*, *Yale*, *Harvard*, *Princeton*, *University of Pennsylvania*, et le *Dartmouth College*. De statut privé, ces universités accueillent peu d'étudiants comparativement aux universités publiques d'Etat. La sélection y est très stricte : en 2014, elle ne dépassait pas les 14 % des candidatures (*Cornell*) et était la plus forte à *Harvard* (5,9 %) (Anderson, 2014).

*fachhochschulen* en Allemagne, ou encore Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en France.

Pour prendre l'exemple des IUT, ces derniers furent instaurés par la réforme Fouchet en 1966 dans l'objectif d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. La charge théorique des formations y était allégée et les cours en partie délivrés par des professionnels directement issus de l'industrie (ORTF, 1966 ; Merle, 2002). Le succès des IUT fut immédiat, le nombre d'étudiants s'inscrivant dans ces filières a été multiplié par 12 durant les 20 premières années de leur existence (entre 1967 et 1988) (Berthelot, 1990).

Bien qu'ils aient été rattachés aux universités dès leur création, la formation délivrée au sein des IUT marque une rupture profonde par rapport au cadre universitaire traditionnel de par son caractère appliqué. Par ailleurs, en comparaison avec les universités, les IUT ont, dès leur création, bénéficié de dotations élevées en ressources (humaines, financières, etc.)<sup>10</sup>.

Au regard de ces différents éléments, il apparaît que les institutions de recherche et d'enseignement supérieur aient connu des formes variables tant en fonction des époques que des lieux dans lesquels elles furent implantées. L'analyse de l'université est donc rendue difficile par l'hétérogénéité des configurations existant à travers le monde et notre étude ne pourrait prétendre les couvrir dans leur totalité. Dans le cadre de ce travail, nous entendrons donc par « universités » les entités :

- actives tant dans le domaine de l'enseignement supérieur que de la recherche,
- de profil généraliste et pluridisciplinaire,
- à vocation essentiellement collective, autrement dit de statut public ou privé à but non-lucratif.

A cela s'ajoute la portée de notre analyse qui se veut internationale. Cette notion nécessite également d'être précisée compte tenu de son étendue. Dans l'objectif de disposer d'un ensemble suffisamment homogène, nous avons fait le choix de nous concentrer en priorité sur les universités des pays développés d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Asie (Singapour) et d'Océanie. Par ailleurs, notre propre affiliation à l'institution française constitue vraisemblablement un biais non-négligeable dans le cadre de nos recherches. Ainsi, pouvons-nous préciser le périmètre géographique de ce travail comme étant l'université française analysée à la lumière des institutions étrangères.

---

<sup>10</sup> En 1988-1989, la dotation en surface bâtie des IUT s'élevait à 17 m<sup>2</sup> par étudiant (2,5 fois plus que les universités) ; leur budget atteignait les 9000 francs par étudiant (1,8 fois plus que les universités) et le taux d'encadrement était d'un enseignant pour 12 étudiants (2,08 fois plus que les universités) (Berthelot, 1990).

Cette restriction n'implique pas que nos arguments ne puissent concerner des établissements de formes différentes (à l'instar des Grandes Ecoles) ou situés dans d'autres pays (par exemple, en développement). Néanmoins, nos recherches s'étant concentrées sur les établissements présentant les caractéristiques susmentionnées, nous ne pourrions affirmer avec suffisamment de certitude que leurs enseignements s'étendent au-delà de ces derniers.

Finalement, même si ces précisions permettent de restreindre le champ des institutions considérées, il convient de garder en mémoire que celles-ci restent fortement distinctes et que toute démarche visant à les regrouper au sein d'un seul et même concept ne peut se faire sans perdre en précision scientifique. La perspective ici adoptée vise donc à maximiser le degré de pertinence de notre conceptualisation au regard de la réalité tout en minimisant les inévitables raccourcis et imprécisions qu'implique une telle opération.

Le périmètre de notre second objet d'étude étant précisé, nous pouvons désormais entreprendre d'en analyser les traits. A cet égard, il nous semble opportun d'entamer cet examen par la discussion de trois grands faits stylisés observables dans l'histoire récente des universités d'un grand nombre de pays. Ceux portent respectivement sur le changement d'échelle de leurs activités (recherche et enseignement), les évolutions de leur gouvernance, et le phénomène d'internationalisation.

### ***2.1.1 Le récent changement d'échelle des activités académiques***

Au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, l'université a connu une élévation sans précédent de l'échelle de ses activités. Cette transformation a été concomitante de l'évolution générale des sociétés à la même époque<sup>11</sup>.

Le changement d'échelle des activités de l'université peut être attribué à l'entrée des sociétés dans l'ère dite de l'« économie de la connaissance » (Machlup, 1962 ; Drucker, 1968 ; OCDE, 1996a ; Conseil Européen, 2000). Ce phénomène a concerné tant la recherche que l'enseignement.

Au regard de la recherche, tout d'abord, celle-ci s'est imposée, depuis plusieurs décennies, comme un paramètre clé pour le développement économique et, plus largement, la

---

<sup>11</sup> A cet égard, il importe de souligner que l'étude de l'université ne peut se faire sans tenir compte de son environnement extérieur. Comme le notait la commission Attali dans un rapport réalisé en 1998 : le système d'enseignement supérieur constitue le « miroir de la complexité de la société » (Attali, 2008, p.5). Plus précisément, l'université apparaît comme une structure fondamentalement complexe du fait de son inclusion au sein d'un contexte avec lequel elle est en forte interaction.

puissance des nations. La seconde guerre mondiale fut le déclencheur de l'élévation de la recherche scientifique au rang de variable stratégique. A cette époque, la contribution des scientifiques à l'effort de guerre et à la course à l'armement fut considérable.

La deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle a été marquée par une double tendance (De Meulemeester, 2011). D'une part, les différents gouvernements nationaux ont fait preuve d'un intérêt croissant pour la science, ce qui s'est traduit par des attentes grandissantes vis-à-vis des établissements académiques. D'autre part, le coût de la recherche a considérablement augmenté au même titre que la concurrence internationale dans ce domaine. Cette évolution peut être illustrée, notamment, par l'apparition de la *big science*<sup>12</sup> (Larédo, 2009) et du phénomène de « fuite des cerveaux »<sup>13</sup>.

En conséquence, les institutions ont rapidement été confrontées à des difficultés pour assumer le coût de ces activités, et ce malgré l'augmentation considérable des subventions à la recherche scientifique. Pour y répondre, les établissements de nombreux pays se sont tournés vers des sources alternatives afin de financer leurs activités (Charle et Verger, 2012). Ces dernières peuvent être d'origine diverses : organismes publics (contrats de recherche), entreprises (partenariats), ou encore mécènes et fondations (donations).

A cette problématique s'est ajoutée la pression financière exercée par le changement d'échelle des activités de l'université eu égard à sa deuxième mission fondamentale : l'enseignement.

En ce qui concerne l'enseignement, le 20<sup>ème</sup> siècle a été le théâtre d'une augmentation sans précédent des effectifs étudiants dans les filières supérieures. Cette croissance fut à ce point importante que la littérature y fait aujourd'hui référence sous le terme de « massification » (Charle et Verger, 2012).

L'essor de la population étudiante eut lieu en deux temps : une première vague apparut durant les années 1960, et un deuxième épisode à partir des années 1980. L'évolution des taux

---

<sup>12</sup> Un exemple historique de *big science* est le projet Manhattan qui donna lieu à la construction de la première bombe nucléaire durant la seconde guerre mondiale. A l'heure actuelle, des programmes d'ampleur équivalente continuent d'être conduits. Parmi les plus célèbres figurent, notamment, les accélérateurs de particules du CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) ; le projet ITER (*International Thermonuclear Experimental Reactor*) ; ou encore la Station Spatiale Internationale.

<sup>13</sup> La fuite des cerveaux (en anglais *Brain Drain*) fut l'objet d'un important débat au Royaume-Uni au début des années 1960. Ses opposants dénonçaient la perte de scientifiques et d'ingénieurs formés par le pays au profit de nations étrangères, en premier lieu desquelles figuraient les Etats-Unis (Godwin et al., 2009). Un rapport de 1963 réalisé par la *Royal Society* révélait à ce propos qu'entre 1952 et 1962, 12 % des récents titulaires d'un doctorat avaient quitté le pays. Parmi ceux-ci, plus de 40 % avaient émigré aux Etats-Unis, 15 % au Canada et 25 % dans un autre pays du Commonwealth (Royal Society, 1963 cité par Balmer et al., 2009).



d'accès à l'enseignement supérieur depuis 1930 dans les différentes régions du monde – ainsi que dans quelques pays en particuliers – est illustrée dans le tableau 1.

**Tableau 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement supérieur entre 1930 et 2012, dans les différentes régions du monde (global + continents) et situation particulière de plusieurs pays.**

<i>Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur à travers le monde (en %)</i>							
<b>Région / Pays</b>	<i>1930</i> <sup>*</sup>	<i>1958</i> <sup>**</sup>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>2000</i>	<i>2012</i>
<b>Monde</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	10	12	14	19	32
<b>Europe</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	26	30	35	51	69
<b>Asie</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	3,8	5	7	13	27
<b>Afrique</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	2,2	4	5	8	12
<b>Amérique du Nord</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	36	40	49	46 <sup>****</sup>	64 <sup>****</sup>
<b>Amérique du Sud</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	7	14	18	24	51
<b>Océanie</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	13	20	28	46	61
<b>France</b>	2,9	7	19	25	40	53	58
<b>Allemagne</b> <sup>***</sup>	2,6	6	15 <sup>**</sup>	26	33	46 (1997)	62
<b>Royaume-Uni</b>	1,9	6,6	15	21	28	58	62
<b>Etats-Unis</b>	11,2	25	41	56	76	71	94
<b>Brésil</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	5	12	12	20	26 (2005)
<b>Chine</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	0,13	1,3	3	7	27
<b>Corée du Sud</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	7 (1971)	16	40	73	98

\* Les chiffres pour l'année 1930 sont entendus de manière rapprochée : ils se rapportent aux données disponibles les plus proches de l'année 1930 durant la décennie 1930-1939. Ces données sont relatives aux taux d'accès à l'enseignement supérieur de la classe d'âge 19-24 ans uniquement

\*\* Données relatives aux taux d'accès à l'enseignement supérieur des personnes âgées de 19 ans uniquement.

\*\*\* Données relatives à la République Fédérale d'Allemagne pour les périodes 1958, 1970 et 1980.

\*\*\*\* Statistiques indisponibles pour le Canada à partir des années 2000 ce qui réduit fortement la moyenne continentale.

Légende : *n.d.* : données non disponibles.

Sources :

- Charle C., Verger J., 2012. *Histoire des Universités : XIIe-XXIe siècle*, Collection Quadrige Manuels, Presses Universitaires de France, Paris, p. 139, 145-146.
- UNESCO, Institut Statistiques, centre de données (Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur) : <http://data.uis.unesco.org/>

Durant la première massification, les effectifs étudiants augmentèrent essentiellement dans les pays européens et nord-américains. En France, le nombre d'étudiants qui n'était que de 136.000 en 1950, s'élevait à près de 700.000 en 1972 (Pallier, 1992). Aux Etats-Unis, alors que l'augmentation exponentielle de ces effectifs était déjà engagée depuis le début du siècle, la population étudiante fut multipliée par près de quatre sur la même période (Birnbbaum et Childers, 1970).

La deuxième massification eut lieu à partir des années 1980. La principale différence avec la vague de 1960, est que cette croissance ne s'est pas limitée aux pays développés mais fut à son plus haut niveau dans les pays émergents.

Au niveau mondial, le nombre de personnes accédant à l'enseignement supérieur a connu sa plus forte augmentation à partir des années 2000. Dans ce contexte, le taux brut de scolarisation est passé de moins de 20 % en 2000, à plus de 30 % aujourd'hui.

Cette proportion varie considérablement entre les continents et les pays. En Europe, la croissance continue des effectifs étudiants depuis 1980 est imputable aux pays d'Europe du nord et de l'ouest entre 1980 et 2000, puis au rattrapage des pays d'Europe du sud et de l'est à partir des années 1990 et 2000.

L'échelle continentale reste néanmoins trop large pour rendre compte des progressions individuelles de chaque pays. Certains font ainsi exception à l'image du Royaume-Uni qui, bien qu'ayant mis en place une politique d'expansion de l'enseignement supérieur dans les années 1960, va changer fondamentalement d'orientation dès le début des années 1980 avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement Thatcher (Charle et Verger, 2012). Face aux difficultés financières que connaît le pays, l'Etat imposera aux universités – comme à l'ensemble de ses autres corps administratifs – une politique de rigueur et d'austérité qui conduira le taux de croissance des effectifs étudiants bien en-deçà de celui prévalant chez ses homologues européens. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur au Royaume-Uni va néanmoins connaître un rattrapage à partir de 1990. Elle dépassera les niveaux de la France et de l'Allemagne dès les années 2000.

Dans les autres continents, des vagues de massification de la population étudiante vont se succéder à des périodes différentes selon les régions. Dans les pays émergents, l'augmentation significative des effectifs s'observe dès 1980 pour l'Amérique du Sud, et à partir de 2000 en Asie. L'Afrique, nettement en retard sur toute la période considérée, connaît toutefois une progression notable avec un taux brut de scolarisation s'élevant à 12 % en 2012, contre seulement 2 % en 1970 et 5 % en 1990.

Bien que les deux vagues de massification s'expliquent en grande partie par l'essor économique de ces dernières décennies, elles ont également été encouragées par la mise en œuvre de politiques d'ouverture de l'enseignement supérieur (Charle et Verger, 2012). Les Etats voient dans la qualification de la main-d'œuvre un élément central pour l'innovation, la compétitivité et le développement économique. Ces considérations seront intensément relayées par les études et recommandations d'organismes internationaux (OCDE, Banque Mondiale, etc.) ainsi que par les nouvelles théories économiques de la croissance endogène

mettant en avant le rôle et l'importance du progrès technologique et du capital humain (De Meulemeester, 2011).

Ces dernières considérations nous conduisent au deuxième phénomène caractéristique de l'histoire récente de l'université : l'évolution de sa gouvernance.

### ***2.1.2 Les réformes de la gouvernance***

Dans un grand nombre de pays, l'histoire récente de l'université est caractérisée par une vague de réformes. Ce phénomène découle directement du changement d'échelle des activités d'enseignement et de recherche.

Les mesures législatives ont eu des retombées sur les établissements dans plusieurs domaines. Deux principales dimensions peuvent être identifiées : le financement et l'autonomie. Bien que fondamentalement liées, nous les présenterons ici de manière séparée à des fins de compréhensibilité.

#### *➤ Les modalités de financement*

L'évolution récente des modalités de financement de l'université a touché tant ses activités de recherche que d'enseignement. De manière générale, ces dernières décennies ont été le théâtre d'un désengagement relatif de l'Etat dans le soutien aux universités.

En ce qui concerne la recherche, la quête de sources de financement alternatives aux subventions publiques a été encouragée par les autorités de plusieurs pays dès les années 1970. La volonté des gouvernements est double. Il s'agit, d'une part, de maintenir l'effort de recherche tout en allégeant la charge qu'elle représente dans le budget des Etats. D'autre part, ils visent à inciter les établissements à développer des partenariats avec les acteurs privés de sorte à favoriser l'émergence d'innovations directement applicables.

Les Etats-Unis, pays historiquement caractérisé par la prédominance du secteur privé dans le domaine de la recherche, sont en tête de ces politiques (Djebali, 2006). Différentes lois y furent adoptées, à l'image du *Bayh-Dole Act* voté en 1980 en vue de donner aux universités la possibilité de breveter leur découvertes et d'en dégager un revenu.

Suite à ces orientations politiques, la contribution du secteur privé au financement de la recherche scientifique a augmenté dans la majorité des pays développés (tableau 2). Malgré cette progression, elle demeure, à l'heure actuelle, bien inférieure à la part du financement provenant des subventions publiques.

**Tableau 2 : Dépenses relatives des différents secteurs dans la R&D académique en 1980, 1990 et 2000 pour les Etats-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne et l'Italie.**

		<i>Part des différents secteurs dans le financement de la recherche académique (en %)</i>		
<i>Pays</i>	<i>Source de financement</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>2000</i>
Etats-Unis	Gouvernement	74,1	66,9	65
	Industrie	4,4	6,9	7,1
	Autre*	21,5	26,2	27,9
Canada	Gouvernement	78,8	75	59,9
	Industrie	4,1	5	8,9
	Autre	17,1	20	31,2
Royaume-Uni	Gouvernement	81,3	73,5	64,7
	Industrie	2,8	7,6	7,1
	Autre	15,9	18,9	28,2
France	Gouvernement	97,7	92,9	91,5
	Industrie	1,3	4,9	2,7
	Autre	1	2,2	5,8
Allemagne	Gouvernement	98,2	92,1	85,9
	Industrie	1,8	7,9	11,6
	Autre	0	0	2,5
Italie	Gouvernement	96,2	96,7	94,4**
	Industrie	2,7	2,4	4,8**
	Autre	1,1	0,9	0,8**

\* Institutions à but non-lucratif, fondations, collectivités locales, fonds propres des établissements, etc.

\*\* Données valables pour l'année 1999.

Source : National Science Board, « U.S. and International Research and Development: Funds and Technology Linkages », *Science and Engineering Indicators 2004*, Vol.1, Chapter 4, National Science Foundation, Arlington, 73 p.

En Europe, à l'exception du Royaume-Uni, le rôle joué par le secteur privé est moins important qu'aux Etats-Unis. La majorité des pays du continent reste principalement ancrée dans un modèle de financement gouvernemental des établissements publics.

L'évolution de l'Allemagne constitue néanmoins un cas différent. Alors qu'en 1980, les subventions gouvernementales représentaient la quasi-totalité du financement de la recherche académique (98 %), l'Allemagne est ensuite devenu le pays dans lequel la contribution industrielle s'est révélée la plus importante (11 % en 2000).

Au-delà de la diversification des sources de financement se pose la question de l'évolution du budget global des universités. Dans un grand nombre d'établissements, l'augmentation du financement de la recherche par l'industrie a été plus que contrebalancée par la baisse relative des subventions gouvernementales entraînant, au bilan, une réduction de leur budget réel (Charle et Verger, 2012). Aux Etats-Unis, par exemple, la grande majorité des universités éprouve des difficultés à trouver de nouvelles sources de financement compte

tenu de la concurrence et des importantes inégalités prévalant entre établissements. Ainsi, dans le cadre du *Bayh-Dole Act*, Malissard et al. (2003), ont démontré qu'en 1999, 21 % des universités absorbaient plus de 85 % des revenus issus de la propriété intellectuelle académique. Si le financement de la recherche est toujours une priorité des nations, sa répartition entre les institutions est en profonde transformation.

Au-delà de la recherche, la contrainte budgétaire a également été à l'origine de nombreuses réformes dans le domaine de l'enseignement.

Suite aux épisodes de massification, les établissements universitaires sont profondément impactés. En France, l'augmentation des effectifs et l'interdiction de limiter l'entrée de nouveaux étudiants par la sélection, ont poussé les universités à prendre en charge la formation d'un nombre croissant de personnes à l'aide de dotations qui, certes, augmentent, mais dans des proportions moindres (Lévy-Garbouat, 1976).

A l'étranger, la diminution des dépenses publiques moyennes par étudiant a entraîné une dégradation des conditions d'enseignement dans les universités massifiées. Cette situation est à l'origine d'une diminution du taux de réussite dans le premier cycle du supérieur pour plusieurs pays : entre 1955 et 1970, celui-ci est passé de près de 70 % à 55 % en Allemagne, de 75 % à 64 % en Belgique et de 74 % à 68 % aux Etats-Unis (Devèze, 1976)<sup>14</sup>.

Face à ces enjeux, plusieurs pays, notamment anglo-saxons, vont entreprendre de transférer la charge du financement de l'enseignement supérieur auprès des particuliers. Ces mesures se sont traduites par une hausse importante des frais d'inscription<sup>15</sup>.

Aux Etats-Unis, les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur ont plus que doublé entre les années 1980 et 2011 (+129 %) pour atteindre, en moyenne, près de 20.000 dollars<sup>16</sup>. Cette croissance fut largement supérieure à celle du revenu par habitant qui, pour sa part, a connu une élévation de 67 % sur la même période (Snyder et Dillow, 2013)<sup>17</sup>.

A l'image des Etats-Unis, les frais d'inscription ont été rehaussés dans une série d'autres pays : Australie (1989), Nouvelle-Zélande (1990), Kenya (1991), Chine (1997), etc.

---

<sup>14</sup> En France, la situation était néanmoins différente. Le pays a connu des taux de réussite croissants passant de 40 % à 46 % sur la même période. Ce résultat est néanmoins à nuancer du fait des grandes disparités prévalant entre les disciplines (53 % de réussite en médecine contre 39 % en lettres et en sciences pour l'année 1965). En outre, et malgré ces variations positives, le taux d'échec en premier cycle restait sensiblement élevé comparativement aux autres pays sur l'ensemble de la période 1955-1970 (Charle et Verger, 2012).

<sup>15</sup> Selon l'expression anglaise « *tuition fees* » qui peut également être traduite par « frais de scolarité ». Dans le cadre de ce travail nous utiliserons ces deux formulations de manière analogue.

<sup>16</sup> Tous établissements confondus (public, privé à but lucratif, privé à but non-lucratif).

<sup>17</sup> Evolutions exprimées en dollars constants.

(Vossensteyn et al., 2013). Au Canada, les autorités ont, à partir des années 1980, procédé à d'importantes coupes budgétaires dans leur soutien aux universités (CFS, 2015). La part des subventions publiques dans le budget des établissements est ainsi passée de 74,5 à 55,6 % entre 1978 et 1998, tandis que les frais d'inscription ont augmenté de 224 % sur la même période (Charle et Verger, 2012).

En Europe, les frais d'inscription se sont maintenus à des niveaux généralement faibles durant les décennies 1980 et 1990. En France, les tentatives d'introduction de telles mesures se sont heurtées à l'opposition de la population, à l'exemple du projet de loi Devaquet retiré en 1986 suite à une importante contestation étudiante (Dupont, 2007 ; Gracieux, 2014). Au bilan, les droits d'inscription qui s'élevaient à 200 francs à la rentrée 1983 (équivalent à 60 euros actuels en termes de pouvoir d'achat<sup>18</sup>), ont progressivement augmenté pour atteindre 675 francs en 1995 (soit, près de 137 euros aujourd'hui) (JORF, 1983 ; Léotard, 1995).

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que les réformes les plus importantes vont avoir lieu sur le continent européen. La tendance n'est cependant pas la même partout. Si plusieurs pays ont introduit des frais d'inscription (Hongrie, 1994 ; Autriche en 2001, Allemagne en 2005, Irlande en 2008), certains les aboliront après quelques années (Hongrie en 1998, Autriche en 2008, Allemagne en 2014), tandis que d'autres les rehausseront (Pays-Bas, Espagne, Italie) (Canton et de Jong, 2005 ; Garcia, 2007 ; Berde et Ványolós, 2008).

L'évolution du Royaume-Uni<sup>19</sup> est, à cet égard, singulière. Celui-ci a introduit des frais d'inscription à la suite du rapport Dearing (1997)<sup>20</sup>. Cette étude pointait le retard du pays en matière de qualification de la population (cf. tableau 1) et recommandait au gouvernement de mettre fin aux mesures de plafonnement des effectifs étudiants en vigueur à l'époque.

En réaction à ce rapport, le gouvernement vota le *Teaching and Higher Education Act* en 1998, autorisant les institutions à imposer des frais d'inscription à hauteur de 1000 livres sterling maximum. Par ailleurs, il mit en place des mécanismes d'exonération et de réduction

---

<sup>18</sup> Selon le convertisseur monétaire de l'INSEE : <http://www.insee.fr/fr/service/reviser/calcul-pouvoir-achat.asp>

<sup>19</sup> Etant donné la structure territoriale particulière du Royaume-Uni, le contexte législatif varie en fonction des différentes nations. L'Irlande du Nord et l'Ecosse disposent, dans le domaine de l'enseignement supérieur, de compétences dévolues et se distinguent de l'Angleterre et du Pays de Galles. Dès lors, les différentes réformes des universités adoptées au Royaume-Uni s'appliquent intégralement à ces deux derniers pays, et seulement partiellement à l'Ecosse et à l'Irlande du Nord. Dans le cadre de ce travail, par Royaume-Uni sont donc entendus, tout au moins, l'Angleterre et le Pays de Galles.

<sup>20</sup> Des frais d'inscription existaient toutefois depuis 1967 mais ne concernaient que les étudiants étrangers (Bolsmann et Miller, 2008).

des ces frais en fonction de l'origine sociale des étudiants. Enfin, la réforme mettait fin au système de bourses en les remplaçant par des prêts remboursables (Vossensteyn et al., 2013).

En 2004, le gouvernement de Tony Blair adopta le *Higher Education Act* qui confirma les acquis de la réforme de 1998 en relevant le plafond des frais d'inscription à 3000 livres tout en mettant fin à la différenciation de la tarification en fonction de l'origine sociale des étudiants. En compensation, un système de bourses fut réintroduit pour les étudiants en provenance des milieux les moins favorisés (Callender, 2006). Par la suite, la quasi-totalité des institutions élevèrent leurs frais d'inscription à leur niveau maximum (Singleton, 2010).

La dernière modification du plafond des frais d'inscription fait suite au rapport *Browne Review* qui préconisait leur dérégulation intégrale en vue d'assurer la durabilité du financement des universités (Browne, 2010). Depuis 2012, les institutions peuvent demander des frais d'inscription à hauteur de 6.000 livres sterling. En outre, ce plafond peut être relevé à 9000 livres pour les établissements qui souscrivent à un *Fair Access Agreement*<sup>21</sup>.

L'augmentation des frais d'inscription fut, par ailleurs, accompagnée d'une réadaptation du système de prêts remboursables : le taux d'intérêt est fixé à trois pour cent, l'obligation de remboursement ne porte que sur les diplômés en emploi percevant au minimum 21.000 livres par an, et la dette est automatiquement effacée après 30 ans.

Consécutivement, en 2012, le gouvernement avait transféré plus de 80 % du financement de l'enseignement supérieur dans les mains des particuliers (Vossensteyn et al., 2013). En 2014, la totalité des universités et des *colleges* actifs dans la formation initiale<sup>22</sup>, disposaient d'un *Fair Access Agreement* et donc de la possibilité d'imposer des frais d'inscription supérieurs à 6000 livres (OFFA, 2014).

Si l'évolution des modalités de financement constitue un fait marquant des transformations récentes de l'université à l'international, elle s'inscrit toutefois au sein d'une tendance plus large de transformation de sa gouvernance : la libéralisation des paysage de l'ESR<sup>23</sup> et l'autonomisation des établissements.

---

<sup>21</sup> Celui-ci consiste en un document présentant la stratégie et les objectifs de l'institution pour assurer l'équité dans l'accès à ses formations.

<sup>22</sup> Le système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni est composé d'institutions de formation initiale mais également des FECs (*Further Education Colleges*) chargés d'assurer la formation continue.

<sup>23</sup> Acronyme de « Enseignement supérieur et Recherche ».

➤ *Libéralisation et autonomisation*

A partir des années 1970, les autorités publiques d'un grand nombre de pays se sont attachées à réformer profondément leurs universités en dérégulant les systèmes d'ESR et en renforçant l'autonomie des établissements.

Aux Etats-Unis – pays précurseur en la matière – ces mesures ont entraîné, dès les années 1970, une diversification du secteur de l'ESR avec la création d'un grand nombre de nouvelles institutions à but lucratif, à l'exemple de l'*Appolo Education Group*<sup>24</sup>. Leur développement fut fortement encouragé dans la mesure où leurs étudiants ont bénéficié d'aides gouvernementales identiques à celles prévalant dans les universités publiques. Par le biais de frais d'inscription généralement élevés, une grande partie de ces aides furent finalement reversées aux institutions (Morey, 2004).

En Europe, malgré l'affiliation traditionnelle des universités aux autorités publiques, des réformes similaires ont été implantées dès les années 1980. Les prémices de ce mouvement remontent à l'arrivée au pouvoir du gouvernement de Margareth Thatcher au Royaume-Uni. Largement influencée par l'idéologie libérale, et face à la conjoncture économique défavorable de l'époque, celle-ci instaura une politique de rigueur budgétaire et mit en place une série de réformes radicales portant, entre autres, sur les universités.

L'orientation politique prise par le gouvernement du Royaume-Uni dès 1980, constitue l'une des premières applications à grande échelle des principes du nouveau management public (*new public management*) dans le domaine académique (Ferlie et al. 2008). Elle témoigne d'une volonté de renforcer l'autonomie et la responsabilité des universités afin d'accroître la qualité de leurs activités tout en apportant une solution à la pénurie de financement (Naidoo, 2000).

Ainsi, les institutions deviennent indépendantes et autonomes, les postes permanents sont abolis et le marché du travail des universitaires entièrement libéralisé. Le financement des universités, auparavant assuré par un organisme purement académique, le *University Grant Committee* (UGC), est transféré à des conseils de financement directement contrôlés par le secrétaire d'Etat. Cette dynamique aboutira sur la mise en place du *Research*

---

<sup>24</sup> L'Appolo Education Group, est une société privée active dans le domaine de l'enseignement supérieur. Son développement commença aux Etats-Unis avec la création de plusieurs d'établissements en tête desquels figure l'Université de Phoenix fondée en 1976. Le groupe poursuivra sa croissance avec l'acquisition de nouvelles institutions, tant aux Etats-Unis (Western International University en 1995), qu'à l'étranger (Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación au Chili en 2008, BPP University College au Royaume-Uni en 2009, etc.). Aujourd'hui, la société compte plus d'une centaine de campus à travers le monde, génère 3 milliards de dollars de chiffre d'affaire, emploie près de 50.000 personnes dont 32.000 professeurs, et recense plus de 250.000 étudiants (Appolo Education Group, Annual Report 2014).



*Assessment Exercise*<sup>25</sup>, une évaluation quinquennale des performances de recherche dont les résultats servent de support au calcul de la dotation financière des universités.

A l'heure actuelle, même si le Royaume-Uni constitue, en Europe, un cas particulier, la tendance politique de rationalisation des dépenses et de responsabilisation des institutions est partagée par la majorité des pays. Au sein de l'Union européenne, cette orientation est largement encouragée par la Commission comme en témoigne l'agenda de modernisation de l'enseignement supérieur européen. Celui-ci vise, entre autres, à garantir la réelle autonomie des universités et à diversifier leurs sources de financement de sorte à renforcer leur rôle dans le développement de la société (Commission européenne, 2006a).

En France, la gouvernance des universités a suivi une trajectoire différente. Le principe d'autonomie fut affirmé dès 1968 avec la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, plus communément appelée « loi Faure ». Les raisons de cette évolution sont toutefois différentes de celles qui ont entraîné la mise en œuvre de réformes libérales au Royaume-Uni plus une décennie plus tard. La loi Faure, pour sa part, fut adoptée en réaction aux soulèvements sociaux des années 1960 au sein desquels les étudiants ont joué un rôle significatif. Bien que cette vague de contestation ne se soit pas limitée à la France<sup>26</sup>, elle y fut particulièrement importante.

Il est intéressant de relever que cette transformation ne fut pas sans lien avec le premier épisode de massification de l'enseignement supérieur. La faculté de Nanterre – où sont apparus les premiers symptômes des manifestations de mai 1968 – faisait, à l'époque, face à de grandes difficultés pour gérer l'augmentation des effectifs étudiants sur un campus nouvellement construit<sup>27</sup> (Dreyfus-Armand et Grappin, 1988).

La loi Faure visait à doter les universités d'une plus grande autonomie, un principe qui représentait, à l'époque, l'une des principales revendications étudiantes dans ce domaine<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Remplacé en 2014 par le *Research Excellence Framework* (REF).

<sup>26</sup> Au Etats-Unis, les protestations étudiantes eurent lieu dès 1964 sur le campus de Berkeley avec le *Free Speech Movement* qui militait pour la liberté d'expression au sein de l'université. Celui-ci marqua le commencement d'une longue période de revendications étudiantes qui se matérialisera sous des formes diverses : remise en cause du système capitaliste, lutte pour l'élargissement des droits civiques, manifestations contre la guerre du Viêt Nam, etc. (Goines, 1993).

<sup>27</sup> Les effectifs du campus de Nanterre sont passés de 1.450 à 11.000 étudiants entre 1964 et 1967.

<sup>28</sup> Une note de l'UNEF, datant du 20 mai 1968, précisait ainsi que : « *L'autonomie veut dire que chaque université gère ses propres affaires comme elle l'entend et pas forcément comme sa voisine (...) Chaque faculté pourrait se procurer des ressources propres complémentaires (et même les départements et laboratoires). (...) Cette responsabilité ne peut être assurée que par un conseil d'administration comprenant des membres élus par les enseignants et les étudiants auxquels il serait bon d'adjoindre des tiers, cooptés (ou nommés ?), choisis*

Pour ce faire, elle a attribué aux établissements une dotation budgétaire globale et la possibilité de gérer librement leurs dépenses de fonctionnement. L'autonomie était également pédagogique : ceux-ci pouvaient désormais innover et proposer de nouvelles offres de formation au-delà des diplômes nationaux (JORF, 1968).

Enfin, l'autonomie fut davantage poursuivie par la dissociation de grandes institutions (Paris, Lyon, Lille, etc.) en plusieurs structures indépendantes. Une série d'anciennes facultés ont ainsi acquis le statut d'université à part entière.

Dans les décennies qui suivirent, de nouvelles réformes du paysage de l'ESR ont été développées. La loi Savary, votée en 1984, a créé le CNÉ et redéfini les missions de l'université en y intégrant la notion de diffusion des connaissances<sup>29</sup> (JORF, 1984). Le plan Université 2000, introduit en 1990, avait pour objectif de répondre à l'augmentation de la population étudiante en multipliant le nombre d'établissements indépendants. Le plan Université du 3<sup>ème</sup> millénaire (U3M) prévoyait d'améliorer la gouvernance de l'enseignement supérieur via la réorganisation des relations entre établissements et leur mise en réseau (Lachenaud, 2000). Cette logique sera reprise et davantage développée avec la création des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006<sup>30</sup>.

La question de l'autonomie est réapparue dans le paysage universitaire français au cours des années 2000. D'importantes réformes vont être mises en œuvre sans toutefois prendre le risque d'aborder les questions impopulaires de la sélection à l'entrée et du financement par les étudiants. Les deux plus importantes seront la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001, et la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (loi LRU) adoptée en 2007.

---

*parmi les hauts fonctionnaires ou des représentants de groupes économiques et sociaux de la région (industrie, banque, syndicats d'ouvriers, etc.)* » (Dormoy-Rajramanan, 2014, p. 509).

<sup>29</sup> Le CNÉ (Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel) était chargé d'évaluer les activités scientifiques et pédagogiques des établissements. Il fut absorbé par l'AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) en 2006. Cette dernière fut elle-même supprimée en 2013 et remplacée par le HCERES (Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur).

<sup>30</sup> Les PRES ont été supprimés en 2013 par la loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche introduite par la ministre Geneviève Fioraso. La logique de regroupement des établissements n'a cependant pas été abandonnée mais, au contraire, fut rendue obligatoire pour l'ensemble des universités. Celles-ci peuvent ainsi choisir entre trois modalités de coordination : la fusion, la participation à une COMUE (Communauté d'universités et établissements) ou encore l'association à un EPSCP (Etablissement Public à caractère Scientifique Culturel et Professionnel) (JORF, 2013)

La LOLF s'inscrit explicitement dans le courant du nouveau management public (Lambert et Migaud, 2006). Son adoption résulte de la volonté d'améliorer les procédures budgétaires du secteur public, en les ancrant dans une logique de performance et en y apportant davantage de transparence.

Avec cette nouvelle législation, les différents services de l'administration doivent définir *ex ante* les objectifs à atteindre via l'élaboration des Projets Annuels de Performance (PAP). De la même façon, ils sont tenus de réaliser une évaluation *ex post* des résultats effectivement accomplis à l'aide des Rapports Annuels de Performance (RAP) (Bezes, 2005).

Ces mesures se sont répercutées sur les universités au travers, notamment, des contrats quadriennaux que les établissements négocient avec l'Etat. Ces contrats, qui conditionnent 15 à 30 % de leurs subventions publiques, vont, dès 2006, être modifiés de sorte à intégrer les indicateurs de performance découlant directement des PAP (Eyraud et al., 2011).

De cette manière, l'Etat remplace des engagements auparavant exprimés en termes de volumes de prestations, par des objectifs de résultat relatifs à l'attractivité internationale ou la contribution à la dynamique économique. Les indicateurs utilisés pour la mesure de ces performances sont divers : nombre de brevets, participation dans les programmes de recherche européens, nombre d'enseignants-chercheurs étrangers, taux d'insertion professionnelle des diplômés, etc. (Vinokur, 2008a).

A la suite de la LOLF, la logique de résultat introduite au sein des universités sera renforcée avec la création de l'ANR en 2005, et de l'AERES en 2006. Alors que cette dernière consolide les pratiques d'évaluation dans l'ESR, l'ANR est, quant à elle, une agence de moyen. Sa mission consiste à distribuer, au travers d'appels à projets, un portefeuille budgétaire auprès des acteurs de la recherche. Ces dispositifs d'appels d'offres vont connaître une importance accrue avec le lancement, en 2010, du Programme des Investissements d'Avenir (PIA) dont la gestion des projets de recherche fut confiée à l'ANR. Le principal impact de ces mécanismes de financement a été d'entraîner une mise en concurrence des universités pour l'obtention des crédits publics alloués à la recherche (Vinokur, 2008a).

Par la suite, les systèmes de financement sur projet vont continuer leur progression même si leur participation au budget public total de la recherche reste limitée. La Cour des Comptes (2013) estime ainsi que les financements récurrents (non compétitifs) continuent de couvrir plus de 82 % du budget de recherche des établissements<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> A titre de comparaison, les financements récurrents représentaient moins de 45 % du budget public total de la recherche au Royaume-Uni en 2011-2012, le reste étant réparti au moyen de mécanismes compétitifs (appels d'offres). En outre, 70 % des financements récurrents sont subordonnés aux résultats d'une évaluation

L'orientation politique prise avec la LOLF, la création de l'AERES et le développement de programmes de financement compétitifs, sera à nouveau affirmée avec l'adoption de la loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) en 2007.

A l'image des réformes mises en place dans un grand nombre de pays pour la libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, cette loi institue l'autonomie des universités en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines. Son objectif affiché est triple : rendre l'université attractive en conduisant 50 % des jeunes vers un diplôme de l'enseignement supérieur leur assurant un avenir professionnel ; réformer la gouvernance universitaire jugée imparfaite et peu transparente; et accroître la visibilité de la recherche française à l'échelle internationale (MESR, 2007).

Avec le transfert des compétences de gestion du budget et des ressources humaines aux universités<sup>32</sup>, l'Etat entend responsabiliser les acteurs et mettre en œuvre les conditions d'amélioration de la qualité de leurs activités. La logique sous-jacente consiste à importer les mécanismes propres au secteur privé dans le domaine de l'ESR. L'autonomie décrétée est néanmoins très relative comparativement aux expériences étrangères qui servent de modèles à l'Etat dans l'élaboration de la loi (Vinokur, 2008b ; Musselin, 2009).

En premier lieu, contrairement aux institutions d'un grand nombre d'autres pays, les universités françaises n'ont aucune autonomie en matière de gestion des effectifs étudiants. Elles ne peuvent pas opérer de sélection à l'entrée et sont dans l'impossibilité de gérer précisément les coûts auxquels elles sont exposées en termes d'accueil et de formation.

Par ailleurs, les universités n'ont pas la possibilité de réclamer des droits d'inscription de montants autres que ceux préalablement édictés par l'Etat. En France, les autorités ont traditionnellement maintenu ces frais à un niveau limité. Cette situation restreint néanmoins la capacité des universités à bénéficier de ressources alternatives aux subventions publiques.

Au-delà de la question étudiante, la réglementation impose aux universités une série d'autres barrières à l'autonomie financière. Le statut d'une partie de ses employés, en tant qu'agents titulaires de la fonction publique, limite les marges de manœuvre des établissements en matière de gestion des coûts associés à la masse salariale. Dans ce cadre, ceux-ci n'ont d'autre choix que de faire varier le volume de personnels non-titulaires<sup>33</sup>.

---

quadiennale des institutions, ce qui aboutit sur la répartition d'un tiers de cette enveloppe entre les 5 premiers établissements et de 70 % pour les 20 meilleurs (sur plus de 120) (Cour des Comptes, 2013).

<sup>32</sup> La loi LRU parle à ce propos de passage des universités aux Responsabilités et Compétences Elargies (RCE) (JORF, 2007, Art. 18).

<sup>33</sup> Ainsi, la part des contractuels non-permanents dans l'enseignement supérieur a connu une croissance exponentielle au détriment des postes de titulaires. A cet égard, une commission sénatoriale chargée de dresser

La subordination financière est d'autant plus manifeste que les établissements français dépendent quasi-intégralement des dotations publiques annuelles qu'elles reçoivent de la part de l'Etat. Dans une série d'autres pays – comme notamment les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la Suisse ou encore les Pays-Bas – les institutions disposent souvent d'un capital investi sur les marchés financiers et dont les intérêts servent à financer tout ou partie de leurs activités<sup>34</sup>.

Le périmètre d'application de l'autonomie des universités françaises apparaît dès lors fortement limité. Même si la tendance est à la dérégulation du secteur et à la responsabilisation des acteurs, ceux-ci restent fondamentalement rattachés à leurs organismes de tutelle comparativement à leurs homologues étrangers. A cela s'ajoutent les coûts parfois importants que le passage aux RCE a constitué pour les universités qui ont dû procéder au développement de nouveaux supports de gestion (Gillot et Dupont, 2013 ; Pacitto et al. 2014).

Au final, la gouvernance des universités a été considérablement réformée au cours des dernières décennies par les autorités nationales de nombreux pays. Même si une tendance à l'autonomisation des établissements peut être identifiée au niveau international, les mesures adoptées apparaissent fortement variables. Par ailleurs, les Etats souverains n'ont toutefois pas été les seuls acteurs à orienter l'évolution des institutions. Dans ce cadre, des organismes supranationaux, tels que l'Union Européenne, ont également joué un rôle central. Ceux-ci s'inscrivent dans le phénomène plus large de l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

### **2.1.3 L'internationalisation**

La thématique de l'internationalisation des universités regroupe un grand nombre de tendances différentes qui ont trait à plusieurs dimensions des activités académiques. Cette hétérogénéité du sujet a conduit certains auteurs à le qualifier de lieu commun (Guthleben,

---

un premier bilan de la loi LRU faisait part de ses craintes quant à « *la précarisation croissante de ces emplois qualifiés* » (Gillot et Dupont, 2013, p.90). Dans les autres pays, la proportion des postes permanents s'est également réduite avec la libéralisation du paysage universitaire. Au Royaume-Uni, ce statut fut entièrement aboli dans les années 1980. Aux Etats-Unis, la part des professeurs disposant d'une titularisation (*tenure*) est passée de 80 à 60 % sur la seule décennie 1990 (Morey, 2004). En 2007, le personnel non-titulaire représentait plus de 70 % du corps académique américain (Finder, 2007 ; Kezar et Gehrke, 2014).

<sup>34</sup> Le capital financier de l'université Harvard (*endowment*) s'élève ainsi à 36,4 milliards de dollars (voir : <http://www.harvard.edu/harvard-glance>). A titre uniquement illustratif, la dotation du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à destination de l'ensemble des établissements publics d'enseignement supérieur en France est, pour l'année 2016-2017, de 23,25 milliards d'euros (voir : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25112/budget.html>).

2010), voire de concept « fourre-tout » dépourvu de sens et véhiculant une série de mythes (Knight, 2011).

Si l'internationalisation constitue comme un concept peu défini, la réalité de certains phénomènes apparentés est difficilement contestable. De manière générale, ceux-ci se manifestent dans les deux grandes activités de l'université : l'enseignement, à travers la population étudiante, et la recherche.

➤ *Internationalisation de l'enseignement*

Depuis plusieurs décennies, la population étudiante s'est fortement internationalisée. A l'échelle du monde, le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas originaires a été multiplié par plus de cinq entre 1975 et 2012, passant de 0,8 à 4,5 millions. Cette augmentation fut la plus forte à partir de 2000, année durant laquelle 2,1 millions d'étudiants effectuaient leurs études dans un pays étranger<sup>35</sup>.

Malgré cette progression significative, il convient de relativiser le phénomène d'internationalisation en ce sens qu'il ne représente que 2 % de la population étudiante mondiale, une proportion qui reste stable depuis les années 1990. Autrement dit, l'internationalisation semble avoir suivi une évolution proportionnelle à la massification de l'enseignement supérieur au niveau mondial (UNESCO, 2009b ; Endrizzi, 2010).

Les flux d'étudiants vont majoritairement du sud vers le nord, à l'image des mouvements migratoires internationaux (Vincent-Lancrin, 2008)<sup>36</sup>. En 2012, plus de 75 % de l'ensemble des étudiants étrangers suivaient une formation dans un pays de l'OCDE. Six pays accueillait plus de la moitié de ces effectifs : les Etats-Unis (16 % des étudiants internationaux), le Royaume-Uni (13 %), l'Australie (6 %), l'Allemagne (6 %), la France (6 %) et le Canada (5 %).

La région qui contribue le plus au contingent d'étudiants internationaux est, sans commune mesure, l'Asie. Sur l'ensemble des individus scolarisés dans un pays étranger à travers le monde, 53 % proviennent de ce continent. Par ailleurs, la Chine et l'Inde apparaissent comme les principaux contributeurs au contingent d'étudiants étrangers<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Sauf mention contraire, les données mentionnées dans cette partie sont issues du rapport *Regard sur l'Education 2014* de l'OCDE (2014).

<sup>36</sup> L'unilatéralité des flux a néanmoins tendance à se réduire. La part de l'Océanie (Australie et Nouvelle-Zélande) ainsi que de l'Asie (Corée du Sud, Chine, Fédération de Russie, etc.) dans l'effectif mondial d'étudiants étrangers, a fortement augmenté ces dernières années. A l'inverse, la proportion d'étudiants étrangers ayant choisi comme destination les Etats-Unis est passée de 23 à 16 % de l'effectif total entre 2000 et 2012.

<sup>37</sup> Parmi les étudiants internationaux scolarisés au sein des pays de l'OCDE en 2012, 22 % étaient originaires de Chine et 5,8 % d'Inde.

Au-delà de l'internationalisation, un deuxième aspect notable relatif aux flux d'étudiants étrangers est la tendance à la régionalisation. Ce phénomène touche un grand nombre de zones géographiques : Europe, Asie-Pacifique, Amérique latine et Caraïbes, Amérique du Nord (UNESCO, 2009b).

Outre la proximité territoriale, la régionalisation est le résultat de politiques de coopération visant à promouvoir la mobilité étudiante (UNESCO, 2009b ; OCDE, 2014). Ainsi, au sein des pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE<sup>38</sup>, près de 75 % des étudiants étrangers étaient issus de ce même territoire.

Dans ce cadre, la mobilité étudiante est également favorisée par des programmes d'échange entre pays ou établissements partenaires. L'Union européenne (UE) est à la base du plus vaste système d'échange étudiant du monde avec le dispositif ERASMUS qui fut introduit en 1987. Entre sa création et l'année 2012, ce dernier a permis à plus de 3 millions d'étudiants d'effectuer une expérience internationale dans un Etat-membre de l'UE ou un pays partenaire<sup>39</sup> (Brandenburg et al., 2014).

Au-delà des faits, il convient de s'intéresser aux facteurs expliquant cette évolution. A cet égard, l'internationalisation de l'enseignement supérieur peut être comprise comme le fruit des actions et des intérêts de trois principaux acteurs : les étudiants, les pouvoirs publics et les établissements.

Pour les étudiants, la poursuite d'une formation à l'international constitue un atout significatif au regard de leurs évolutions professionnelles futures face à un marché du travail de plus en plus mondialisé. Cette expérience leur donne la possibilité d'apprendre une nouvelle langue, de découvrir une culture différente, de mieux comprendre les pratiques professionnelles en vigueur dans d'autres pays et, dans certain cas, de contourner les barrières à l'entrée des établissements ou de pallier une offre de formation insuffisante (OCDE, 2014).

Pour les pouvoirs publics, l'accueil d'étudiants étrangers s'inscrit dans le cadre des stratégies d'attractivité d'une main-d'œuvre étrangère hautement qualifiée (Harfi et Mathieu, 2006 ; Vincent-Lancrin, 2008). Bien qu'avant 1990, l'« immigration qualifiée » se déroulait essentiellement entre pays développés, elle touche désormais l'ensemble des pays du monde

---

<sup>38</sup> A savoir l'ensemble des 28 pays de l'UE à l'exclusion de la Bulgarie, Chypre, la Croatie, la Lettonie, la Lituanie, Malte et la Roumanie.

<sup>39</sup> ERASMUS est l'acronyme de l'appellation *European Action Scheme for the Mobility of University Students*. Depuis septembre 2014, le programme ERASMUS a été remplacé par ERASMUS+. Ce dernier s'inscrit dans la stratégie Europe 2020 et vise à élever le nombre de ses bénéficiaires à 2 millions pour les 6 ans à venir via, notamment, une enveloppe financière augmentée de 40 % (Maillard, 2014).

(Cervantes et Guellec, 2002). Dans la zone OCDE, les travailleurs qualifiés représentent aujourd'hui plus du quart de la population immigrée (Arslan et al., 2014).

Dans ce cadre, l'accueil d'étudiants étrangers prend la forme d'une immigration potentielle de futures personnes qualifiées. Les dépenses nationales pour leur formation constituent alors un investissement. Même si cet investissement comprend toujours une part de risque (échec dans les études, retour au pays d'origine, etc.), il s'avère généralement très profitable pour le pays de destination. En effet, une proportion significative des étudiants en mobilité internationale choisissent de rester dans leur pays d'accueil après l'accomplissement de leurs études (UNESCO, 1968 ; Le Bail, 2006 ; Docquier, 2007 ; Defoort, 2008 ; Ennefaa et Paivandi, 2008 ; OCDE, 2011). Pour les individus, la mobilité étudiante apparaît ainsi comme la « voie royale de l'expatriation » (Meyer et Hernandez, 2004, p.27). Pour les pays d'accueil, ceux-ci constituent un potentiel appréciable de développement futur<sup>40</sup>.

Selon la logique économique, l'objectif d'accueil d'étudiants étrangers à des fins de développement du marché du travail qualifié supposerait de maintenir les frais d'inscription à des niveaux suffisamment bas de sorte à ne pas entraver l'accessibilité des formations. Néanmoins, une autre variable s'est progressivement imposée dans l'agenda des autorités nationales : le besoin de financement de l'enseignement supérieur.

Cette considération a conduit la majorité des pays de l'OCDE à exiger des frais d'inscription spécifiques auprès des étudiants étrangers. En France, de telles mesures n'ont pas été adoptées bien que plusieurs organismes publics aient plaidé en leur faveur (Charles et al., 2015). Ce débat s'impose également dans d'autres pays où la gratuité de l'enseignement supérieur constitue un acquis historique, à l'image de la Finlande (Kallunki, 2014).

Reste que l'objectif de financement des établissements va à l'encontre de celui de soutien à l'immigration qualifiée. La contrainte financière constitue l'une des principales raisons pour lesquelles l'expérience internationale ne bénéficie qu'à une minorité d'étudiants dans le monde (OCDE, 2014).

---

<sup>40</sup> Au-delà du potentiel économique futur que représentent les étudiants internationaux, ceux-ci contribuent d'ores et déjà positivement à l'économie nationale de leur pays d'accueil au cours de leur études. Cet apport est essentiellement imputable à leurs actes de consommation dont la majorité du financement provient de leurs pays d'origine (familles, aides publiques, etc.). Au cours de l'année 2013-2014, l'apport économique net des étudiants étrangers s'est, selon les estimations, élevé à 27 milliards de dollars aux Etats-Unis et 1,7 milliard d'euros en France (IIE, 2014 ; Campus France, 2014).



A côté des étudiants et des pouvoirs publics, les établissements ont également joué un rôle central dans l'internationalisation de la population étudiante. De manière générale, ce phénomène leur permet de répondre à deux grands objectifs : le financement et la visibilité.

Aux Etats-Unis, premier pays d'accueil des étudiants internationaux, les universités ont depuis longtemps investi dans le recrutement d'étudiants étrangers. Les motivations sous-jacentes sont diverses : élargissement des connaissances et des capacités de recherche en interne, renforcement des liens culturels, ou encore – dans le cadre des institutions à but lucratif – réalisation de profits (Slaughter et Rhoades, 2004 ; Knight, 2006 ; Altbach et Knight, 2007).

Le développement spontané d'initiatives visant à accroître le recrutement d'étudiants étrangers n'est pas pour autant le fait de l'ensemble des universités : plus de la moitié des étudiants internationaux se concentrent au sein de 142 institutions, soit à peine 3 % des établissements du pays<sup>41</sup>. En outre, ceux-ci comptent pour plus de 10 % des effectifs dans une trentaine d'institutions américaines<sup>42</sup> (Verbik et Lasanowski, 2007).

Une situation similaire prévaut dans les autres pays de l'OCDE où la grande majorité des universités ne regroupe qu'une proportion mineure des effectifs d'étudiants internationaux. Ces dernières ne sont pas pour autant détachées de ces questions. A l'inverse, elles sont de plus en plus incitées à accroître leurs effectifs d'étudiants étrangers sous l'effet de deux impulsions : les demandes croissantes en provenance de leurs organismes de tutelle et l'importance grandissante des classements dans le paysage universitaire mondial.

Ces deux facteurs d'influence sont étroitement liés. L'apparition des classements internationaux au début des années 2000 eut un impact important sur la direction des établissements publics par les autorités. Alors qu'auparavant la question de la réputation des institutions se posait à une échelle locale, voire nationale pour les plus prestigieuses, les classements entraînent l'élargissement de leur champ de visibilité au niveau international.

De surcroît, compte tenu de l'importance croissante du phénomène d'internationalisation dans l'enseignement supérieur, une série de classements ont intégré cette thématique comme critère à part entière dans leur méthodologie d'évaluation<sup>43</sup>. Ce faisant, les organisations procédant à ces classifications ont désigné l'internationalisation

---

<sup>41</sup> Sur un total de 4599 institutions d'enseignement supérieur (Snyder et Dillow, 2013).

<sup>42</sup> A l'exemple de *Columbia University* où le nombre de ressortissants étrangers a doublé depuis 2001 pour représenter 26 % de sa population étudiante en 2013. L'établissement estime que, durant cette même année, ces étudiants lui ont rapporté près de 450 millions de dollars à travers leurs frais d'inscription et leurs dépenses quotidiennes, déduction faite des aides financières octroyées par l'université (Locke et al., 2013).

<sup>43</sup> L'internationalisation compte ainsi pour 10 % du score d'une institution dans le classement QS et 7,5 % dans celui du *Times Higher Education*.

comme un objectif *per se* des universités, un critère dont l'évaluation est supposée rendre compte du niveau de leurs performances.

En conséquence, les établissements désireux d'améliorer leur position dans ces palmarès doivent, entre autres, chercher à recruter un maximum d'étudiants étrangers. Par ce deuxième biais, les classements participent davantage au renforcement de la tendance à l'internationalisation du paysage universitaire des différents pays du monde.

Sous l'effet des actions et des intérêts d'une pluralité acteurs, l'internationalisation de la population étudiante participe à l'intégration des systèmes universitaires nationaux au sein d'un marché académique mondial (Marginson et Van Der Wende, 2011). Non limité aux seules activités d'enseignement, celui-ci concerne également la recherche.

➤ *Internationalisation de la recherche*

L'internationalisation de la recherche n'est pas un phénomène nouveau. L'émergence de la *big science* et la nécessité de construire des équipements de recherche d'envergure ont incité un certain nombre de pays à s'unir en vue, notamment, d'assurer leur financement.

Pour les universités, cette tendance fut encouragée par les autorités nationales à travers diverses mesures : réformes de la législation ; prise en compte des collaborations internationales dans l'évaluation des performances de recherche ; diffusion d'appels à projet pour des activités scientifiques conduites en partenariat avec des chercheurs étrangers<sup>44</sup> ; etc.

Consécutivement, les programmes de recherche universitaire se sont fortement collectivisés et internationalisés. Sur base de l'analyse bibliométrique de données relatives aux publications académiques, Gingras (2014) note que les collaborations internationales ont connu un véritable essor à partir des années 1970. Au niveau mondial, la part des publications réalisées dans le cadre de partenariats internationaux fut croissante dans l'ensemble des champs disciplinaires.

Ces derniers connurent toutefois des trajectoires d'évolution différentes. Les sciences médicales, les sciences naturelles et l'ingénierie figurent parmi les premières disciplines à s'être significativement internationalisées : alors que la part des publications réalisées en

---

<sup>44</sup> En France, l'ANR propose ainsi régulièrement des appels d'offre en partenariat avec la NSF (*National Science Foundation*) aux Etats-Unis, la DFG (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*) en Allemagne, les RCUK (*Research Councils of the United Kingdom*) au Royaume-Uni, ou encore la NNSFC (*National Natural Science Foundation*) en Chine et le DST (*Department of Science and Technology*) en Inde (<http://www.agence-nationale-recherche.fr/missions-et-organisation/europe-international/collaborations-par-pays/>).

collaboration internationale s'élevait à près de 5 % en 1980, celle-ci augmenta considérablement à partir des années 1990 pour finalement approcher les 25 % en 2010.

Dans le domaine des sciences sociales, la progression fut la plus importante à partir des années 2000, la part des publications « internationales » passant de 9 % en 1999 à près de 18 % en 2010. Les sciences humaines, pour leur part, font figure d'exception dans ce contexte. Dans ce champ disciplinaire, la grande majorité des publications sont produites par un seul auteur. L'indicateur des publications coécrites par des chercheurs de pays différents s'avère dès lors inadéquat pour évaluer l'internationalisation de cette discipline. Toujours est-il que les publications internationales représentaient, en 2010, près de 5 % de l'ensemble des publications dans ce domaine, contre moins de 2 % au début des années 2000.

Au-delà des productions scientifiques, la tendance à l'internationalisation de la recherche apparaît à travers le phénomène de mobilité du personnel académique. Celui-ci renvoie à la question de la « fuite des cerveaux » évoquée ci-avant même s'il ne s'y limite en rien. Outre l'immigration permanente, la mobilité académique est également encouragée de façon temporaire à l'aide d'une multitude de programmes de coopération (Moguéro, 2002, Harfi, 2005)<sup>45</sup>. Par ailleurs, les établissements eux-mêmes tendent à favoriser le recrutement de personnel académique international au travers de contrats à durée déterminée de statuts variables (*visiting professors*, post-doctorat, etc.).

Enfin, l'internationalisation de la recherche est également encouragée par les instances supranationales. Celles-ci tendent à se superposer aux autorités nationales pour la direction des projets et l'attribution des financements. A l'heure actuelle, l'exemple le plus avancé de coopération multilatérale est l'Union européenne. Depuis les années 1980, celle-ci est devenue un acteur important du financement des institutions de recherche de son territoire.

L'UE alloue une enveloppe budgétaire aux organismes de recherche de ses Etats membres au travers des PCRD (Programmes-Cadres Pour la Recherche et le Développement Technologique). Ceux-ci prennent la forme de vagues de financement étalées sur des périodes de trois à sept ans et distribuées sur base d'appels d'offres. Depuis le premier programme-cadre doté d'une enveloppe de 3,75 milliards d'euros répartis sur les années 1984-1987, le financement de la recherche et du développement par l'UE a considérablement augmenté pour

---

<sup>45</sup> Notons par exemple, dans le cadre de l'Union européenne, les programmes Marie-Curie ou encore la partie du programme ERASMUS+ dédiée à la mobilité des enseignants-chercheurs.

dépasser les 52 milliards d'euros dans le cadre du 7<sup>ème</sup> PCRDТ couvrant la période 2007-2013<sup>46</sup> (Cour des Comptes, 2013).

Par l'attribution de financements conditionnés, les institutions européennes jouent un rôle de plus en plus important dans l'orientation de la recherche. Leur influence s'exerce tant sur le fond des activités de recherche (thématiques prioritaires) que sur leur forme (recherche appliquée, recherche partenariale, etc.).

Les subventions européennes constituent une contribution non-négligeable au financement de la recherche dans les pays membres. En France, elles s'élevaient à près de 700 millions d'euros pour l'année 2011, un chiffre comparable à l'enveloppe de 730 millions d'euros de financements sur projets de l'ANR au cours de la même période (Cour des Comptes, 2013).

Finalement, au côté de l'internationalisation de l'enseignement à travers la population étudiante, la recherche suit une tendance similaire avec l'expansion des collaborations transnationales et la mutualisation des dispositifs de financement entre pays. Par ces évolutions, le phénomène d'internationalisation dépasse ces deux activités pour s'étendre vers une troisième dimension de l'université, davantage transversale : sa gouvernance. Ainsi, ces transformations ne se limitent pas à l'un ou l'autre des paramètres de l'université et les précédents paragraphes n'en ont dressé qu'une illustration sommaire.

Les trois faits stylisés mis en évidence tout au long de cette partie nous ont permis d'introduire notre second objet d'étude qu'est l'université. Ceux-ci nous donnent un aperçu général de sa situation actuelle mais apparaissent toutefois insuffisants pour disposer d'une conception complète et détaillée de cette entité. Nous entreprendrons donc d'investiguer davantage la nature de ses formes au cours des deux prochains chapitres.

A cet égard, l'université peut, au même titre que la durabilité, être conceptualisée au travers d'un double prisme : l'institution et l'organisation. Ces deux perspectives constituent deux facettes indissociables de sa réalité.

---

<sup>46</sup> Le Programme-Cadre Horizon 2020 devrait, pour sa part, représenter près de 80 milliards d'euros étalés sur 7 ans (<http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>). Plusieurs voix se sont toutefois récemment élevées contre un projet de réinvestissement d'une partie de ces fonds – soit 2,7 milliards d'euros – au profit du FEIS (Fond Européen pour les Investissements Stratégiques) géré par la Banque Européenne d'Investissement et dont l'objectif est de relancer l'économie de l'UE (Abbott et Campbell, 2015).

## 2.2 Conceptualisation générale de l'université

La prise en compte de l'université au moyen des outils de la science économique peut être réalisée à travers les perspectives de l'institution et de l'organisation. Cette double dimension fut plusieurs fois soulignée au sein de travaux portant sur l'analyse et la conceptualisation théorique de diverses entités sociales.

Selznick (1969) définit l'institution comme une construction sociale. A l'origine, il s'agit d'une forme sociale (comme par exemple un groupe ou une pratique) qui se trouve institutionnalisée par le fait qu'elle acquiert, à travers un processus de croissance et d'adaptation, une fonction distinctive et une signification. Par ce mécanisme, la pratique ou le groupe va, en se répétant, prendre le statut de règle ou de fait social et « aller de soi ». Elle devient alors le véhicule d'une identité – celle de la forme sociale qui la constitue – et se trouve « infusée de valeur » (Selznick, 1969, cité par Rojot, 1997).

L'organisation, à l'inverse, est une construction consciente et rationnelle<sup>47</sup>. Il s'agit d'un instrument technique dont la finalité est de mobiliser et coordonner des énergies humaines en vue d'atteindre des objectifs établis. Dans ce cadre, l'organisation est un outil « jetable » destiné à l'accomplissement d'une tâche. Elle est aisément adaptable si elle s'avère inappropriée. Ce trait la distingue fortement de l'institution dont les structures sont ancrées dans son environnement social. Si cette assise extérieure lui procure une grande stabilité, l'institution s'avère beaucoup moins flexible que l'organisation (*ibid.*).

De la même façon, Coriat et Weinstein soulignent l'intérêt conceptuel de la distinction entre l'institution et l'organisation dans l'état des lieux qu'ils dressent des nouvelles théories de l'entreprise. Selon ces auteurs, l'organisation porte sur l'ensemble des éléments relatifs « à la prise en compte de *la pluralité des agents* qui composent l'entreprise, et aux *problèmes de coordination* et de *mise en compatibilité des comportements individuels* ». L'institution, pour sa part, tient également compte de ces facteurs mais les dépasse pour intégrer les « *dimensions sociales (comme expression du système (...)) dans laquelle elle est insérée et qui pose des limites à son activité* » et la recherche d'une *mise en perspective historique* des formes organisationnelles dont elle est le siège et qui connaissent au cours du temps un processus d'évolution et de métamorphoses » (Coriat et Weinstein, 1995, p.42, souligné par les auteurs).

---

<sup>47</sup> La rationalité ici évoquée ne se limite pas à la conception néoclassique de « rationalité parfaite ». A l'inverse, celle-ci peut être, dans l'héritage de Simon (1957 ; 1976 ; 1987), de nature limitée ou procédurale. De manière générale, la rationalité fait référence à la capacité des hommes à agir ou prendre une décision à travers un acte de pensée doté d'une certaine logique, prenant en compte tout ou partie des éléments informationnels dont ils disposent, et poursuivant des principes ou des intérêts qui leur sont propres.

Appliquées à l'université, ces perspectives constituent les deux volets d'une seule et même réalité. La lecture de l'université en tant qu'institution diffère cependant de sa conception comme organisation.

L'« institution universitaire », fait référence à l'ensemble des éléments caractéristiques de l'université en tant qu'institution. Ces derniers sont relatifs à son rôle, sa vocation et sa légitimité dans la société. Ce sont ces dimensions qui confèrent à l'université le statut de forme sociale institutionnalisée<sup>48</sup>.

Ainsi, la caractérisation de l'université en tant qu'institution sociétale a trait à la question du « pourquoi l'université ? ». Elle se rapporte à l'essence de l'établissement, sa raison d'être. Corrélativement, elle détermine la conception de l'université au sein des représentations sociales collectives.

La conception de l'université en tant qu'organisation répond, pour sa part, à la question du « comment l'université ? ». Elle résulte de l'application concrète de la réalité institutionnelle dans les formes tangibles de l'université.

L'« organisation universitaire » porte donc sur les modalités pratiques et effectives de mise en fonctionnement de l'université. Elle correspond aux structures organisationnelles implémentées selon la rationalité des acteurs dans l'objectif d'accomplir effectivement sa vocation.

Outre les déterminants des structures institutionnelles et organisationnelles se pose la question de leur évolution. Contrairement aux pratiques organisationnelles qui sont modifiées de manière régulière au gré des changements conjoncturels (économique, sociaux, politiques, etc.), les formes institutionnelles sont, pour leur part, relativement stables. Leur transformation est le fruit de tendances générales de long terme ou, même s'ils sont extrêmement rares, de chocs exogènes suffisamment puissants pour impacter la nature des missions et des activités fondamentales de l'université (Hardy et al., 1984).

Dans le cas où un changement institutionnel résulte d'une longue évolution, celle-ci repose sur une multitude de modifications incrémentales des formes de l'université qui, *in fine*, aboutissent à une transformation de la nature de l'institution dans les représentations collectives. Ces évolutions incrémentales peuvent être la conséquence de pressions internes

---

<sup>48</sup> Pour la suite de cette partie, le terme « institution » sera donc employé en référence à cette conception de l'université en tant qu'institution.

ou externes. Lorsqu'elles se produisent à l'intérieur de l'université, elles apparaissent généralement sous la forme de changements organisationnels.

Par ailleurs, étant donné le caractère évolutif du rôle et des missions de l'université, les modalités de son organisation se transforment également en vue de rester en adéquation avec ces premiers. Toujours est-il que, compte tenu d'effets d'inertie et de la multiplicité des facteurs d'influence à l'origine des transformations de l'institution universitaire, les mutations de son organisation ne se sont pas toujours déroulées en accord avec celle de ses vocations.

Plus précisément, si l'organisation de l'université découle de son rôle en tant qu'institution sociétale, l'évolution de la première ne peut avoir lieu qu'en aval de celle de la seconde. De la sorte, les formes organisationnelles s'adaptent aux objectifs institutionnels préalablement définis et auront toujours un temps de retard sur ces derniers. Au regard de l'histoire de l'université toutefois, les temporalités de ce décalage se sont parfois avérées longues de plusieurs décennies.

Les réalités organisationnelles et institutionnelles de l'université, bien que différentes, sont donc étroitement liées. En raison de cette interdépendance, la nature de certaines évolutions s'avère parfois difficilement identifiable. Des transformations organisationnelles conduisent parfois à des mutations institutionnelles sans que cela soit directement appréciable. Inversement, des bouleversements qui semblent *a priori* paradigmatiques peuvent se retrouver annihilés par des effets d'inertie après un certain laps de temps. Cette problématique de l'indétermination des évolutions est d'autant plus manifeste que les dynamiques considérées sont récentes.

Au final, les frontières entre l'institution et l'organisation apparaissent perméables. Certains aspects permettent néanmoins de clarifier la distinction entre ces deux perspectives. En matière de méthode scientifique, l'analyse de l'université comme organisation diffère de son étude en tant qu'institution par le fait qu'elle s'intéresse davantage aux conditions positives de l'objet étudié – « ce qui est » – plutôt qu'à ses fondements normatifs, « ce qui doit être ». Au-delà des considérations épistémologiques, le passage de l'institution à l'organisation est marqué par un changement d'échelle spatio-temporel.

Le changement d'échelle est spatial car l'analyse de l'université ne la conceptualise plus comme un objet uniforme mais vise à en approfondir la compréhension en rentrant dans les détails de sa constitution. En d'autres termes, nous ne considérons plus l'université comme un « point » ou une « boîte noire » homogène, mais bien comme un objet constitué de

multiples composantes hétérogènes reliées entre elles au travers de rapports d'alliance, de rivalité ou encore d'indifférence<sup>49</sup>.

L'analyse de l'université en tant qu'organisation nécessite également un changement d'échelle temporel en raison des temporalités d'évolution des structures organisationnelles qui s'avèrent beaucoup plus courtes que celles caractérisant l'institution. Les mutations organisationnelles relèvent davantage de variations conjoncturelles propres aux conditions spécifiques des sociétés à un moment donné de l'histoire, même si, parfois, certaines structures de l'organisation concourent à orienter les formes institutionnelles de long terme.

Les conceptions de l'université en tant qu'institution et organisation partagent un certain nombre de traits communs fondamentaux avec notre premier objet de recherche : la durabilité.

Plus précisément, l'institution universitaire présente plusieurs similitudes avec le « principe » de durabilité, à savoir le critère d'évolution sociétale fondée sur l'impératif d'équité. De la même façon, l'université appréciée sous le prisme de l'organisation peut être rapprochée, à divers égards, du « projet » de durabilité, autrement dit le développement durable conceptualisé sur base de ses trois piliers. Ces deux formes d'association structurent la suite de cette partie qui se déroulera en deux chapitres.

Le premier sera consacré à la définition de l'institution universitaire à l'aune des caractéristiques qu'elle partage avec le principe de durabilité. A cet égard, deux grandes propriétés apparaissent communes à ces deux objets : la normativité et la nature controversée.

Le second chapitre portera, pour sa part, sur l'analyse de l'organisation universitaire au regard des attributs qui la relie au projet de durabilité : le caractère radicalement incertain de leur évolution et la complexité paradoxale.

---

<sup>49</sup> Dans le cadre de ce travail, le terme « composante » est entendu au sens large. Il fait référence à l'ensemble des sources d'influence internes à l'organisation. Les composantes peuvent être des individus isolés ou des groupements d'individus lorsque ces derniers s'associent pour défendre leurs intérêts ou, plus largement, pour travailler de concert. Les composantes vont ainsi des facultés aux enseignants-chercheurs en passant par les laboratoires, les départements ou encore les instituts de recherche multidisciplinaires.



## **Chapitre 2. Le principe de durabilité et l'institution universitaire : tensions et controverses autour de deux objets normatifs**

Ce deuxième chapitre s'intéresse davantage à l'examen de nos deux objets d'étude en se concentrant sur un volet particulier de leur réalité : la durabilité comme principe et l'université en tant qu'institution.

Ces deux concepts partagent plusieurs caractéristiques communes en tête desquelles figurent leur essence normative et leur nature controversée. En ce sens, leur caractérisation ne porte pas tant sur l'examen de ce qu'ils « sont » mais plutôt sur ce qu'ils « doivent être ». Dans ce cadre toutefois, l'ensemble des acteurs ne se rejoignent pas autour d'une conception unanime du contenu de leurs normes.

Pour étayer notre argument, nous procéderons en deux temps. Nous nous concentrerons tout d'abord sur la discussion des fondements normatifs de la durabilité et de l'université (Section 1). En ce qui concerne la durabilité, sa normativité apparaît comme un attribut relativement évident compte tenu de son rattachement au principe d'équité. L'université est également un objet normatif de par son statut d'institution sociétale disposant d'une raison d'être et d'une légitimité issue de ses vocations.

Dans un deuxième temps, nous verrons que ces fondements font toutefois l'objet de débats et d'oppositions (Section 2). Tant pour ce qui concerne le principe de durabilité qu'au regard de l'institution universitaire, plusieurs voix s'affrontent sur leur définition. A l'heure actuelle, ces controverses ne sont pas tranchées : aucun acteur particulier n'est parvenu à imposer sa propre représentation comme conception exclusive de la durabilité et de l'université.

## Section 1. Normativité

---

Cette première section s'intéresse à nos deux objets d'étude à travers le premier trait fondamental qu'ils ont en commun : leur normativité. Nous tâcherons de mettre cette caractéristique en évidence d'abord en ce qui concerne la durabilité (1.1) puis dans le cadre de l'université (1.2).

### 1.1 L'équité, fondement normatif du principe de durabilité

D'un point de vue conceptuel, les notions de développement et de durabilité ne vont pas nécessairement de pair. Le développement fait référence à une situation dynamique de transformation et de déploiement de son objet tandis que la durabilité implique une nécessité de pérennisation sur le long terme.

Outre la difficulté d'appréhender la pérennité d'une situation en perpétuelle évolution, la recherche fait également face à une série de conditions normatives lorsqu'elle s'emploie à étudier le développement durable. Alors que le développement correspond à la réalisation du potentiel à être d'une réalité et semble se poursuivre selon ses propres principes, l'intégration d'une condition de durabilité fait basculer l'étude d'un réel au regard d'une norme du souhaitable (Godard et Hubert, 2002).

Plus précisément, la durabilité est une norme d'évolution des sociétés humaines construite sur base d'un critère de justice sociale, l'équité. Ce critère est décliné sous deux formes complémentaires et indissociables : l'équité intergénérationnelle et l'équité intragénérationnelle. Ces deux principes ont été traités dans la littérature économique de plusieurs manières.

L'équité intergénérationnelle peut être représentée par le biais d'un objectif de maintien et de transmission d'un stock de capital à travers les générations. Le critère de justice ainsi élaboré s'applique aux générations dans leur ensemble et non aux individus. La norme d'équité porte sur des populations, des agrégats, et vise à guider leurs comportements vis-à-vis des générations suivantes.

L'équité intragénérationnelle, pour sa part, s'inscrit à l'intérieur de chaque génération. Contrairement à son pendant intergénérationnel elle ne se rapporte pas à des agrégats mais concerne directement les individus. Même si ceux-ci sont souvent représentés sous la forme de populations ou de groupes, ils restent les objets premiers de ce critère. L'objectif sous-jacent est d'assurer l'équité entre les personnes ou, pour reprendre les termes de la

commission Brundtland, de donner la capacité à tous les individus de répondre à leurs besoins.

Ainsi, schématiquement, si les générations sont solidaires vis-à-vis des suivantes en raison du critère d'équité intergénérationnelle, elles ne sont pas pour autant responsables du sort des individus les moins favorisés au sein des autres générations. Le critère d'équité entre individus s'applique essentiellement à l'intérieur d'une même génération.

Les modalités de conceptualisation de ces deux critères de justice au sein de la science économique sont davantage présentées ci-après.

### ***1.1.1 Equité intergénérationnelle***

L'impératif d'équité intergénérationnelle fut soulevé suite à la découverte de perturbations environnementales susceptibles de menacer le bien-être des générations futures. Les problématiques de pollution globale (trou dans la couche d'ozone, réchauffement climatique, etc.) et de finitude des ressources naturelles (crises pétrolières, appauvrissement des ressources en eau potable, etc.) furent à l'origine de ces considérations.

Dans le domaine des sciences économiques, ces problématiques sont généralement représentées sous la forme de coûts auxquels les sociétés doivent faire face. De la même façon, l'action en faveur de l'atténuation ou de l'adaptation aux problématiques environnementales et à leur conséquences constitue également un coût. La recherche de la réaction à adopter se fait alors sur base du critère d'optimalité et la solution permettant de minimiser les coûts totaux se trouve privilégiée<sup>50</sup>.

Ce critère est néanmoins insuffisant pour répondre à l'impératif de durabilité. L'optimalité économique permet de répondre à la nécessité de minimiser les coûts mais elle n'apporte aucune information quant à leur distribution entre les différents acteurs de la société. Or, le principe d'équité intergénérationnelle traite précisément de la question de la distribution des coûts entre générations : les générations passées et présentes ont tiré des bénéfices de la surexploitation des ressources naturelles au détriment des générations futures qui en subiront la grande majorité des dommages. Pareille distribution des bénéfices et des coûts est, pour beaucoup, considérée comme inéquitable.

Face à cette considération, plusieurs auteurs ont entrepris de préciser l'impératif d'équité intergénérationnelle en termes davantage opérationnels. C'est notamment le cas de la Commission sur la Mesure de la Performance Economique et du Progrès Social, créée en

---

<sup>50</sup> Le coût total correspond à la somme des coûts attribuables aux dommages environnementaux, des coûts d'atténuation de ces dommages et des coûts d'adaptation à ces dommages.

2008 à l'initiative du gouvernement français. Elle visait à répondre à l'imperfection des indicateurs de progrès économique – à la tête desquels se trouve le PIB – pour rendre compte des avancées réalisées en matière de bien-être social et de développement durable.

Cette commission a été présidée par Joseph Stiglitz, accompagné d'Amartya Sen (conseiller) et de Jean-Paul Fitoussi (coordinateur). En s'interrogeant sur l'appréciation des niveaux de vie et la possibilité d'assurer leur développement sur le long terme, ils ont abouti à une conceptualisation économique de la notion de soutenabilité<sup>51</sup>.

Selon ces auteurs, « [l]a soutenabilité pose la question de savoir si l'on peut espérer que le niveau actuel du bien-être pourra être au moins maintenu pour des périodes ou des générations futures ou s'il est probable qu'il diminue » (Stiglitz et al., 2009, p. 67). Nous retrouvons là très clairement la référence aux temporalités et au principe d'équité intergénérationnelle tels qu'ils étaient soulignés dans le rapport Brundtland.

Pour la commission Stiglitz, l'objet central de la soutenabilité est le bien-être des hommes. Elle précise cette notion en notant que le bien-être « dépend à la fois des ressources économiques comme les revenus et des caractéristiques non économiques de la vie des gens » (*ibid.*, p. 11). Elle adopte en ce sens une conception élargie du bien-être comparativement à l'économie normative traditionnelle qui l'explique par le seul critère de richesse économique. A côté des conditions de vie matérielles, d'autres dimensions telles que la santé, l'éducation, les liens sociaux, la sécurité ou encore l'environnement, doivent être prises en compte.

Le critère de soutenabilité est davantage spécifié par les auteurs à travers la notion de capital. Ainsi, « [l]a soutenabilité de ces niveaux de bien-être dépend de la question de savoir si les stocks de capital qui importent pour notre vie (capital naturel, physique, humain, social) seront ou non transmis aux générations à venir » (*ibid.*). La préservation de ces stocks de

---

<sup>51</sup> Le terme « soutenabilité » est souvent utilisé comme synonyme de « durabilité » dans la littérature. Une controverse existe par rapport au choix de l'un ou de l'autre comme traduction la plus appropriée de l'expression anglaise « *sustainability* ». Vivien (2005) note ainsi que, malgré l'usage dominant du terme « durable », il lui préfère celui de « soutenable ». Selon lui, cette deuxième notion se révèle plus large, car non limitée au simple impératif de faire durer son objet. Elle intègre davantage de dimensions dont, notamment, la redistribution des richesses entre et à l'intérieur des générations.

Dans le cadre de ce travail, nous considérons que le terme « durable » est également une notion propre à englober la multidimensionnalité du phénomène en question. Le suffixe « -able » provient du latin *abilis* qui signifie « capable de », « qui peut être ». Ainsi, le « développement durable » fait référence à un développement « capable de durer ». Or, même si l'on réduit la notion de développement à la seule croissance économique, sa capacité à durer dépend tant de la viabilité des conditions environnementales que sociales dans le sens où des dérèglements dans ces deux domaines représentent, à long terme, une menace potentielle pour la société dans son ensemble.

A des fins de clarté conceptuelle et pour la suite de ce travail, nous préserverons l'appellation « durable » pour caractériser le développement répondant à la double exigence d'équité intra et intergénérationnelle. L'expression « soutenable » sera, quant à elle, privilégiée pour faire état des modes d'évolution permettant le maintien des possibilités de développement à long terme à travers la préservation des ressources environnementales. Dans ce cadre, la soutenabilité apparaît comme un sous-ensemble de l'objectif général de durabilité.

capital constitue la condition de la soutenabilité. La nature de ce capital est variable, allant des ressources matérielles et économiques à des formes de capital intangibles et reproductibles.

Il s'agit alors de transmettre aux générations futures un certain niveau de capital physique et naturel, mais également d'investir dans la recherche et l'éducation pour assurer la formation du capital humain actuel et à venir. En outre, la qualité des institutions est également reconnue par la commission comme une forme de capital essentielle au bon fonctionnement des sociétés humaines.

Au final, les auteurs de ce rapport défendent une conception pragmatique de la soutenabilité en limitant la notion à sa dimension intertemporelle de maintien d'un certain niveau de bien-être, un objectif qui relève du principe d'équité intergénérationnelle. Ils justifient leur choix par la nécessité de préserver un degré maximum de précision conceptuelle et d'éviter d'aboutir à « des messages générateurs de confusion » (*ibid.*, p.19).

Cette conception a néanmoins pour corolaire de manquer d'aborder la question de la durabilité dans son intégralité car elle fait abstraction du volet intragénérationnel de l'équité.

### ***1.1.2 Equité intragénérationnelle***

Le principe d'équité intragénérationnelle est issu de considérations normatives relatives à la justice sociale, ou plus particulièrement à la justice distributive, au sein d'une même génération. Bien que son importance ait été reconnue comme centrale pour l'impératif de durabilité, celui-ci est beaucoup moins traité que son pendant intergénérationnel dans la littérature économique consacrée à ce sujet.

Plus précisément, une large partie de la littérature se satisfait d'une conceptualisation souvent partielle du concept de durabilité et manque de l'aborder dans son ensemble. Ce constat peut être illustré par la pratique fréquente de restriction de la notion à sa seule exigence de soutenabilité environnementale<sup>52</sup>.

Face à cette observation, force est de constater que les connaissances nécessaires à l'examen de la durabilité ne se limitent en rien aux recherches explicitement consacrées à ce

---

<sup>52</sup> A titre uniquement illustratif, au 30 mars 2016, le moteur de recherche Google Scholar génère plus de 1.630.000 résultats lorsque l'expression « *sustainable development* » est recherchée. Si l'on y ajoute le terme « *environment* », le nombre de résultats s'élève à 1.550.000. En d'autres termes, plus de 95 % des travaux académiques anglophones évoquant le développement durable font également mention de la question environnementale.

Par ailleurs, ce même nombre ne dépasse pas les 224.000 lorsque l'on recherche l'ensemble des travaux évoquant, outre l'expression « *sustainable development* », au moins un des termes suivants : « *justice* », « *fairness* », « *equity* » et « *equality* ». Ainsi, seulement 14 % des publications mentionnant la question de la durabilité font également état d'éléments susceptibles de refléter la prise en compte approfondie de son volet intragénérationnel, comme l'équité ou la justice.

sujet. A l'inverse, les fondements de l'intégration du principe d'équité intragénérationnelle dans la théorie économique peuvent être décelés dans une série d'autres courants qui ne sont pas nécessairement « étiquetés » comme relevant de la thématique de la durabilité.

La recherche de l'équité porte sur les modalités de distribution des richesses à partir de critères de justice. Pour la science économique, ces notions fondamentalement normatives sont difficilement traitables via ses outils d'analyse traditionnels. Plusieurs conceptions de l'équité se trouvent toutefois au cœur des différentes écoles de pensée de cette discipline dont les origines remontent aux travaux d'auteurs tels que Jeremy Bentham, John Locke, Jean-Jacques Rousseau ou encore Emmanuel Kant.

Une série d'oppositions fondamentales prévalent entre ces différents courants. De manière très schématique, celles-ci découlent des poids respectifs que les auteurs accordent aux principes d'égalité et de liberté, ainsi que de leur éventuelle articulation.

Un premier paradigme normatif, le libertarisme – ou libertarianisme – donne une priorité exclusive à la liberté de choix qui constitue le droit fondamental à l'origine de la dignité humaine (Hayek, 1960 ; Friedman, 1973 ; Nozick, 1974 ; Buchanan, 1975). Dans cette conception, l'égalité ne se formalise que sur le plan des libertés. Toute forme d'intervention visant à promouvoir une égalité autre que celle des libertés – comme par exemple le traitement ou les moyens – est rejetée. De la sorte, le régime libertarien est tout à fait compatible avec une situation extrêmement inégalitaire si cette dernière est nécessaire pour la réalisation de la liberté individuelle (Arnsperger et Van Parijs, 2000).

A l'opposé des thèses libertariennes se trouve l'école marxiste qui place l'égalité au centre de sa conception de la justice. Le marxisme repose sur une interprétation stricte de l'égalité comme égalité des ressources et des moyens (Bürgenmeier, 2004). Cette conception de la justice condamne toute forme d'exploitation d'individus par d'autres (Marx, 1867). L'analyse scientifique de la dynamique capitaliste chez Marx a, par la suite, donné naissance à un projet de conceptualisation de la société juste basée sur l'abolition de l'aliénation du travail et la réponse inconditionnelle aux besoins de chacun par la mise en place d'un régime d'abondance et la collectivisation des moyens de production (Arnsperger et Van Parijs, 2000).

Les conceptions libertarienne et marxiste de la justice ne sont toutefois pas majoritaires au sein de l'économie normative. Depuis Bentham (1879), Mill (1861) et Sidgwick (1874), cette dernière est majoritairement dominée par la doctrine éthique utilitariste (Hausman et McPherson, 2006). Bien que s'appuyant sur des fondements

analytiques d'apparence positivistes<sup>53</sup>, le cadre utilitariste a été développé sur base de considérations éthiques qui ont exercé une influence profonde sur sa conception de la justice.

➤ *Ethique utilitariste et optimalité*

La norme de l'utilitarisme est basée sur le rejet de tout idéal dogmatique pour se concentrer sur l'objectif général de maximisation du bonheur du plus grand nombre (Arnsperger et Van Parijs, 2000). Dans cette perspective, le juste est ce qui permet d'accroître le niveau de bonheur, ou de bien-être, global de la société. Une action n'est évaluée que par rapport à l'élévation totale du bonheur qu'elle permet d'atteindre. A cet égard, l'utilitarisme est une éthique conséquentialiste : seules comptent les conséquences finales d'une action. La question de sa moralité ou des intentions qui la nourrissent ne sont pas sources de jugement.

Outre son conséquentialisme, l'utilitarisme est un cadre théorique fondé sur la thèse de l'individualisme méthodologique. Cette dernière postule que le tout (la société par exemple) n'est rien d'autre que la somme des éléments (les individus) qui le composent. En ce sens, le bien-être social est la somme des niveaux de bien-être individuels et peut donc être dérivé de la seule étude du bien-être d'un individu-type généralisé à l'ensemble de la société. Dans les hypothèses utilitaristes traditionnelles, cet individu-type est parfaitement rationnel et procède à la maximisation de son utilité sous contrainte de son niveau de ressources.

Le conséquentialisme et l'individualisme méthodologique sont deux éléments fondamentaux de la méthode scientifique utilitariste. Leurs implications en matière de critères de justice apparaissent plus clairement dans les recommandations de ce courant et plus particulièrement derrière le concept d'optimum. Celui-ci constitue la norme utilitariste, l'objectif final de toute intervention sociale.

L'optimum a été défini au sein de la théorie économique comme l'état à atteindre de manière incontestable et impartiale. Il s'agit d'un « *état réalisable auquel n'est préféré aucun autre état réalisable* » (Debreu, 1959, p.99). Dans le courant utilitariste, cet optimum correspond à la situation qui maximise le bien-être agrégé.

Harsanyi (1955) justifiait moralement la validité du critère d'optimisation utilitariste par son impartialité : aucun individu ne comptant plus qu'un autre, une unité de bonheur

---

<sup>53</sup> L'utilitarisme prend ses racines dans les travaux de Jeremy Bentham. Né en 1748, ce dernier fut témoin des grands progrès des sciences de la nature avec notamment l'avènement de la physique classique grâce aux découvertes d'Isaac Newton. A l'image de ces développements, Bentham souhaitait construire une science positive de la société basée sur une méthode purement rationnelle et exprimée dans le langage des mathématiques. En construisant sa doctrine scientifique autour d'un principe unique, la maximisation de l'utilité, Bentham visait ainsi à devenir le « Newton de la législation » (Halévy, 1901, p.39).

d'une personne  $x$  est égale à une unité de bonheur d'une personne  $y$ , et ce indépendamment des situations particulières de  $x$  et  $y$ . De la sorte, le critère socialement désirable ne peut être que celui qui maximise le bonheur total de la société.

Une telle opération visant à agréger les différentes utilités individuelles posait cependant le problème des comparaisons interpersonnelles d'utilité et de cardinalité des préférences. Ces hypothèses, bien que difficilement concevables au regard de la réalité<sup>54</sup>, étaient indispensables au calcul de l'utilité agrégée.

Face à cet obstacle, l'économie normative s'est retranchée derrière une conception ordinale, et non plus cardinale, des préférences. Cette nouvelle hypothèse, moins exigeante, rendait néanmoins impossible l'agrégation des différentes fonctions d'utilité individuelle. Il était donc nécessaire de rechercher un substitut à l'objectif de maximisation du bien-être total. Celui-ci a été découvert dans le critère d'optimum de Pareto. Fidèle à la perspective utilitariste tout en s'accommodant du caractère uniquement ordinal des préférences, l'optimum de Pareto est défini comme une situation dans laquelle il n'est pas possible d'augmenter la satisfaction d'un membre de la société sans réduire celle d'un autre.

Cette nouvelle norme voit sa légitimité fondée sur son incontestabilité morale car elle repose sur le principe d'unanimité (Ballet et Mahieu, 2003). Pour qu'une situation soit préférée à une autre, il faut qu'elle permette d'accroître le bien-être de certains individus sans qu'aucun autre ne voit sa satisfaction se dégrader.

Le corollaire du principe d'unanimité est qu'il confère au critère de Pareto une grande rigidité. Dans une lecture stricte du critère appliqué au monde réel, il est difficile d'envisager une action susceptible de générer une amélioration au sens de Pareto du fait de la condition d'unanimité<sup>55</sup>. Pour pallier à cette déficience d'applicabilité, les économistes ont introduit le concept d'amélioration potentielle au sens de Pareto, ou critère de Kaldor-Hicks.

L'amélioration potentielle au sens de Pareto est basée sur le principe de compensation. La logique sous-jacente est simple : une évolution est une amélioration potentielle au sens de Pareto si les individus ayant bénéficié d'une élévation de leur satisfaction sont en mesure de compenser la réduction d'utilité subie par les victimes de cette évolution, tout en préservant un niveau d'utilité au moins similaire à celui dont ils disposaient dans la situation initiale.

---

<sup>54</sup> Celles-ci supposent, (1) que chaque individu dispose d'une seule échelle d'évaluation des différentes alternatives possibles, (2) que l'intensité des niveaux d'utilité soit mesurable, et (3) que les fonctions d'utilité individuelles soient comparables (Arnsperger et Van Parijs, 2000 ; Guesnerie, 2010).

<sup>55</sup> Il suffit en effet qu'une seule personne déclare subir une perte d'utilité suite à une intervention pour que cette dernière soit considérée comme indésirable.



Ainsi, si le bénéfice des uns permet de compenser la perte des autres, alors l'évolution de la satisfaction « nette » agrégée est positive et la nouvelle situation désirable<sup>56</sup>.

Le principe d'amélioration potentielle au sens de Pareto a permis de renouer avec l'objectif utilitariste historique de maximisation de l'utilité agrégée. Il est au cœur d'une série de méthodes actuellement utilisées par les économistes, à l'image de l'analyse coûts-bénéfices (Picavet, 1999).

Le critère d'optimalité ainsi établi met en avant l'importance de l'efficacité : tant qu'il est possible de trouver une combinaison permettant d'engendrer des bénéfices – en termes de bien-être social – supérieurs aux pertes associées, alors cette combinaison est désirable. En revanche, en se concentrant exclusivement sur la question de l'efficacité dans un souci d'impartialité, le critère d'optimalité s'avère incapable de répondre aux considérations relatives à la distribution des bénéfices et des pertes de bien-être entre les acteurs individuels.

Ainsi, au regard de l'optimum social, la société peut se retrouver dans de multiples situations jugées équivalentes. Il est tout à fait concevable que ce critère soit réalisé lorsqu'une personne détient la totalité des richesses tandis que d'autres meurent de faim (Kolm, 1984).

Cette difficulté de l'économie à penser les critères de justice, dont notamment l'équité, la rend incomplète. Pour Kolm, les économistes de l'économie normative qui se sont posés la question de la juste distribution ont « remarquablement échoué à y répondre » (Kolm, 1971, p.47). La raison est qu'ils se sont longuement attardés sur le concept d'efficacité mais sont restés muets sur celui de justice.

Outre le non-développement de solutions au problème de la justice, beaucoup ont même « davantage cherché à l'éviter qu'à le résoudre » en s'attachant à se débarrasser de « (...) l'obligation d'effectuer des comparaisons interindividuelles » (*ibid*, p.48). Kolm considère que cet état de l'économie constitue « le plus grand scandale de cette discipline et une entrave majeure à son utilité sociale » (*ibid*. p.47)<sup>57</sup>.

Certains auteurs ont tenté de pallier à cette dernière problématique en remplaçant le critère traditionnel de maximisation de l'utilité agrégée par d'autres conditions comme la maximisation de l'utilité moyenne, ou encore de l'utilité totale sous contrainte du respect d'un

---

<sup>56</sup> Notons que l'amélioration potentielle au sens de Pareto n'implique pas que la compensation soit effectivement réalisée. En effet, si un transfert compensatoire devait avoir lieu, alors la nouvelle situation ne serait pas une amélioration potentielle mais bien une amélioration parétienne au sens strict (Kaldor, 1939).

<sup>57</sup> Traductions personnelles.

seuil minimum à l'égard de l'utilité moyenne (Harsanyi, 1953 ; Harsanyi, 1955 ; Blackorby et al., 1995). Malgré la réponse qu'elles apportent à certaines défaillances de l'utilitarisme classique, ces dernières variations ne comblent pas pour autant l'ensemble de ses lacunes, notamment son mutisme face à la justice distributive.

Au-delà de la question de la distribution du bien-être, d'autres limites de la posture utilitariste ont été mises en évidence à l'instar de l'impossibilité d'organiser rationnellement la société (Hayek 1974 ; 1989), ou encore du caractère non-bienveillant de l'administration publique composée d'individus poursuivant des intérêts privés (Buchanan et Tullock, 1962).

En troisième lieu, l'adéquation du langage mathématique de l'utilitarisme pour représenter le bien-être individuel a également été mise en cause. Ce dernier est en effet exprimé sous la forme d'une fonction d'utilité qui implique une correspondance quantifiable entre une ou plusieurs variables explicatives et une variable dépendante. Pour satisfaire à cette nécessité de mesurabilité arithmétique, les économistes se sont souvent contentés de mesurer le bien-être par la seule richesse matérielle. Sen (1977) a critiqué cette posture épistémologique. Ses travaux l'ont amené à plaider pour une reconnaissance de la multidimensionnalité du bien-être fondé tant sur des variables économiques que non-économiques (Sen, 1987).

L'utilitarisme est donc soumis à plusieurs déficiences et apparaît insuffisant pour traiter des problèmes d'équité. La recherche sur la justice sociale a connu un renouveau conceptuel au début des années 1970 avec le développement du paradigme de l'égalitarisme libéral. Face à la considération quasi exclusive portée par l'utilitarisme au critère d'efficacité, cette nouvelle doctrine théorique replace celui d'équité au centre des conceptions de la justice.

➤ *Egalitarisme libéral et équité*

En 1971, John Rawls publia l'ouvrage « Théorie de la Justice » (*A Theory of Justice*). Fermement opposé à la posture utilitariste, il avait pour ambition d'en proposer un cadre alternatif. Ses travaux donnèrent naissance à l'égalitarisme libéral. Celui-ci présente deux grandes ruptures par rapport aux conceptions traditionnelles de l'éthique économique.

Tout d'abord, Rawls se détache de la thèse de l'individualisme méthodologique en reconnaissant explicitement la pluralité des membres de la société et de leurs conceptions de la vie bonne auxquels il convient d'attribuer une égale valeur (Van Parijs et Arnsperger, 2000). L'auteur évite également d'émettre des postulats quant à la nature de la vie bonne contrairement à l'utilitarisme qui la définit en termes de plaisirs et de désirs humains.

En deuxième lieu, Rawls propose une doctrine éthique parvenant à réconcilier les idéaux de liberté et d'égalité au sein d'un cadre théorique cohérent et impartial. Pour ce faire, il développe une conception de la justice comme équité (« *justice as fairness* »). La liberté y est au centre et l'égalité est entendue dans son interprétation souple, comme égalité des chances, par opposition à la lecture stricte de l'égalité de résultats prévalant au sein de la doctrine marxiste (Bürgenmeier, 2004).

Afin de développer une théorie de la justice à laquelle tous les individus doivent pouvoir souscrire tout en reconnaissant la pluralité des conceptions de la vie bonne, Rawls introduit le concept de « voile d'ignorance ». Celui-ci permet d'installer n'importe quel individu dans ce qu'il nomme la « position originelle » : une situation hypothétique dans laquelle l'homme fait abstraction de toute forme d'attributs personnels (comme son niveau de richesse, sa place dans la société, ou encore sa conception de la vie bonne).

Selon l'auteur, les individus placés dans la position originelle sont à même d'effectuer un jugement impartial. Sous le voile d'ignorance, ils devraient donc s'accorder sur des principes communs qui constitueraient le cadre légitime de la justice sociale.

Même si Rawls ne postule pas de la rationalité parfaite des individus, il retient l'hypothèse de leur indifférence par rapport au sort des autres. Ce caractère égoïste ne les empêche toutefois pas de souhaiter l'application de principes d'équité au sein de la société. En effet, du fait de la position originelle, les hommes n'ont pas connaissance de leur propre conception de la vie bonne. Ils chercheront alors à s'assurer la possibilité d'une réalisation de la vie bonne pour toute conception potentielle à laquelle ils sont susceptibles de se rattacher. Avec le concept de voile d'ignorance, Rawls parvient à justifier l'importance de l'équité sociale dans une société composée uniquement d'individus parfaitement égoïstes.

Après avoir défini les conditions de la position originelle, l'auteur démontre que plusieurs principes de justice devraient raisonnablement s'imposer. Il raisonne, pour ce faire, en termes de « biens premiers ». Ces derniers représentent l'ensemble des biens dont dispose l'individu en vue de réaliser sa conception de la vie bonne.

Les biens premiers sont séparés en deux groupes : les biens premiers naturels et les biens premiers sociaux. Les biens premiers naturels sont composés des talents et de la santé. Ils sont innés et propres à chaque individu. Les biens premiers sociaux sont, pour leur part, répartis entre les individus en fonction des critères de justice en vigueur. Ces biens se divisent en trois groupes : les libertés fondamentales (droit de vote, liberté d'expression, etc.), les

chances d'accès aux positions sociales (par exemple les métiers), et les avantages socio-économiques (richesses, prérogatives, ou encore bases sociales du respect de soi<sup>58</sup>).

C'est à partir de ces biens premiers que Rawls définit les critères de justice. Une société juste est, selon lui, une société qui répartit équitablement les biens premiers sociaux entre ses membres. La répartition équitable se fait sur base de trois principes de justice soumis à une hiérarchie de priorité. Chaque principe correspond à une catégorie spécifique de biens premiers sociaux :

- Le principe d'égle liberté est strictement prioritaire sur les deux autres. Il affirme que tout le monde doit bénéficier d'un maximum de libertés fondamentales pour autant que l'exercice simultané de ces libertés par l'ensemble des individus soit réalisable.
- Le principe d'égalité équitable des chances est le deuxième dans l'ordre de priorité. Il implique que, pour un même niveau de talent, chaque personne bénéficie des mêmes chances d'accès aux diverses fonctions et positions sociales. Il s'agit d'égaliser les possibilités d'accès aux positions sociales et non pas la probabilité d'accès à ces positions. Il ne s'agit pas non plus d'égaliser l'accès aux positions sociales pour des personnes disposant de niveaux de talent différents. La notion d'égalité « équitable » sous-entend précisément que l'égalité des chances soit poursuivie au regard des dotations de chacun en biens premiers naturels.
- Le principe de différence est le troisième dans l'ordre de priorité. Il est également connu sous l'appellation de « maximin », néologisme exprimant l'objectif de maximisation du minimum. Ce principe implique que des inégalités de dotation en avantages socio-économiques puissent prévaloir à condition qu'elles soient au bénéfice des individus les moins avantagés. La société ne doit donc pas chercher à égaliser les avantages socio-économiques de chacun de ses membres, mais plutôt à maximiser la dotation de ses membres les moins privilégiés. Notons que les avantages dont il est ici question ne se limitent pas aux richesses mais relèvent également d'autres paramètres comme, par exemple, les bases sociales du respect de soi. Il peut donc être injuste d'améliorer la situation pécuniaire des personnes les moins favorisées si cela entraîne une réduction concomitante de leur respectabilité.

---

<sup>58</sup> Les bases sociales du respect de soi correspondent aux différents aspects, relatifs aux institutions sociales, qui sont essentiels pour que les individus puissent apprécier correctement leur valeur en tant que personne morale et bénéficier du niveau requis de confiance en soi afin de réaliser leurs objectifs (Rawls, 1982).

La doctrine rawlsienne a fait l'objet de plusieurs critiques (Harsanyi, 1975 ; Hayek, 1976 ; Sandel, 1982). Elle a néanmoins fondamentalement réformé les conceptions éthiques traditionnelles de l'économie normative en introduisant une approche impartiale et cohérente de la justice permettant d'articuler les impératifs de liberté et d'égalité. Certains auteurs ont ainsi proposé d'intégrer les mécanismes de justice rawlsien au sein de la doctrine utilitariste sous la forme d'un critère de maximisation de l'utilité minimum (Burmeister et Hammond, 1977), ou encore d'égalisation des chances de bien-être (Arnesson, 1998).

Par ailleurs, cette théorie a également été discutée et remaniée par Amartya Sen, dont l'une des principales critiques portait sur la formulation des principes de justice en termes de biens premiers (Sen, 1982). Selon ce dernier, l'égalisation des biens premiers sociaux est insuffisante pour compenser certaines inégalités de dotations en biens premiers naturels. De la sorte, se satisfaire d'une telle approche à des fins de jugement risque de conduire à l'adoption d'une « *morale partiellement aveugle* » (Sen, 1982, p. 208).

Sen propose alors de substituer au concept de biens premiers celui de « capacités » (*capabilities*). Plus précisément, il fait mention de ce qu'il nomme les « capacités de base » qui correspondent aux facultés dont dispose une personne pour « accomplir certains actes fondamentaux » : les fonctionnements (Sen, 1982, p. 210). Ces actes sont, par exemple, le fait de se nourrir, de se déplacer, de vivre sous un toit ou encore de participer à la vie sociale de sa communauté. L'auteur propose alors de faire porter le critère d'égalisation sur les capacités de base qui, contrairement aux biens premiers, ne portent pas sur l'objet du bien à égaliser mais davantage sur « l'effet » de ce bien pour la personne qui en dispose (Sen, 1982, p. 211).

Au-delà des critiques et propositions d'amélioration de la théorie rawlsienne, ses préceptes ont également donné lieu au développement du courant de la démocratie délibérative. Celui-ci partage le détachement de l'égalitarisme libéral avec l'hypothèse utilitariste traditionnelle d'homogénéité d'individus parfaitement rationnels. Il considère le « juste », non plus à partir du « bien » déterminé par une procédure technocratique, mais comme le fruit d'une décision collective naissant de la délibération d'individus libres et égaux (Habermas, 1983 ; Ostrom, 1990 ; Vatn, 2005 ; O'Neil, 2006).

Sa principale différence avec la doctrine de l'égalitarisme libéral est qu'il n'est pas une théorie éthique de premier ordre – une théorie cherchant à définir les critères de justice par son raisonnement et ses postulats de départ – mais une théorie de second ordre. La démocratie délibérative ne prétend pas définir directement les critères de justice mais vise à y

répondre par la conciliation des théories de premier ordre existantes (Gutmann et Thompson, 2000).

Finalement, le développement de l'égalitarisme libéral n'a pas pour autant clos le débat sur la question de la justice sociale. Au-delà des critiques portant sur le bien-fondé des différentes approches, la doctrine de Rawls – et des héritiers de sa pensée – a permis de replacer l'équité au premier plan des critères de justice. Même si cette théorie a été, et sera encore davantage, critiquée et améliorée, elle apporte un point de départ adapté pour conceptualiser l'équité intragénérationnelle et le volet social de la durabilité.

Au bilan, l'impératif normatif de durabilité peut être schématisé comme l'amélioration continue du bien-être global entre les générations, sous contrainte d'un critère de justice distributive consistant en la maximisation du sort des personnes les moins favorisées de chaque génération. Le développement durable serait alors un mode de développement offrant la capacité de répondre :

- Aux besoins des générations futures, à travers la transmission d'un stock de ressources économiques (richesses, capital humain, institutions...), sociales (cultures, démocratie, justice...) et environnementales (ressources naturelles) ; et,
- Aux besoins des personnes les moins favorisées au sein de la génération présente, à travers un critère de « maximin » appliqué aux capacités et donc, entre autres, aux libertés effectives.

A l'instar du principe de durabilité, l'institution universitaire prend également la forme d'une norme. Celle-ci sera traitée dans le point suivant.

## **1.2 L'université, une institution à vocations multiples**

L'institution universitaire est un objet normatif. Au sein des sociétés, l'université dispose d'une fonction et d'un rôle spécifique. Globalement, il s'agit pour cette institution de répondre à sa vocation, autrement dit de réaliser des missions. Ces dernières lui sont assignées par la société – à laquelle l'université fait partie intégrante – qui, en retour, lui donne les moyens d'exister.

La vocation de l'université est au fondement de sa raison d'être. Elle conditionne la légitimité de cette institution au sein de la société<sup>59</sup>. En ce sens, l'université est un objet sociétal qui doit satisfaire à une norme socialement construite. Cette affirmation est importante car elle implique que les conditions de sa légitimité, sa vocation, ne sont pas figées. A l'inverse, l'analyse de son histoire permet de mettre en évidence plusieurs grandes transformations de la norme de l'institution universitaire.

Ainsi, depuis l'apparition de l'université, trois principaux modèles institutionnels se sont succédés, chacun véhiculant une conception particulière de la raison d'être de cette forme sociale : l'« université médiévale » (Paris, Bologne), l'« université humboldtienne » (Berlin), et l'« université californienne » (Etats-Unis). Au fur et à mesure qu'une nouvelle référence normative s'imposait, une mission supplémentaire se greffait aux activités traditionnelles de l'institution académique : l'« enseignement » avec l'université médiévale, la « recherche » dans le cadre de l'université humboldtienne, et les « services à la société » mis en avant au sein du modèle californien. Avec leur avènement successif, chacun de ces trois modèles a entraîné une réforme des vocations de l'université et, par là-même, de sa réalité institutionnelle.

Les caractéristiques actuelles de l'institution universitaire sont le fruit de son histoire. Avant d'entrer dans la discussion de son évolution, il convient tout d'abord de s'intéresser aux grands facteurs à l'origine de ses transformations. A cet égard, deux principaux éléments occupent une place prépondérante dans la détermination des formes institutionnelles de l'université : l'environnement et la technologie.

### ***1.2.1 Les paramètres de la norme institutionnelle de l'université : l'environnement et la technologie***

A travers l'histoire, l'université a été marquée par une série d'évolutions dans ses vocations et ses missions. Des paramètres relatifs aux conditions de la société (l'environnement) et de ses activités (la technologie) ont été au centre de chacune de ces mutations institutionnelles.

---

<sup>59</sup> Par légitimité est entendue « l'hypothèse ou la perception généralisée que les actions d'une entité sont désirables, correctes, et appropriées au sein d'un certain système de normes, de valeurs, de croyances, et de définitions socialement construites » (Suchman, 1995, p. 574). Traduction personnelle de l'expression originelle : « *Legitimacy is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions* ».

### ➤ *L'environnement*

L'environnement fait référence à la société dans son ensemble. Depuis l'ère médiévale, celle-ci a considérablement évolué au même titre que ses attentes vis-à-vis de l'université. Cette dernière, pour sa part, n'a eu d'autres choix que de s'y conformer au risque de mettre en péril les conditions de sa propre existence.

Néanmoins, comme l'ont souligné Meyer et Rowan (1978), malgré les réglementations strictes encadrant les universités, celles-ci se sont développées avec relativement peu de contrôle extérieur sur leur fonctionnement interne. Ainsi, alors que les évolutions sociétales entraînaient la transformation des institutions, un certain nombre de leurs propriétés ont perduré à travers les âges en dépit des tentatives visant à les supprimer. Cette double dynamique peut s'expliquer par la coexistence de multiples intérêts et idéologies dont la conjonction détermine finalement les contours effectifs de l'institution universitaire.

Schématiquement, cette situation peut être conceptualisée à travers l'opposition entre deux principaux groupes d'acteurs : les corporations internes à l'université et les autorités qui lui sont extérieures<sup>60</sup>. Leurs relations et les transformations institutionnelles qui en résultent sont régies par des rapports de pouvoirs qui varient en fonction des circonstances environnementales et des caractéristiques spécifiques des acteurs.

Les sources du pouvoir de ces deux groupes de parties prenantes sont variables<sup>61</sup>. Les autorités extérieures confèrent à l'université ses ressources et sa légitimité, ce qui leur procure un ascendant incontestable sur les corporations internes. Ces dernières disposent toutefois également d'une certaine influence. Celle-ci provient de différents facteurs dont le plus significatif nous semble découler des spécificités mêmes du métier des universitaires : étant donné leur haut niveau d'expertise et de spécialisation, ils sont les seuls à pouvoir juger de la qualité de leur travail et des orientations à lui donner. Nous reviendrons davantage sur cette question dans la suite de ce travail. Pour l'heure, soulignons seulement que cette particularité constitue un atout non négligeable pour les corporations dans l'exercice de leur influence.

---

<sup>60</sup> Les termes « corporations » et « autorités extérieures » font, respectivement, référence aux parties prenantes internes et externes de l'université disposant d'un certain niveau d'influence dans l'orientation de ses activités.

<sup>61</sup> Les termes « pouvoir » et « influence » sont ici employés de manière analogue. Ils font référence à la capacité, de droit ou de fait, qu'ont les individus, seuls ou organisés en groupes, à orienter l'évolution des structures institutionnelles. Le pouvoir ou l'influence ne sont pas uniquement relatifs à la faculté d'énoncer des règles à travers la législation mais peuvent également être indirects ou insidieux. Nous nous rapprochons dans ce cadre de la conception du pouvoir tel qu'elle fut énoncée par Foucault (1975) : une capacité qui n'est pas sujette à l'« appropriation » mais qui consiste en une série de manœuvres, de tactiques ou de fonctionnements. Pour reprendre ses termes, « ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, [il] n'est pas le « privilège » acquis ou conservé de la classe dominante, mais l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques » (Foucault, 1975, p. 31).



Les corporations et les autorités extérieures ne sont pas figées dans leur constitution interne. Les parties prenantes qui les composent évoluent selon des mécanismes d'acquisition de pouvoir pour certaines, et de perte d'influence pour d'autres.

Les corporations sont constituées des parties prenantes internes qui disposent d'un certain niveau d'influence au sein des établissements : étudiants, enseignants-chercheurs, personnel administratif, etc. La répartition du pouvoir entre les membres de la corporation varie en fonction des lieux et des moments de l'histoire. Dans l'université médiévale, par exemple, les maîtres disposaient d'une influence forte à Paris mais ce sont les étudiants qui gouvernaient au sein de l'université de Bologne. Au 15<sup>ème</sup> siècle, la généralisation du modèle parisien a entraîné la concentration du pouvoir interne dans les mains des maîtres (Verger, 1973 ; Scott, 2006).

A l'heure actuelle, les influences sont partagées entre les différents groupes : les enseignants-chercheurs possèdent un pouvoir considérable dans l'orientation de l'université du fait des principes de liberté académique et de collégialité ; les étudiants, en nombre important, se regroupent au sein d'associations de statuts divers pour faire valoir leurs droits et intérêts ; et le personnel de gestion, conjointement avec les équipes de direction, dispose d'un pouvoir non-négligeable dans l'administration de l'organisation et l'allocation de tout ou partie des ressources.

Les autorités extérieures se composent également d'individus et de groupes divers dont les niveaux d'influence ont varié au cours de l'histoire. Ainsi, si l'église disposait d'un pouvoir de tutelle sur les institutions au moment de leur apparition, les pouvoirs royaux et impériaux se sont appropriés la majeure partie de ces prérogatives à partir du 15<sup>ème</sup> siècle.

L'évolution récente des contextes environnementaux est marquée par une importante diversification des autorités extérieures : société civile dans les régimes démocratiques, organisations privées, instances internationales, collectivités, etc. Dès lors, le pouvoir auparavant détenu par des autorités autocratiques ou oligarchiques s'apparente aujourd'hui davantage à la formulation qu'en a donné Michel Foucault (1975, *op. cit.*).

Les autorités extérieures et les corporations internes usent de leur pouvoir en vue de satisfaire des intérêts qui leur sont propres. De manière générale, les corporations entendent préserver ou accroître leurs acquis (ressources, libertés ou droits particuliers), tandis que les autorités extérieures aspirent à orienter les institutions vers la réponse à leurs besoins.

Dans ce cadre, un élément fondamental se trouve au centre de ce rapport de pouvoir. Il s'agit de la technologie qui constitue le cœur du travail de l'université, ses activités. Bien que multiples, ces dernières se réunissent autour d'un point commun : la connaissance.

➤ *La technologie*

La technologie de l'université est l'objet du rapport de pouvoir autour de l'université. Celle-ci est relative à ses activités dont l'objectif est la réalisation de ses missions. Bien que multiples, les missions de l'université sont reliées par un trait fondamental commun : le travail de la connaissance. Tout au long de l'histoire, cette dernière s'est vue accorder un statut de véritable variable stratégique aux yeux des acteurs.

En ce qui concerne les corporations, tout d'abord, la maîtrise de la connaissance constitue un atout non négligeable pour la défense de leurs intérêts. Ce constat est particulièrement valable pour les enseignants-chercheurs dont l'expertise constitue un gage de crédibilité dans le cadre de discussions avec les autorités extérieures et, par conséquent, renforce leur influence. En outre, une maîtrise *a priori* supérieure de la connaissance par une partie lui confère un avantage d'autant plus important que les acteurs font face à une situation d'incertitude<sup>62</sup>.

Au-delà des corporations, la connaissance constitue surtout une variable capitale dans la gouvernance des institutions d'ESR par les autorités extérieures. Depuis la naissance des universités, leurs autorités de tutelle se sont attachées à les orienter de manière à en tirer un maximum d'avantages au regard de leur propres besoins et intérêts.

Au cours de l'histoire, la connaissance a connu une série de développements considérables en ce qui concerne sa forme ou encore son statut au sein de la société. De toute évidence, ces évolutions ont joué un rôle significatif dans les transformations des institutions. Au moyen-âge, les connaissances délivrées par le biais de l'enseignement étaient étroitement contrôlées par les pouvoirs publics désireux de répondre aux besoins en main d'œuvre de leur administration et de faire régner l'ordre public. Aujourd'hui, les autorités extérieures n'ont plus pour priorité de contrôler le contenu de la connaissance produite ou transmise au sein des universités. Celle-ci reste cependant au centre des attentions car elle fait figure de levier majeur de la puissance et du développement économique des nations.

---

<sup>62</sup> Cette qualité s'ajoute à la spécificité d'un monde académique constitué en corporation depuis l'apparition des universités et travaillant de concert à faire valoir ses intérêts dans une logique de participation et de collégialité.

Compte tenu des deux grands paramètres que sont l'environnement et la technologie, les formes institutionnelles de l'université ont considérablement évolué à travers les âges pour donner lieu à sa configuration normative actuelle. Cette évolution fait l'objet du point suivant.

### ***1.2.2 Evolution de la norme institutionnelle de l'université au cours de l'histoire***

Depuis sa création, l'institution universitaire a connu plusieurs transformations. Globalement, trois grands modèles normatifs différents peuvent être identifiés : l'université médiévale, l'université humboldtienne et l'université californienne. Avec la succession de ces différents modèles, c'est l'idée même de l'université qui a évolué.

#### **➤ *L'université médiévale***

L'université médiévale constitue le premier modèle de l'institution universitaire. Il est apparu avec la création des universités de Bologne, Paris et Oxford (11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> siècles). Sa vocation était éducative. L'université était structurée autour de quatre facultés : arts (faculté inférieure), théologie, droit et médecine (facultés supérieures). Les cours se déroulaient sous la forme de lectures et, pour les formations plus avancées, de discussions et de disputes.

Dès le 13<sup>ème</sup> siècle, de nouveaux établissements furent créés à l'image de ces institutions selon différentes logiques<sup>63</sup>. La propagation de leurs modes de fonctionnement fut favorisée par l'importante mobilité des universitaires de l'époque.

Les corporations universitaires étaient organisées au sein des *universitas* (Verger, 1973). Ces dernières constituent les premières formes de l'autonomie académique. Cette autonomie était toutefois relative. A l'époque de leur création, les universités étaient rattachées à une autorité extérieure importante : l'Eglise. A cet effet, les membres des universités bénéficiaient d'un statut ecclésiastique. Le clergé gardait une emprise importante sur ces derniers à travers la délivrance de la *licencia docendi*, une accréditation indispensable pour les maîtres désirant enseigner dans les universités.

Les raisons de l'affiliation de l'université au pouvoir clérical sont multiples. Elles sont, d'une part, historiques du fait que l'enseignement et les écoles étaient traditionnellement du ressort de l'Eglise. D'autre part, cette situation s'explique également par des facteurs

---

<sup>63</sup> Certaines universités furent créées par les pouvoirs en place (à l'image de l'Université de Naples), d'autres de manière spontanée sous l'impulsion de maîtres ou d'étudiants (Université de médecine de Montpellier), et des troisièmes furent créés par la sécession d'universitaires désireux de bénéficier d'une plus grande autonomie (ainsi, l'université de Cambridge au Royaume-Uni est née suite à la sécession de membres en provenance d'Oxford) (Verger, 1973).

sociaux : les universitaires bénéficiaient, par cette subordination, d'une protection contre la justice royale qui leur était davantage hostile.

En effet, les relations entre les universitaires et la société urbaine extérieure, et plus spécifiquement la bourgeoisie, étaient marquées par de nombreuses tensions qui aboutissaient à des rixes souvent violentes. La ville de Paris, notamment, fut le théâtre de tels affrontements. Face à cette situation, les pouvoirs publics, dans leurs interventions non moins brutales, tendaient davantage à prendre le parti des bourgeois que celui des écoliers (Verger, 1973). Ces événements constituent les prémices de la fracture entre l'université et la société extérieure, séparation toujours dénoncée à l'heure actuelle et à laquelle les anglo-saxons font référence par l'expression devenue proverbiale « *Town and gown* » (« la ville et la toge »).

Pour ses membres, l'appartenance de l'université au clergé constituait donc un moindre mal. Cet avantage fut d'autant plus confirmé que la politique de la papauté s'est avérée plutôt compréhensive avec les universitaires en leur laissant un degré d'autonomie suffisamment élevé dans leur fonctionnement.

Pour l'Eglise, le contrôle des universités constituait un moyen d'assurer son rayonnement et son influence. L'institution cléricale était tout à fait consciente du pouvoir que représentait la connaissance transmise au sein des établissements. Dans ce cadre, elle s'attachait à en contrôler l'évolution pour préserver son monopole intellectuel et culturel.

Dès le 12<sup>ème</sup> siècle, l'Eglise s'est ainsi retrouvée confrontée à la réapparition des sources intellectuelles de la Grèce antique, et notamment des écrits d'Aristote, à travers les traductions en Latin des textes importés du monde arabe<sup>64</sup>. Cette évolution sera à l'origine du développement de nouvelles approches pour le traitement des questions de l'homme et des sociétés, davantage rationnelles et auxquelles l'institution cléricale a dû s'accommoder.

Pour ce faire, elle s'est appuyée sur les universités en développant une nouvelle perspective de travail de la connaissance : la scolastique. Cette dernière régissait l'enseignement de la philosophie dans les universités du Moyen-Age. Elle visait à concilier les nouveaux apports de la pensée antique avec les fondements de la doctrine théologique chrétienne. Ce travail a notamment donné lieu à la synthèse réalisée par Saint-Thomas d'Aquin, professeur à la Sorbonne au cours du 13<sup>ème</sup> siècle, à travers son traité intitulé *Somme Théologique* (De Meulemeester, 2011).

Malgré cette inéluctable adaptation, l'objectif de l'Eglise restait bien d'utiliser les universités afin d'asseoir la pensée biblique, une vérité qui demeurerait subordonnée à la raison

---

<sup>64</sup> L'importance de ce renouvellement intellectuel a conduit plusieurs auteurs à qualifier cette période de l'histoire de « renaissance du XII<sup>e</sup> siècle » (Haskins, 1927 ; Verger, 1996).

humaine. Dans ce cadre, l'université médiévale était une institution essentiellement consacrée à l'enseignement. Les activités de recherche restaient secrètes et conduites à l'extérieur des universités, à l'exception des travaux théologiques qui pouvaient intégrer de nouveaux éléments à la condition de rester en conformité avec les textes sacrés<sup>65</sup>.

Cette situation perdurera jusqu'au 15<sup>ème</sup> siècle. A partir de cette époque, la tutelle sur les universités va être progressivement reprise en main par les autorités civiles.

La fin du Moyen-Age est marquée par le renforcement des pouvoirs royaux à travers la consolidation et la centralisation des Etats. Ces nouvelles autorités vont s'emparer du contrôle des universités au détriment de l'église dans un mouvement généralisé de lutte contre tous les contre-pouvoirs (De Meulemeester, 2011).

Dans ce cadre, les sources de financement de la grande majorité des universités passent entre les mains des autorités des villes qui, conséquemment, reprennent le monopole sur le recrutement des professeurs. En retour, l'on attend de ces derniers qu'ils secondent les autorités par la formation des étudiants aux métiers nécessaires au bon fonctionnement de la société (clercs, médecins, juristes, administrateurs, etc.) (Verger, 1973).

Avec l'essor des pouvoirs monarchiques et le déclin de l'autorité de l'Eglise, l'institution universitaire va se retrouver profondément remodelée. Perdant considérablement en autonomie, ses vocations vont évoluer vers la réponse aux intérêts de l'Etat par la délivrance de formations professionnelles étroitement contrôlées. L'université devient le sujet de ses autorités de tutelle qui attendent d'elle qu'elle fasse régner l'ordre établi en prévenant toute forme de pensée subversive ou d'idéologie contestatrice. Le contrôle de la connaissance, et la captation de ses bénéfices, passent entre les mains des autorités civiles.

Cette situation va perdurer et connaître son apogée dans la France du début du 19<sup>ème</sup> siècle avec l'arrivée de Napoléon au pouvoir. Alors que les universités avaient été abolies depuis la révolution, celui-ci était animé par la volonté d'empêcher toute réorganisation de l'institution sur le modèle des anciennes corporations professionnelles (Charle, 1994 ; Charle et Verger, 2012). Pour ce faire, il va créer l'Université Impériale, refonder les anciennes

---

<sup>65</sup> Même si la production de nouvelles connaissances était fortement encadrée, un grand nombre de professeurs accomplissaient des recherches de manière secrète, à l'image des travaux dans le domaine de l'alchimie. D'autres parvenaient à justifier de la conduite de recherches scientifiques sous prétexte qu'elles restaient en accord avec les préceptes de la doctrine de l'Eglise, à l'instar d'Henri de Lagenstein ou de Roger Bacon. Le premier était professeur de théologie à l'université de Vienne au cours du 14<sup>ème</sup> siècle et menait des recherches en astronomie (Kren, 1983, cité par Rüegg et de Ridder-Symoens, 1992). Le second enseignait à Paris et Oxford durant le 13<sup>ème</sup> siècle et était parvenu à légitimer ses travaux dans le domaine de l'optique sous prétexte que Dieu créait la lumière. Il fut néanmoins finalement condamné à plusieurs années d'emprisonnement après que certains de ses résultats et de ses opinions aient été jugés suspects (Sidelko, 1996 ; Scott, 2006).

universités en facultés fortement cloisonnées, et mettre en place un réseau d'écoles chargées de former les grands corps de l'Etat.

Sous l'ère napoléonienne, les facultés perdent davantage en autonomie. L'Etat reprend à son compte la gestion et le contrôle de l'ensemble de leurs activités : il réglemente et uniformise les formations, assure lui-même la collation des grades, hiérarchise les différentes fonctions et répartit le travail. Dans ce système, la vocation de l'institution universitaire est double : répondre au besoin de l'administration par la formation d'une main d'œuvre qualifiée et assurer, à travers ces mêmes formations, le rayonnement de l'ordre social en vigueur<sup>66</sup>.

Si le régime napoléonien affecta profondément l'université française au début du 19<sup>ème</sup> siècle, d'autres pays se trouvent dans des situations sensiblement différentes. Deux d'entre eux vont connaître des évolutions particulières qui, par la suite, marqueront durablement l'ensemble du paysage universitaire mondial : la Prusse et les Etats-Unis. Pour bien comprendre l'ampleur de ces mutations, il convient toutefois de revenir quelques siècles en arrière pour s'intéresser au développement d'une seconde activité de travail de la connaissance parallèle à l'enseignement : la recherche.

Paul David (1988) décrit l'avènement de la recherche en remontant au 15<sup>ème</sup> siècle. A cette époque les savants conduisaient des expériences scientifiques au sein des académies qui se situaient en dehors des universités. Les autorités extérieures des établissements, généralement des nobles aristocratiques et des mécènes, aimaient s'entourer de ces hommes de science pour deux grandes raisons. D'une part, ils les employaient à des fins utilitaires pour résoudre certains problèmes ou travailler sur des tâches complexes (innovations architecturales, travaux d'ingénierie, etc.). D'autre part, les savants avaient également une fonction « ornementale » pour les seigneurs : leur présence était une marque de prestige et participait à l'image publique de ces derniers.

Au cours des 16<sup>ème</sup> et 17<sup>ème</sup> siècles, l'évolution considérable des connaissances va profondément transformer les relations entre les acteurs. Avant cette époque, le savoir était exprimé dans un langage commun et intelligible pour les seigneurs. Ceux-ci étaient dès lors capables de facilement sélectionner les savants avec lesquels ils désiraient s'associer. La révolution scientifique et l'avènement de la pensée mécaniste vont toutefois entraîner une complexification du savoir qui nécessitera la création d'un niveau d'abstraction

---

<sup>66</sup> Cette volonté de manipuler la connaissance transmise en vue d'asseoir le pouvoir en place n'est pas nouvelle. Elle est motivée par des raisons en tout point identiques à celles qui ont poussé l'Eglise à imposer la scolastique. Seul l'objet à consolider s'avère différent.

supplémentaire pour l'expression de la science. A partir de ce moment, les autorités extérieures seront de moins en moins en capacité d'évaluer la qualité d'un scientifique et donc de distinguer les réels experts des imposteurs.

Cette évolution structurelle de la connaissance va conduire les autorités extérieures à déléguer les tâches d'évaluation et de contrôle des savants aux seules personnes toujours en mesure de les effectuer : les scientifiques eux-mêmes. Ces derniers vont alors entrer en communication les uns avec les autres et tisser des relations qui prendront par la suite la forme de véritables réseaux internationaux. Ce processus est à l'origine du modèle de la recherche académique tel qu'on le connaît aujourd'hui : un système ouvert au sein duquel la connaissance est accessible à l'ensemble des chercheurs qui publient leur travaux tout en évaluant ceux de leur pairs.

Au 16<sup>ème</sup> siècle, un certain nombre de scientifiques officiaient également comme professeurs dans les universités. De surcroît, la réputation des établissements dépendait en partie de la réputation de leurs maîtres, elle-même forgée par leurs découvertes scientifiques (De Meulemeester, 2011). L'organisation consécutive de la recherche va progressivement s'établir en dehors des académies pour s'implanter dans l'université.

L'introduction de la recherche au sein de l'université se serait en premier lieu produite dans certains établissements italiens de la Renaissance (Grendler, 2002). Celle-ci est toutefois communément associée à la fondation de l'Université de Berlin en 1810. Cette évolution sera à l'origine d'une profonde transformation de l'institution universitaire.

#### ➤ *L'université prussienne*

La Prusse fut le théâtre de l'institutionnalisation de la recherche comme deuxième mission fondamentale de l'université. Le contexte spécifique du pays à ce moment de l'histoire a favorisé cette mutation institutionnelle.

Au début du 19<sup>ème</sup> siècle, les autorités prussiennes viennent de subir une importante défaite militaire contre Napoléon et cherchent à reconstruire le prestige de la nation. Pour se faire, ils vont fonder l'université de Berlin.

En parallèle, des intellectuels et aristocrates germaniques – fortement influencés par les idéaux humanistes des Lumières – avaient pour ambition de créer une nouvelle forme d'université plus dynamique et qui permettrait à la Prusse de retrouver son influence. Ils reçurent immédiatement le soutien du gouvernement qui nomma à la tête du ministère de l'éducation le philosophe Wilhelm Von Humboldt. Ce dernier s'employa à réformer les structures de l'université en y intégrant la recherche en plus de l'enseignement. Sa volonté

était d'amener les plus grands intellectuels du pays au sein de l'université et de leur donner la possibilité de conduire les recherches de leur choix en toute indépendance (Fallon, 1980).

Cette réforme de l'institution satisfaisait, au moins en partie, les intérêts des parties prenantes internes de l'université. Dans ce cadre, il est intéressant de noter que les deux grands groupes que nous avons préalablement identifiés se confondent : Humboldt, en tant que ministre de l'Education, représentait l'autorité de tutelle des universités mais était également un universitaire convaincu. Il était animé par le désir de réformer l'institution selon des principes idéologiques fortement présents au sein des corporations. Etant donné la fragilité relative des autorités gouvernementales de l'époque, certains membres influents des corporations ont ainsi pu réformer les universités en fonction de leur propres idéaux et intérêts. Cela s'ajoute au phénomène, plus général, d'appropriation par les universitaires du monopole de l'évaluation scientifique tel que mis en évidence par David (1988). Cette évolution a probablement contribué à renforcer l'influence des corporations internes dans la définition des formes institutionnelles de l'université.

Au côté de l'édification de la recherche au cœur des vocations de l'université, Humboldt va également introduire un ensemble de nouveaux éléments : liberté académique ; expansion disciplinaire au-delà des facultés historiques<sup>67</sup> ; introduction de nouvelles pratiques pédagogiques à l'instar du séminaire ; etc.

La réforme de l'université par Humboldt consacrait son statut d'institution d'élite, dédiée à la recherche d'un savoir pur et désintéressé. L'enseignement se faisait essentiellement par la recherche avec l'idée que le « savoir forme » (Renaut, 1995b, p.124). Il présentait une grande composante morale et n'était pas orienté *a priori* vers la pratique et la professionnalisation. Les formations étaient dès lors très encadrées, coûteuses et généralement réservées à un faible nombre d'étudiants privilégiés (Paletschek, 2001).

L'apparition de l'université prussienne s'inscrit dans le contexte général du passage d'un modèle de science secrète et cloisonnée à un système de science ouverte. Ce dernier a permis de mettre en évidence l'importance de la connaissance et de son exploration dans le développement et la puissance des nations. Consécutivement, le modèle de l'université de Berlin s'est diffusé dans plusieurs pays dès la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle.

---

<sup>67</sup> La faculté des arts – auparavant considérée comme inférieure – se voit attribuer un statut similaire à celui des facultés de droit, théologie et médecine. Cette transformation est à l'origine de l'apparition d'un grand nombre de nouvelles disciplines scientifiques à part entière : histoire, astronomie, chimie, mathématiques, philosophie, sciences politiques, etc. (Fallon, 1980).



En France, par exemple, plusieurs universitaires revenant de voyages d'étude en Prusse dénoncent le retard accumulé par leurs établissements : dotations insuffisantes, professeurs sous-payés, charges d'examen omniprésentes empêchant la réalisation d'autres activités, etc. (Charle, 1994).

La référence berlinoise va conduire le haut fonctionnaire Louis Liard<sup>68</sup> à militer pour une refondation profonde des facultés héritées de Napoléon sur le modèle de l'institution humboldtienne. Cela aboutira finalement sur la loi du 10 juillet 1896 réinstaurant l'université en lieu et place des anciennes facultés considérées comme trop cloisonnées, dispersées et à l'origine du déclin intellectuel du pays face aux établissements prussiens<sup>69</sup>.

La réintroduction des universités, telle que prônée par Louis Liard, était motivée par un véritable idéal pédagogique. Celui-ci visait à transformer les facultés en universités multidisciplinaires organisées à travers une « unification organique du savoir » (Renaut, 1995a, p. 94)<sup>70</sup>.

Malgré son succès, la création de l'Université de Berlin n'a pas pour autant figé le paysage de la recherche et de l'enseignement supérieur en Prusse. Pour les pouvoirs publics, les universités se sont rapidement avérées insuffisantes pour répondre aux besoins en main d'œuvre qualifiée du pays. A cet égard, ils vont développer un système d'écoles délivrant un enseignement appliqué dès 1820 et contre l'avis d'Humboldt (Gispén, 1989).

Durant la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, alors que plusieurs pays réforment leurs universités à l'image du modèle humboldtien, la Prusse, pour sa part, s'en écarte. La concurrence des écoles entraîne une remise en question de la légitimité des universités. Parallèlement, les critiques du financement de la recherche désintéressée par l'Etat culminent avec la grande dépression économique qui débuta en 1873.

---

<sup>68</sup> Louis Liard fut progressivement recteur de l'académie de Caen, directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique, et vice-recteur de l'académie de Paris. Il développa sa vision de l'université au sein de plusieurs ouvrages dont notamment « L'Enseignement Supérieur en France, 1789 - 1889 » (1888 ; 1894) – comprenant, entre autres, un chapitre notoire intitulé « Théorie de l'Université » – ou encore « Universités et Facultés » (1890). Ses positions étaient largement influencées par les penseurs de l'idéalisme allemand (Renaut, 1995a).

<sup>69</sup> Il convient de souligner que ces considérations prenaient place après que la France ait subi une lourde défaite militaire contre la Prusse en 1870. Aux yeux de la société, cet échec était imputé, entre autres, à une défaillance culturelle et spirituelle qui aurait pu être évitée si le pays s'était au préalable muni de réelles universités formant au savoir (Renaut, 1995a).

<sup>70</sup> La réforme finalement adoptée fut toutefois considérée comme un échec : une série de résistances internes aux facultés ont inhibé toute tentative d'élargissement disciplinaire et la recherche ne fut que rarement adoptée comme une mission fondamentale au même titre que l'enseignement. Même si l'université était réinstaurée, le pouvoir réel restait entre les mains des facultés (Chatelain-Ponroy et al., 2014).

A partir de cette époque, l'université prussienne va être progressivement réorientée vers davantage de collaborations avec le secteur privé. Cette évolution sera encouragée par la mise en place de mesures réglementaires facilitant, notamment, la mobilité des chercheurs vers les instituts de recherche appliquée et la communication de l'ensemble des résultats de recherche à destination de l'industrie (De Meulemeester, 2011). Plusieurs principes fondamentaux de l'université humboldtienne, chers aux corporations, vont néanmoins être préservés à l'image de la liberté des chercheurs (Olivier-Utard, 2003).

Au 20<sup>ème</sup> siècle, les limites du modèle prussien vont être davantage mises en évidence : les modalités de son enseignement s'avèrent trop coûteuses pour être généralisées à un ensemble d'étudiants dont le nombre ne cesse d'augmenter ; la recherche désintéressée peine à couvrir ses besoins de financement ; et les attentes de la société vis-à-vis de l'université en matière d'innovation et de formation d'une main-d'œuvre qualifiée continuent de croître. L'université, qui était auparavant une institution œuvrant par les élites et pour les élites, est progressivement devenue une institution massifiée au service de la société qui lui procure ressources et légitimité.

C'est dans ce contexte de transformation continue de l'université qu'un nouveau modèle institutionnel s'est progressivement imposé comme référence normative au niveau mondial : l'université californienne.

➤ *L'université californienne*

Le modèle de l'université californienne est apparu au cours des années 1960 et 1970. Il ne fait pas référence à un établissement en particulier mais à une forme d'organisation académique qui s'est développée en plusieurs points des Etats-Unis (San Francisco, Boston, New York, etc.). L'emploi du qualificatif « californien » renvoie aux travaux de l'économiste Clark Kerr qui en popularisa l'idée après avoir occupé les fonctions de chancelier de l'Université de Berkeley, puis de président de l'Université de Californie<sup>71</sup>.

La principale mutation institutionnelle introduite par cette nouvelle référence est l'instauration d'une troisième mission au cœur de l'université : les « services à la société ». Son avènement entérine une vision normative de l'université comme une institution dont l'action doit être orientée au profit des acteurs extérieurs qui lui donnent les moyens d'exister.

---

<sup>71</sup> Au cours d'un cycle de conférences délivré à Harvard en 1963, Clark Kerr exposa l'idée d'une transformation récente de l'université en ce qu'il intitulait la « Multiversité » (*Multiversity*) : une institution de taille importante qui s'apparente à une « industrie du savoir » (*Knowledge Industry*) et qui œuvre dans un principe d'ouverture vis-à-vis de la société dans laquelle elle s'insère (Kerr, 1963)

La référence californienne s'est propagée à travers le monde au cours du 20<sup>ème</sup> siècle et reste prédominante à l'heure actuelle. Ses origines sont toutefois plus anciennes et remontent au 18<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis. Bien que ce pays ait importé plusieurs traits institutionnels issus de l'université humboldtienne dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'impératif d'utilité sociale se trouve au fondement de l'histoire de ses institutions (Scott, 2006).

Aux Etats-Unis, les universités furent mises à contribution dès la constitution de la nation en 1776 en vue de consolider son indépendance face à l'ancien colonisateur britannique (Charle et Verger, 2012). Leur rôle était essentiellement éducatif. Aux yeux des autorités, la formation d'une population instruite représentait un facteur clé de l'avenir du pays (Hellenbrand, 1990).

L'exploitation de la connaissance pour orienter l'évolution d'une société n'est pas sans rappeler l'exemple de plusieurs régimes autocratiques européens qui entendaient contrôler la substance du savoir transmis au sein des universités pour renforcer leur propre influence. La stratégie qui a guidé les fondateurs de la nation américaine fut toutefois différente de celle motivant les pouvoirs royaux ou impériaux d'Europe. Ces premiers étaient fortement influencés par les principes idéologiques issus du mouvement philosophique des Lumières. Leur objectif n'était pas tant d'orienter le contenu de la connaissance en direction d'une vérité spécifique mais plutôt d'assurer l'affranchissement d'un pays en misant sur l'édification d'une nation éduquée, libre et autonome (Pangle et Pangle, 1993).

C'est à travers la poursuite de cet objectif général que les Etats-Unis vont devenir le premier pays à entrer dans l'ère de l'enseignement supérieur « massifié ». La volonté de fournir une formation au plus grand nombre a conduit les autorités à mettre en place un important système éducatif composé d'écoles, de *colleges* et d'universités d'Etat. De manière générale, la légitimité de ces établissements était conditionnée à un objectif de démocratisation et de soutien aux individus (Scott, 2006). Dans ce cadre, la vocation de ces institutions était, dès le départ, fortement orientée vers la professionnalisation.

Cette prédisposition fut réaffirmée au cours du 19<sup>ème</sup> siècle avec la révolution industrielle qui érigea la professionnalisation des individus au titre de priorité nationale. L'enseignement technique fut intensément encouragé par les autorités publiques à travers l'ouverture d'établissements spécialisés et l'accroissement de leurs subventions<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Ces subventions étaient notamment accordées par l'Etat fédéral aux entités fédérées du pays. Les *Morill Acts* de 1862 et 1890 en constituent un exemple notable. Par le biais de ces lois, le gouvernement américain apportait

L'introduction formelle des « services à la société » en tant que troisième mission des universités constitue la suite logique de cette longue évolution. Peu définie, cette mission regroupe un grand nombre d'activités différentes et ne facilite pas la conceptualisation de l'université comme une forme sociale spécifique et déterminée. A l'inverse, elle apporte davantage de confusion dans la compréhension d'une institution dont Abraham Flexner déplorait déjà en 1930 le manque d'objectifs partagés et clairement définis (Flexner, 1930).

La mission des « services » apparut consécutivement à l'importation, aux Etats-Unis, des structures institutionnelles de l'université de Berlin à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle<sup>73</sup>. A partir du siècle suivant, cette mission va se propager dans un grand nombre d'autres pays. Cette évolution est concomitante d'une transformation importante des deux principaux facteurs déterminant les formes institutionnelles de l'université : l'environnement et la technologie.

Les mutations environnementales concernent les deux groupes de parties prenantes de l'université, à savoir les autorités extérieures et les corporations internes.

Au sein des autorités extérieures, l'on assiste à un déplacement progressif des sphères d'influence entre les différentes parties prenantes. Celui-ci découle de l'essor et de la consolidation des démocraties à partir de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. Conséquemment, le pouvoir d'orientation des universités est progressivement passé des mains d'Etats totalitaires à une pluralité d'acteurs au cœur desquels figurent les citoyens. Dans ce cadre, les autorités publiques préservent leurs prérogatives apparentes en matière d'orientation des institutions mais deviennent également un intermédiaire pour l'exercice de l'influence d'autres parties prenantes desquels dépend leur propre légitimité.

A l'heure actuelle, la tendance à la déconcentration du pouvoir de décision en matière de recherche et d'enseignement supérieur se poursuit (Musselin, 2008a). L'influence de la diversité des acteurs constituant les « autorités extérieures » est renforcée par leur contribution de plus en plus directe au financement des universités<sup>74</sup>. Par ailleurs, le

---

des terres et des financements aux Etats fédérés pour la construction de *colleges* et d'universités spécialisés dans les domaines de l'agriculture et de la mécanique (Scott, 2006).

<sup>73</sup> Ce constat a conduit certains auteurs, à l'instar de Veysey (1965), à émettre l'hypothèse que les services furent institutionnalisés pour justifier de l'intégration de la recherche humboldtienne dans les universités des Etats-Unis. En effet, cette dernière paraissait nettement éloignée des considérations chères à la société américaine davantage orientées vers la pratique et l'utilité directe. Pour d'autres auteurs, la mission des « services » constitue une injonction imposée aux universités par leurs dirigeants capitalistes (Barrow, 1990).

<sup>74</sup> Cette tendance varie toutefois fortement entre les pays. Aux Etats-Unis, les acteurs privés constituent les contributeurs historiques au financement des universités. Une transition importante fut cependant opérée après la seconde guerre mondiale lorsque le gouvernement devint le principal financeur des grandes universités de recherche du pays (Geiger, 1993). Par ailleurs, au début du 20<sup>ème</sup> siècle, les universités prussiennes et les facultés

phénomène d'internationalisation renforce le poids des instances supranationales dans la gouvernance des établissements.

La diversification progressive des parties prenantes influentes extérieures à l'université constitue une explication probable de la multiplication de ses missions, notamment par l'introduction des « services ». En effet, si les autorités extérieures sont hétérogènes dans leur statut, elles le sont également dans leurs intérêts<sup>75</sup>.

A côté des autorités extérieures, les corporations internes de l'université ont également évolué. Avec la massification de la population étudiante, ces dernières se sont diversifiées et on connu une forme de désunion. Les étudiants, dont le nombre s'est considérablement accru, ont bénéficié d'un poids de plus en plus important dans l'orientation de l'université. Par ailleurs, ceux-ci étant de profils et d'origines sociales diverses, leurs attentes se sont détournées des desseins des anciennes élites pour se diriger vers de nouvelles exigences telles que l'employabilité<sup>76</sup>. Or, ces nouveaux objectifs apparaissent sensiblement éloignés des intérêts des membres permanents d'une institution dans laquelle ils ne sont que de passage.

Cette désunion n'a pas pour autant entraîné la disparition de l'influence des corporations universitaires. Avec leur niveau d'expertise et de maîtrise de la connaissance, les parties prenantes internes de l'université continuent de bénéficier d'un certain crédit au sein du débat sur les orientations désirables de l'institution. Cela leur a permis d'influer sur l'évolution effective des universités et, notamment, d'assurer la continuité de certaines caractéristiques favorables à leurs intérêts et idéologies : maintien de préceptes humboldtiens tels que la liberté académique et la protection de l'emploi pour les professeurs<sup>77</sup> ; préservation de la collégialité comme principe directeur de la gouvernance interne ; défense – notamment en France et sous l'impulsion des étudiants – de la vocation de service public de l'enseignement universitaire selon les principes de gratuité et de non-sélectivité, etc.

---

françaises développaient déjà des relations étroites avec les collectivités et les acteurs industriels locaux en vue de trouver de nouvelles sources de financement (Musselin, 2008a ; De Meulemeester, 2011).

<sup>75</sup> Ainsi, aujourd'hui, les entreprises attendent des universités qu'elles forment des diplômés hautement professionnalisés et produisent des résultats de recherche directement applicables ; les collectivités locales espèrent maximiser la contribution des établissements au développement socio-économique de leur territoire ; les gouvernements nationaux entendent assurer le rayonnement scientifique et l'attractivité de leurs pays, etc.

<sup>76</sup> Cette évolution fut également encouragée par l'apparition d'un phénomène nouveau au sein des sociétés occidentales à partir des années 1970 : le chômage. Durant la décennie 1970 en France, celui-ci s'élevait en moyenne à 3,8 % (contre 1,5 et 1,7 % pour les décennies 1950 et 1960). Une tendance similaire est observée dans les autres pays d'Europe ainsi qu'en Australie. L'Amérique du Nord fut, pour sa part, plus précocement touchée par la problématique de l'emploi : le taux de chômage s'élevait à 4,7 % durant la décennie 1960 et 6,1 % au cours des années 1970 (Martin, 1994).

<sup>77</sup> La liberté académique tend néanmoins à être indirectement réduite par la part de plus en plus importante des appels à projet pour le financement des activités de recherche dans la plupart des pays d'Europe.

Au-delà des facteurs environnementaux, la propagation du modèle californien fut favorisée par l'évolution de la technologie de l'université et, plus précisément, du statut de la connaissance. Au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, cette dernière a acquis une importance telle que les économistes font aujourd'hui référence au contexte actuel selon l'expression d'« économie de la connaissance ». Dans ce cadre, l'institution universitaire apparaît centrale, et sa légitimité sociétale de plus en plus justifiée. Ce constat a néanmoins pour corollaire un accroissement des attentes des autorités extérieures vis-à-vis des établissements. Ce phénomène a eu un impact important sur les missions de l'université.

En premier lieu, la recherche s'est élevée au rang d'activité primordiale pour le progrès des nations. Cette considération peut être illustrée par l'accroissement exponentiel des dépenses nationales de recherche et développement (R&D) dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle. Aux Etats-Unis celles-ci sont passées de 5 milliards de dollars en 1953 (1,4 % du PIB), à 26 milliards en 1970 (2,5 %), et 151 milliards en 1990 (2,7 %) (Rahm et al., 2000).

L'utilité de la recherche fut d'abord mise en évidence dans le domaine militaire. Au cours de la seconde guerre mondiale, un grand nombre de programmes de recherche furent mis en œuvre par les pouvoirs publics de différents pays, à l'exemple du projet *Manhattan* qui permit aux Etats-Unis de gagner la course à l'arme nucléaire face à l'Allemagne nazie<sup>78</sup>. S'en est suivie une vague importante de développement de la recherche scientifique dans l'ensemble du monde développé<sup>79</sup>.

Aux yeux des acteurs, la portée de la recherche a rapidement dépassé le champ militaire pour s'élargir à celui du développement économique. Dans ce cadre, la production de nouvelles connaissances par la recherche est supposée générer des innovations permettant d'améliorer la compétitivité économique des entreprises.

Ces considérations ont donné lieu à de nombreuses réformes visant à inciter les universités à conduire davantage de projets de recherche appliquée et accroître leurs collaborations avec le secteur privé. Le *Bayh-Dole Act*, voté en 1980 aux Etats-Unis en vue de donner aux universités la possibilité de breveter leurs découvertes, en est une parfaite illustration. Des initiatives similaires seront mises en œuvre dans d'autres pays. Globalement, le levier privilégié par les autorités extérieures pour orienter les universités est le

---

<sup>78</sup> Ce projet est le fruit d'un partenariat entre trois pays : les Etats-Unis, le Canada et le Royaume-Uni. Selon les estimations, il fut financé à hauteur de 2 milliards de dollars de 1945 (soit plus de 25 milliards de dollars constants actuels), et employait directement plus de 120.000 personnes à la fin de la guerre (Schwartz, 1998).

<sup>79</sup> Comme en témoigne la création, en France, du Centre National pour la Recherche Scientifique (CNRS) dès 1939, du Commissariat à l'Energie Atomique (CEA) en 1945, ou encore de l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) en 1946. Aux Etats-Unis, la *National Science Foundation* (NSF) fut créée en 1950.

conditionnement de leur financement à leur engagement dans de tels projets à travers, notamment, la libéralisation, la mise en concurrence et l'autonomisation des institutions.

Outre la recherche, l'évolution du statut de la connaissance a également eu un impact important sur les activités d'enseignement conduites au sein de l'université. Dans le monde développé, la transmission du savoir par l'enseignement s'est progressivement imposée comme un levier supplémentaire du développement des sociétés. Cette conception fut corroborée par les nouvelles théories économiques (croissance endogène, capital humain), les études empiriques et les recommandations en provenance d'institutions internationales (Commission européenne, 1993 ; OCDE, 1996a, etc.) qui ont mis en évidence l'importance de la qualification de la population pour la croissance des nations (Milot, 2003).

Au-delà des considérations macroéconomiques, l'enseignement exerce également plusieurs répercussions au niveau individuel. Les étudiants qui en bénéficient espèrent ainsi voir leur sort s'améliorer grâce à l'obtention de nouvelles qualifications. Par ailleurs, si l'enseignement satisfait à une condition d'accessibilité, il représente un puissant moteur de mobilité sociale et de réduction des inégalités entre individus<sup>80</sup>.

L'accroissement des intérêts des parties prenantes extérieures pour les activités d'enseignement a été à l'origine du phénomène de massification. Celui-ci a néanmoins eu pour corollaire une élévation sans précédent du besoin en financement des universités. Pour y répondre, les pouvoirs publics d'une série de pays vont s'appuyer sur des réformes similaires à celles mise en œuvre dans le cadre de la recherche : la dérégulation partielle de l'enseignement supérieur et le transfert de son financement vers le secteur privé à travers les frais d'inscription (Morey, 2004 ; Charle et Verger, 2012).

La troisième mission de l'université, les services à la société, complète ce cadre normatif général. Si, du fait de son étendue conceptuelle, cette mission ne se traduit pas par l'implantation d'une nouvelle activité particulière au sein des universités, son

---

<sup>80</sup> Durant la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, la question de l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur a été de plus en plus soulignée au sein des discours politiques. En France, des quotas sociaux et des mesures de réduction des coûts de la vie étudiante sont introduites dès les années 1950 en vue d'améliorer l'accès aux formations pour les étudiants issus de milieux défavorisés (Charle et Verger, 2012). La massification n'a toutefois pas été synonyme d'une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. Au début des années 1960, la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur est inférieure à 5 % pour les classes sociales les plus défavorisées tandis qu'elle dépasse les 60 % pour les enfants dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale (Bourdieu et Passeron, 1964). La situation américaine est comparable à celle des pays d'Europe. Dans ce pays, les discriminations à l'entrée des formations sont également ethniques. Le système universitaire apparaît fortement stratifié avec un très faible nombre d'institutions fortement sélectives chargées de former les élites. A l'opposé, un grand nombre d'établissements, se retrouvent en bas de la pyramide, à l'exemple des facultés pour étudiants noirs (Birnbaum et Childers, 1970).

institutionnalisation a constitué un moyen, pour les autorités extérieures, de subordonner le rôle de l'université à un impératif d'utilité sociale.

En substance, le principe sous-tendant cette nouvelle mission est que les universités conduisent leurs activités à la lumière de la plus-value qu'elles représentent pour la société. Ainsi, l'enseignement a pour priorité la professionnalisation des étudiants et la recherche doit viser à produire des résultats, sinon commercialisables, tout au moins utiles à la société.

Ainsi, bien qu'hétérogènes, les « services à la société » prennent souvent la forme d'activités conduites en aval des missions de recherche et d'enseignement : commercialisation des fruits de la recherche au moyen de brevets ; vulgarisation des connaissances via des conférences ou des publications ; mise en relations des étudiants et des employeurs par le biais d'initiatives diverses (stages, événements, plateformes physiques ou virtuelles) ; etc.

Malgré ces particularités, les services à la société restent une mission fortement indéfinie pouvant englober une large palette d'activités différentes. L'élargissement consécutif du champ d'activité de l'université entraîne un défi supplémentaire pour les institutions : la nécessité de rester productives et légitimes aux yeux de la société dans une période de changement continu (Berg et al. 2003).

Les mutations environnementales et technologiques ont permis l'avènement de l'institution universitaire telle que nous la connaissons aujourd'hui. Ces transformations ne sont pas déroulées de manière indépendante mais se sont mutuellement renforcées. L'évolution du statut de la connaissance a entraîné l'accroissement de l'influence des acteurs qui en disposent. A cela se sont ajoutés les avancées technologiques, et plus particulièrement le développement des supports médiatiques<sup>81</sup>, qui ont considérablement élargit l'accessibilité de l'information pour des autorités extérieures toujours plus nombreuses et diverses.

Ces nouvelles sources d'influence se conjuguent pour orienter les structures institutionnelles de l'université dans de multiples directions et participent à l'amplification des problèmes d'imprécision et d'ambiguïté dans la définition de ses vocations. Si l'on suppose que cette dynamique finira par atteindre une situation d'équilibre, il nous paraît difficile de déterminer la forme institutionnelle effective que prendra l'université « stabilisée ». A l'heure actuelle, celle-ci fait toujours l'objet de controverses et d'oppositions entre acteurs pour ce qui concerne la définition de ses structures institutionnelles. Ces conflits seront traités dans la section suivante.

---

<sup>81</sup> Allant, notamment, des différentes formes de presse à l'essor récent des réseaux sociaux.



## **Section 2. Tensions et controverses**

---

Au-delà de leur normativité, nos deux objets d'étude partagent un second point commun : leur nature controversée. Si le bien-fondé de leur existence est relativement peu mis en cause, la composition de leurs normes fait, pour sa part, l'objet de nombreuses discussions au sein de la littérature et, plus largement, de la société.

En ce qui concerne la durabilité, plusieurs points de discordance subsistent quant aux modalités de conceptualisation des ressources environnementales. Dans le cadre de l'université, un débat oppose les partisans d'une institution libre et désintéressée à ceux d'une université orientée vers la résolution des enjeux de société. Ces différentes controverses sont présentées dans la suite de cette section.

### **2.1 L'absence de consensus autour de la norme de durabilité**

Bien que la définition formulée par la commission Brundtland soit aujourd'hui devenue incontournable lorsqu'il s'agit de définir le développement durable, elle n'en laisse pas moins place à une grande diversité d'interprétations. De la sorte, plus de 300 définitions différentes ont été relevées au sein de la littérature académique reflétant de grandes différences de conceptualisation derrière un consensus apparent (Dobson, 1996).

Si l'essence normative du concept de durabilité n'est pas remise en cause, l'adoption d'une définition partagée s'avère néanmoins difficile au sein de la seule discipline économique. Cet état de la littérature rend l'examen du principe de durabilité particulièrement difficile, certains allant jusqu'à le qualifier de concept contestable (Jacobs, 1999), voire même vide (Fortune et Hughes, 1997).

Au cours de la section précédente, nous avons pu voir que les économistes présentent un grand nombre de divergences lorsqu'ils s'attachent à définir la justice distributive et les conditions de l'équité intragénérationnelle. Au-delà de ces aspects, la durabilité fait également l'objet d'oppositions en ce qui concerne la prise en compte de l'environnement, une variable centrale de l'impératif d'équité intergénérationnelle. Dans le cadre de cette section, nous nous concentrerons essentiellement sur cette seconde thématique.

De manière générale, les économistes s'accordent généralement sur la nécessité de préserver un certain niveau de capital au profit des générations futures mais divergent sur les hypothèses retenues quant à la nature de ce capital. Les différences de conceptions sont généralement influencées par les axiomes fondamentaux des courants de pensée auxquels les

auteurs se rattachent. Celles-ci portent sur deux grands aspects : d'une part, le conflit entre postures anthropocentrées et biocentrées, et, d'autre part, le débat autour de l'adoption d'une interprétation faible ou forte du critère de soutenabilité.

### ***2.1.1 Anthropocentrisme et biocentrisme***

Anthropocentrisme et biocentrisme sont deux conceptions opposées des rapports entre l'homme et la nature. Elles sont fondamentalement liées à la question de la valeur conférée par l'homme aux ressources de l'environnement.

Les économistes distinguent plusieurs dimensions de la valeur des ressources naturelles<sup>82</sup>. Selon Pearce et Warford (1993), la valeur peut être de type instrumental ou intrinsèque. La valeur instrumentale relève de la capacité d'un objet à répondre à un besoin ou un désir humain. A l'inverse, la valeur intrinsèque est inhérente à l'objet, elle n'est pas appropriable (Pearce et Moran, 1994).

Les considérations philosophiques relatives au rapport homme-nature sont sensiblement liées à l'appréciation de ces deux formes de valeurs (Gunnell, 2009). La perspective anthropocentrique accorde aux biens environnementaux une valeur instrumentale importante au détriment de la valeur intrinsèque. A l'inverse, la conception biocentrique accorde un poids relativement plus élevé à la valeur d'existence.

L'anthropocentrisme est la conception la plus répandue au sein des sociétés occidentales. Elle donne la priorité à l'homme et considère que la nature est à son service. Cette perspective fut affirmée en 1992 lors du Sommet de Rio dont la déclaration finale souligne, avant toute chose, que « *Les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable* » (Principe 1 de la Déclaration de Rio, ONU, 1993, ).

Plusieurs auteurs expliquent l'évolution hégémonique de la posture anthropocentrique par l'essor de la doctrine judéo-chrétienne occidentale qui considère la nature comme une ressource mise à disposition par Dieu au bénéfice des hommes (White, 1967 ; Descola, 2005).

Par la suite, la philosophie des lumières et les révolutions scientifiques copernicienne, darwinienne et newtonienne, ont contribué à façonner la relation homme-nature. L'idéologie humaniste, en instituant le triomphe de la raison sur les croyances et superstitions, a replacé l'homme comme acteur principal de son évolution au détriment de Dieu. Parallèlement, les

---

<sup>82</sup> La valeur économique totale d'un bien environnemental peut ainsi être composée de sa valeur d'usage direct, indirect (à l'exemple des services écosystémiques) et d'option (valeur d'usage futur), auxquelles s'ajoutent les valeurs de non-usage qui peuvent être de quasi-option (possibilité de préserver le choix futur dans une situation d'incertitude et d'irréversibilité) ou d'existence (Pearce et Warford, 1993).

avancées scientifiques lui ont apporté une connaissance et une maîtrise plus importante des phénomènes naturels.

L'esprit humain, en se positionnant au centre de ses représentations du monde, conçoit ainsi la nature comme un objet dont il peut s'assurer la domination grâce au savoir. Comme le notait Descartes dès 1637, les hommes peuvent prétendre à devenir « maîtres et possesseurs de la nature » (*Discours de la Méthode*, 6<sup>ème</sup> partie, § 2).

Avec la découverte des pressions exercées par nos modes de développement sur l'environnement, cette conception a toutefois été bousculée par la remise en cause de l'idée d'une maîtrise décomplexée et illimitée de l'homme sur les ressources naturelles (Pierron, 2009). De ces évolutions est apparue l'actuelle opposition des examens scientifiques de la soutenabilité entre idéologies anthropocentriste et biocentriste.

Les fondements contemporains de cette opposition remontent au débat entre Gifford Pinchot et John Muir qui eut lieu au début du 20<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis. Ces deux auteurs défendaient l'importance d'une préservation des ressources forestières face à leur appropriation par des entreprises privées (Duban, 2001).

Pinchot voyait dans la nature un élément fondamental de la prospérité nationale (Pinchot, 1910). De ce fait, il militait pour que l'exploitation des forêts soit alignée sur leur cycle de renouvellement. Dans cette perspective anthropocentrée, la protection de l'environnement était essentiellement justifiée par l'utilité qu'il procurait à la société.

Muir, pour sa part, percevait ces ressources sous un angle spirituel et prônait à leur égard une totale humilité (Gunnell, 2009). Il voyait en la nature un idéal doté de valeurs et de sens qui lui étaient propres (Bergandi et Galangau-Quérat, 2008). Selon cette posture biocentrée, l'environnement devait être préservé pour lui-même, indépendamment de toute considération quant à ses rapports à l'homme.

Bien que les auteurs poursuivaient le même objectif de protection des ressources forestières, leurs arguments n'en étaient pas moins fondamentalement opposés. Si les tenants de ces deux perspectives étaient amenés à se prononcer sur la préservation d'un bien environnemental qui n'apporte, *a priori*, aucun service aux sociétés humaines, ils aboutiraient à des recommandations radicalement opposées. L'anthropocentrisme soutiendrait l'exploitation de la ressource jusqu'à son épuisement tandis que les partisans du biocentrisme plaideraient pour sa préservation intégrale.

Les thèses biocentriques ont plus récemment été reprises et développées avec l'apparition de mouvements idéologiques opposés à la conception anthropocentrique de la nature. Parmi ceux-ci figurent les courants de la *Deep Ecology* et de l'hypothèse Gaïa.

Alors que le courant de la *Deep Ecology* milite pour la reconnaissance de l'égalité entre tous les êtres vivants (Naess, 1975 ; Devall et Sessions, 1985), l'hypothèse Gaïa dépasse cette perspective pour affirmer la supériorité de la nature sur l'espèce humaine. Ce postulat lui a valu d'être accusée de cynisme, voire de misanthropie (Dawkins, 2000 ; Louart, 2002).

L'hypothèse Gaïa fut introduite par le chimiste britannique James Lovelock en 1972. Du nom de la déesse de la Terre dans la mythologie grecque, l'hypothèse Gaïa conçoit la planète comme un organisme vivant unique (Faure, 1994). Pour Lovelock (1988) ce concept est autant scientifique que religieux. Plusieurs auteurs revendiquant son héritage ont ainsi évoqué la nature véritablement vivante de la Terre (Sheldrake, 2001), sa prédisposition à la conscience (Jantsch, 1980), voire son caractère divin (Hanegraaff, 1997).

Ces thèses radicales ont connu une propagation limitée dans la société. D'autres arguments postulant de la valeur intrinsèque de l'environnement ont néanmoins connu un rayonnement plus important dans les sphères académiques et même sociétales. L'exemple de l'Equateur, qui reconnaissait en 2008 un droit d'existence à la nature au sein même de sa constitution, est à cet égard révélateur (Descola, 2010).

En ce qui concerne la théorie économique, celle-ci repose majoritairement sur une conception anthropocentrique. La tradition néo-classique, en se concentrant sur l'objectif de maximisation de l'utilité des hommes pour élaborer ses recommandations, n'a jamais prêté aux ressources environnementales de valeur autre que celle découlant de leur utilité.

Les arguments du biocentrisme ont néanmoins provoqué une remise en question des positionnements éthiques relatifs à l'évaluation des problèmes environnementaux (Vallée, 2002). En effet, l'attribution d'une valeur intrinsèque aux éléments de la nature constitue une perspective nouvelle face à l'évaluation traditionnellement utilitariste de l'environnement<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Cette question fut notamment mise en évidence dans le cadre de l'évaluation contingente, une méthode qui vise à révéler les préférences des individus et attribuer un prix à des biens non monétaires sur base d'enquêtes et de questionnaires. Une découverte de la littérature consacrée à ce type d'études est le refus de certaines personnes d'attribuer un prix aux biens naturels (Hanemann, 1994). Il est imaginable que ces personnes disposent de conceptions éthiques autres que celles prévalant au sein de la doctrine utilitariste, par exemple en attribuant à l'environnement une valeur d'existence quasi-infinie (Aldred, 2006). Il est également tout à fait concevable qu'un tel positionnement éthique se manifeste lorsque l'évaluation vise à estimer le prix d'éléments autres que des biens naturels, comme notamment la vie humaine ou le capital culturel d'une population autochtone. Dans ce cadre, le calcul de l'utilité fait face au problème de l'incommensurabilité des valeurs.

Même si l'on reconnaît l'existence légitime d'une sensibilité émotionnelle des hommes à l'égard de l'environnement, l'adoption d'une posture biocentrée dans une démarche scientifique normative est néanmoins difficilement justifiable. Cet argument s'explique par des raisons tant conceptuelles qu'éthiques.

Conceptuellement, le fait pour un scientifique de se réclamer du courant biocentriste peut constituer un contresens du fait qu'il soit, lui-même, un homme. Ainsi, même si les motivations justifiant l'adhésion à une telle posture relèvent de considérations métaphysiques, ces considérations restent le produit d'un jugement humain. L'on peut donc s'interroger sur la capacité des hommes à déterminer la valeur intrinsèque d'un actif environnemental sachant que cette valeur n'existe qu'à travers leur propre représentation de l'objet évalué.

Ethiquement, la reconnaissance d'une valeur intrinsèque aux éléments de la nature équivaut à accepter la possibilité de défendre la conservation de ces actifs indépendamment de toute considération relative aux hommes. Ce principe ne pose pas de problème moral tant que les sphères humaine et naturelle sont dissociées. Il soulève toutefois plusieurs interrogations lorsque l'on tient compte de leur interdépendance. Ainsi, si l'on imagine une situation dans laquelle le décideur doit faire un choix exclusif entre la sauvegarde d'un actif naturel (par exemple, une vie animale) ou d'un actif humain (par exemple, une vie humaine), une éthique biocentrée peut tout à fait conduire à la préservation du premier au détriment du second.

L'adoption d'une lecture anthropocentrée de la question environnementale n'implique pas pour autant que la valorisation des actifs naturels soit limitée à leurs seuls potentiels de consommation et de production. L'anthropocentrisme revient uniquement à souligner l'importance d'une gestion adéquate des ressources naturelles, non pas pour elles-mêmes, mais compte tenu de leurs implications sur le bien-être des hommes<sup>84</sup>.

Cette posture peut donc conduire à la préservation intégrale des actifs naturels si leur dégradation constitue une entrave sérieuse au critère d'équité intergénérationnelle. Cette recommandation pourrait se voir justifiée au regard de la diversité et de l'interdépendance caractéristiques des ressources environnementales. Dans ce cadre, il est très peu probable qu'un actif particulier n'ait aucune utilité – même très indirecte – pour l'homme et la société.

---

<sup>84</sup> Ainsi, l'anthropocentrisme n'empêche pas la reconnaissance d'une valorisation des actifs naturels pour des raisons esthétiques, psychologiques ou encore spirituelles. Cette valeur est reconnue dès que l'on considère que ces différentes dimensions constituent des déterminants du bien-être, au même titre que les richesses économiques ou encore la reconnaissance sociale.

Au sein du monde académique l'opposition entre thèses anthropocentristes et biocentristes reste aujourd'hui toujours bien présente. Certains y voient la cause des difficultés inhérentes à l'adoption de principes communs pour la mise en œuvre du développement durable (Bergandi et Galangau-Quérat, 2008). Un deuxième point de désaccord se dresse toutefois dans la littérature économique. Celui-ci oppose les partisans des interprétations faible et forte de la soutenabilité.

### ***2.1.2 Soutenabilité faible et forte***

Les notions de soutenabilité faible et forte constituent deux paradigmes opposés d'interprétation de la contrainte environnementale dans la science économique. L'adoption de l'une ou de l'autre de ces perspectives s'avère déterminante dans le choix des critères auxquels doit répondre le développement pour satisfaire à l'impératif de soutenabilité.

Pour rappel, la soutenabilité, en tant que critère d'équité intergénérationnelle, est généralement conceptualisée par les économistes à travers une règle de maintien du bien-être entre générations. Cette règle implique la non-décroissance des richesses, elles-mêmes exprimées en termes de capitaux de natures variables : capital manufacturé, humain, naturel, social, etc. La prise en compte des contraintes environnementales comme menace pour la pérennité du développement introduit une nouveauté dans l'analyse : elle implique la reconnaissance de leur spécificité. C'est la manière d'appréhender cette spécificité qui se trouve à l'origine des interprétations faible et forte de la soutenabilité.

Plus précisément, l'opposition entre ces deux formes de soutenabilité peut être expliquée par les hypothèses retenues par les auteurs quant aux possibilités de substitution du capital naturel par le capital artificiel<sup>85</sup>. La soutenabilité faible postule une substituabilité parfaite du capital naturel par le capital artificiel tandis que son interprétation forte défend l'impossibilité de cette substitution.

La soutenabilité faible a été développée sur base des fondements de l'économie néo-classique qui fait l'hypothèse d'une fonction de production en parfaite autonomie. Dans son modèle de croissance économique, Solow (1956) ne conceptualise pas les actifs naturels comme une ressource spécifique. Ceux-ci constituent une partie non différenciée du stock global de capital sujet à l'accumulation. Cette posture théorique postule implicitement de l'équivalence – et donc de la substitution parfaite – de ces différentes formes de capital.

---

<sup>85</sup> Le « capital artificiel » désigne l'ensemble des formes de capital dont la production ne peut être assurée sans le concours du travail humain.

Une telle hypothèse n'apparaît toutefois pas réaliste compte tenu des spécificités et de la finitude des ressources naturelles. A cet égard, une croissance illimitée ne pourrait advenir que via l'élimination du lien de causalité prévalant entre l'activité économique et la dégradation du stock de capital naturel. Ce mécanisme est généralement évoqué sous la notion de découplage entre les impacts environnementaux négatifs et les impacts économiques positifs attribuables à la croissance<sup>86</sup> (OCDE, 2008 ; Van der Voet et al., 2005).

Dans les conditions actuelles de production, un découplage intégral s'avère cependant impossible en raison de l'utilisation de ressources naturelles pour la production de capital manufacturé. L'accumulation de capital ne pourrait survenir indéfiniment car elle consomme progressivement le capital naturel dont elle dépend. Sans découplage absolu, la substituabilité parfaite du capital naturel par le capital manufacturé est donc inenvisageable. Ce problème constitue le paradoxe des théories néoclassiques de la croissance (Victor, 1991).

Par la suite, plusieurs auteurs ont entrepris d'intégrer la dimension environnementale dans les modèles de croissance néoclassique à travers l'ajout d'une variable de capital non-renouvelable (Stiglitz, 1974 ; Solow, 1974 ; Dasgupta et Heal, 1974). Celle-ci reflète, soit une ressource épuisable exploitée dans le processus de production, soit des rejets polluants affectant les possibilités de production ou de consommation futures (Faucheux et Noël, 1995).

Dans ces modèles, le potentiel de croissance apparaît réduit. Cette dernière est néanmoins soutenable sur le long-terme du fait de l'hypothèse de soutenabilité faible : avec la possibilité de substituer le capital naturel par du capital artificiel, il est possible de contrebalancer le déclin du premier par l'accroissement du deuxième.

Pour répondre à l'impératif de substituabilité, le progrès technique s'est révélé être une variable clé. Il permet d'améliorer l'efficacité de la ressource épuisable dans les processus de production et de consommation, ainsi que de mettre à jour de nouvelles possibilités de remplacement de cette ressource. En outre, le progrès technique est également appelé à garantir la substitution des richesses naturelles dégradées en aval de ces processus. Il devrait ainsi générer de nouvelles technologies permettant, soit de réduire l'impact des rejets polluants sur l'environnement<sup>87</sup>, soit de contrebalancer la perte d'utilité consécutive à la

---

<sup>86</sup> Plus précisément, le découplage peut être séparé en deux dynamiques différentes : le découplage absolu et le découplage relatif. Le découplage absolu se réalise si la variable de dégradation environnementale (par exemple les émissions polluantes) diminue ou reste stable lorsque la croissance économique augmente. A l'inverse, le découplage relatif a lieu en cas de croissance positive de la variable d'impact environnemental pour autant que cette dernière reste inférieure au taux de croissance économique (OCDE, 2002a).

<sup>87</sup> A l'instar des technologies proposées par la géo-ingénierie pour lutter contre le réchauffement climatique : piégeage et stockage du CO<sub>2</sub>, culture intensive d'OGM à forte capacité d'absorption de GES, déploiement de

disparition de biens et services environnementaux. Le progrès technique se trouve alors être le levier du découplage entre développement économique et dégradations environnementales.

En définitive, l'hypothèse de soutenabilité faible repose sur la « confiance » des scientifiques dans la capacité du progrès technique à répondre aux enjeux environnementaux. Toutefois, même s'il est possible de réaliser des prévisions de court terme sur la variation des paramètres économiques et environnementaux, personne ne peut raisonnablement prétendre connaître leurs évolutions sur le long terme. Plusieurs auteurs se sont ainsi opposés à l'interprétation faible de la soutenabilité qu'ils considèrent comme excessivement optimiste pour défendre une conception qu'ils jugent plus réaliste : l'hypothèse de soutenabilité forte.

Les partisans de l'interprétation forte de la soutenabilité fondent leurs réflexions sur l'examen des spécificités de l'environnement pour faire le postulat de l'impossibilité de substituer le capital naturel par du capital artificiel.

Parmi ces spécificités figurent, notamment, des « fonctions de survivabilité » remplies par certains actifs environnementaux. Ces derniers conditionnent la survie même des sociétés humaines et leur conservation est indispensable au développement. Ils devraient alors, en toute logique, bénéficier d'une valeur proche de l'infini au sein des équations économiques d'optimisation de l'utilité (Faucheux et Froger, 1994).

Contrairement au capital artificiel, les ressources naturelles sont également sujettes à des effets de seuils et des irréversibilités. Alors que le capital produit par l'homme fluctue en fonction des besoins de l'économie, la surexploitation des ressources environnementales peut entraîner des pertes définitives sans qu'aucun retour en arrière ne soit possible.

Au regard de ces spécificités, les auteurs insistent sur la nécessité de faire preuve de prudence, voire de pessimisme, dans le choix des hypothèses de modélisation du développement soutenable (Dasgupta, 1982 ; Costanza, 1989). La prudence ainsi plaidée par les tenants de la soutenabilité forte s'oppose à la confiance affichée par les partisans de son interprétation faible.

L'hypothèse de soutenabilité forte a ouvert la voie à une remise en cause de certains fondements de la théorie économique. C'est notamment le cas du postulat de l'autonomie de la production qui fut abandonné au profit d'une conceptualisation de l'économie comme un sous-ensemble soumis aux lois biophysiques de l'écosystème planétaire.

---

parapluies géants dans l'espace et propagation massive d'aérosols dans l'atmosphère afin d'empêcher une partie des rayons du soleil d'atteindre la surface de la Terre, etc. (Brand, 2009).



Plusieurs auteurs, à l'instar de Nicholas Georgescu-Roegen (1971) et d'Herman Daly (1977), ont ainsi initié un élargissement considérable du cadre d'analyse économique pour y intégrer de nouveaux éléments issus de la biologie, de la physique ou encore de l'écologie<sup>88</sup>. De nouvelles notions – telles que l'entropie, la capacité de charge ou encore la résilience – ont permis de construire un cadre théorique accréditant l'hypothèse de soutenabilité forte. La règle de soutenabilité préconisée n'est alors plus le maintien du bien-être entre générations mais la préservation du stock de capital environnemental.

Dans ce cadre, le capital naturel ne peut être considéré comme une partie constitutive du stock global de capital. Leur agrégation reviendrait à sous-entendre la substituabilité entre les différents éléments du tout. Dans le même ordre d'idées, les défenseurs de l'interprétation forte de la soutenabilité affirment l'impossibilité de réduire les ressources naturelles à une variable monétaire en vue de mesurer leur valeur. Plusieurs auteurs ont ainsi proposé une refonte de l'évaluation de la soutenabilité via de nouvelles unités de mesures, comme par exemple l'énergie (Odum et Odum, 1976 ; Costanza, 1981 ; Judson, 1989 ; Peet, 1993).

Face à l'opposition radicale entre défenseurs d'une conservation totale des ressources naturelles et partisans d'une substituabilité parfaite entre capital naturel et artificiel, un grand nombre de théories ont été édifiées sur base d'hypothèses intermédiaires.

C'est notamment le cas de la conception proposée par l'école de Londres (Pearce et Turner, 1990 ; Pearce et Warford, 1993). Au sein de cette dernière, Barbier et Markandya (1990) ont réalisé une modélisation du développement soutenable en raisonnant dans un cadre d'analyse proche de l'optimisation utilitariste avec intégration d'une norme maximale de pollution à l'image du modèle proposé par Baumol et Oates (1971). Il se différencie néanmoins de l'économie conventionnelle en introduisant le concept de « capital naturel critique » : des ressources naturelles qui ne peuvent être substituées par du capital artificiel

---

<sup>88</sup> Une série d'autres auteurs ont contribué à l'ouverture de la pensée économique à de nouvelles dimensions et disciplines. Notons, entre autres, les travaux d'institutionnalistes tels que Karl Polanyi (1944), qui concevait l'économie comme un système encastré au sein d'un cadre culturel et social qui lui est supérieur ; ou encore Karl William Kapp (1950) qui mettait en évidence l'importance des coûts sociaux inhérents à la dynamique des institutions capitalistes.

En ce qui concerne la dimension environnementale plus particulièrement, René Passet (1979) défendait la nécessité de penser l'économie à la lumière de la complexité et de la multidimensionnalité des interactions prévalant entre systèmes humains et naturels afin de se diriger vers une coévolution harmonieuse.

mais qui lui sont, à l'inverse, complémentaires. La spécificité de ce capital est reconnue du fait des phénomènes d'irréversibilité ou encore de la multidimensionnalité de ses fonctions<sup>89</sup>.

La perspective retenue par l'école de Londres se situe entre les interprétations faible et forte de la soutenabilité en considérant que seule une partie du capital naturel doit être conservée. En conséquence, elle recommande la poursuite du développement tout en préservant certains stocks de ressources naturelles au-delà de leurs niveaux critiques.

La réalité de la soutenabilité se rapproche probablement de cette dernière conception. En effet, si les défenseurs de la soutenabilité faible font preuve d'un certain optimisme au regard du progrès technique, les partisans de la soutenabilité forte sont, pour leur part, relativement pessimistes en négligeant la capacité des hommes à innover et trouver des solutions, au moins partielles, aux enjeux environnementaux présents et à venir.

Finalement, l'opposition marquée entre interprétations faible et forte de la soutenabilité n'a pas pour autant conduit à cloisonner le débat. Les arguments des uns ont souvent permis d'alimenter le cadre théorique des autres. Ainsi, la Commission Stiglitz, dont l'analyse repose sur une hypothèse de soutenabilité faible, recommande d'évaluer la soutenabilité à partir d'une batterie d'indicateurs économiques mais également physiques (Stiglitz et al., 2009). Elle justifie cette position sur base de l'incertitude et de l'état limité de nos connaissances qui rendent impossible l'évaluation de certaines ressources naturelles en termes monétaires.

Ce constat a conduit les auteurs à affirmer la nécessité d'adopter une démarche analytique fondée sur un principe de précaution. Ce principe peut être formulé dans la lignée du « Principe responsabilité » énoncé par Hans Jonas (1979). Celui-ci postule que, face au risque de conséquences graves et irréversibles, la réaction à adopter soit déterminée en tenant compte du pire des scénarios.

Ce positionnement n'est pas sans rappeler l'appel à la prudence des partisans d'une interprétation forte de la soutenabilité. Le principe de précaution a, par ailleurs, été inscrit explicitement dans la Déclaration de Rio en 1992 (Principe 15, ONU 1993), ainsi que dans la Constitution française à travers la Charte de l'Environnement adoptée en 2005 (Article 5).

---

<sup>89</sup> Notons qu'au-delà de ces spécificités, ces auteurs reconnaissent l'existence d'une valeur intrinsèque aux éléments du capital naturel (Pearce et al., 1989). Un tel postulat, de nature biocentrée, est rare dans l'étude économique des questions environnementales et de la soutenabilité.

La controverse normative ne se limite pas au principe de durabilité. Comme nous allons le voir dans le point suivant, elle apparaît également particulièrement vive dans le cadre de l'institution universitaire.

## **2.2 L'idée d'université : une institution sous tension**

L'analyse de l'histoire de l'université nous a permis de mettre en évidence les rapports de pouvoirs entre divers acteurs disposant d'intérêts variables. Ceux-ci ont contribué à façonner la « norme d'université » dans les formes qu'on lui connaît aujourd'hui : une institution produite par son histoire et son environnement, dont la dépendance à une pluralité de parties prenantes explique la multidimensionnalité des vocations ainsi qu'une certaine ambiguïté dans la formalisation des activités.

L'ensemble de ces éléments est toujours déterminant dans le débat actuel autour de la légitimité et du rôle de l'université au sein des sociétés. Plus précisément, elle se trouve aujourd'hui dans une situation de tension entre ce que l'on pourrait schématiquement identifier comme étant les deux grandes conceptions modernes de sa légitimité : l'« université idéale » basée sur les préceptes du modèle humboldtien, et l'« université utile » donnant la priorité à la satisfaction de son impératif d'utilité sociale.

Ces deux paradigmes de représentation normative de l'université ne sont que très rarement observés dans la réalité. Ils s'apparentent davantage à des idéaux-types au sens qu'en a donné Max Weber (1922) : des schémas d'interprétation destinés à faciliter la compréhension d'un objet sans pour autant être valides empiriquement. Dans notre cas, ces modèles de l'université nourrissent les représentations des acteurs qui perçoivent finalement l'institution à travers une composition de traits dérivés simultanément de ces deux conceptions.

L'on pourrait supposer que la situation actuelle de l'université soit le fruit de son évolution lente marquée par la succession des références berlinoise et californienne. Ce deuxième modèle ayant pris le relais du premier, il serait alors imaginable que les formes institutionnelles de l'université suivent une trajectoire de convergence vers le paradigme de l'université utile tout en se séparant progressivement de leur héritage humboldtien.

L'évolution récente de l'université en tant qu'institution apparaît cependant autrement plus complexe. En effet, les moments d'apparition des différentes conceptions de l'université au cours de l'histoire ne sont pas les mêmes entre les pays.

En France, la logique facultaire a empêché la réforme des universités conformément aux structures humboldtiennes jusqu'en 1968. Conséquemment, la recherche n'y fut réellement institutionnalisée que très récemment suite au développement de partenariats avec le CNRS<sup>90</sup> (Charle, 1994 ; Chatelain-Ponroy et al., 2014).

Les institutions américaines ont également connu une transformation spécifique de leurs caractéristiques. Dans ce pays, l'impératif d'utilité prévalait au sein des universités bien avant l'importation des formes institutionnelles humboldtiennes. Ce n'est qu'à partir de 1945 que furent introduits certains principes issus de ce modèle à l'image de la protection de l'emploi des professeurs grâce au système de la *tenure* (De Meulemeester, 2011).

Ainsi, la situation actuelle des universités s'apparente davantage à une juxtaposition des deux perspectives de leur réalité institutionnelle plutôt qu'à la substitution progressive de l'une par l'autre. La discussion de ces paradigmes *a priori* opposés, ainsi que de la possibilité d'en réaliser une synthèse, fait l'objet de cette partie.

### **2.2.1 L'université idéale**

Le paradigme de l'université idéale trouve ses fondations dans la réforme de l'université prussienne dès 1810. Celle-ci fut initiée par Wilhelm Von Humboldt sur base de conceptions idéologiques desquels il dérivait trois grands principes d'organisation de l'université : l'unité enseignement-recherche, la liberté académique et la multidisciplinarité.

L'unité de l'enseignement et de la recherche constitue la pierre angulaire du projet humboldtien. Elle repose sur l'hypothèse que le savoir est, en lui-même, source d'apprentissage et implique l'instauration de nouvelles structures en tête desquelles figure l'apprentissage par la recherche (Hohendorf, 1993).

Pour Humboldt, la formation universitaire se différencie des niveaux d'éducation précédents par le fait qu'elle vise à donner à l'étudiant la capacité de penser par lui-même, de se forger sa propre personnalité en toute autonomie et en totale liberté. Dans ce cadre, le mode de formation privilégié est celui de la quête désintéressée du savoir, par et pour lui-même.

La vision de l'enseignement de Wilhelm Von Humboldt est ancrée dans une idéologie humaniste et libérale issue de la philosophie des Lumières. Selon lui, l'objectif de l'éducation est d'apporter les clés indispensables au développement du caractère personnel des hommes,

---

<sup>90</sup> Cet organisme administrait jusqu'alors la quasi-totalité de la recherche scientifique en France. Les universités opéraient dans le cadre d'un important cloisonnement facultaire et les activités de recherche y étaient relativement peu présentes.

ou, pour reprendre les termes de Bertrand Russell, de leur fournir le terreau et la liberté nécessaires à la croissance de leur pulsion créatrice (Chomsky, 1971). Dans ce cadre, la liberté constitue une condition *sine qua non* de la formation : pour l'émergence d'une authentique individualité, les fins des hommes ne peuvent être prédéterminées ou dictées par une quelconque autorité extérieure<sup>91</sup>.

Ces considérations sont à l'origine de ce que l'on a coutume d'intituler aujourd'hui « l'esprit critique ». Elles étaient déjà soulignées par Kant lorsqu'il défendait la fonction culturelle et critique de l'institution universitaire en affirmant la supériorité de la culture générale sur la connaissance spécialisée (Renaut, 1995b). Elle fut renouvelée par Ernest Lavisser pour qui l'objet suprême de l'enseignement supérieur était « d'élever les esprits au-dessus des connaissances de détail et de les rendre capables de cette haute dignité qui est la faculté de juger par soi-même et de produire des idées personnelles » (Lavisser, 1885, p. 253).

Une implication importante de cette conception est le rejet de toute forme d'enseignement professionnel<sup>92</sup>. Selon Humboldt, ces pratiques ne peuvent conduire qu'à une grande étroitesse d'esprit car elles imposent à l'étudiant des règles et des orientations préalablement érigées par des autorités extérieures. Dans ces conditions, seul un enseignement général, libre et moral peut permettre aux individus d'élever leurs esprits afin d'être capables, par la suite, de s'engager en toute responsabilité dans leur vie et leur métier. La recherche indépendante et désintéressée du savoir constitue dès lors la meilleure forme d'apprentissage (Hohendorf, 1993 ; Piché, 2003 ; Basteiner, 2008).

Au-delà de l'individu, cet argument est également valable à l'échelle sociétale. Pour Humboldt, toute institution d'enseignement servant la nation doit se concentrer exclusivement sur l'éducation générale des hommes (« *general human cultivation* »). Le savoir nécessaire pour répondre aux besoins de la vie, d'une industrie ou du commerce pouvait être poursuivi mais uniquement séparément et après avoir suivi une formation générale. Si les deux étaient mélangés, l'éducation deviendrait « impure » et la société ne disposerait ni de « parfaits êtres humains » (« *complete human beings* »), ni de « parfaits bourgeois [opérant au profit] des

---

<sup>91</sup> Humboldt précisait ainsi que « Toute culture morale découle uniquement et directement de la vie intérieure de l'âme et ne peut être stimulée que dans la nature humaine ; elle ne peut jamais être le produit d'une fabrication externe et artificielle (...). Ce qui ne découle pas du libre choix d'un homme ou n'est que le résultat d'instructions et de conseils ne pénètre pas son être propre mais demeure étranger à sa vraie nature ; il ne l'exerce pas avec une énergie réellement humaine mais seulement avec une exactitude mécanique ». Auquel cas un homme se conduirait de la sorte, « admirez ce qu'il fait mais méprisez ce qu'il est » (Von Humboldt, 1792, cité par Chomsky, 2010, traductions originales).

<sup>92</sup> Ainsi, si la logique de l'université humboldtienne est poussée à son paroxysme, le seul métier auquel elle peut prétendre pouvoir directement former est celui de la recherche.

classes individuelles » (« *complete burghers of the individual classes* ») (Von Humboldt, 1810, cité par Gispén, 1989, p. 23, traductions personnelles).

Outre la formation, la deuxième implication de l'unité enseignement-recherche concerne non plus l'étudiant mais bien le chercheur (Gingras, 2003). Pour rendre acceptable l'intégration de ces deux missions au sein de l'université, Humboldt a dû justifier du caractère bénéfique de l'exercice d'activités d'enseignement pour les acteurs qui, auparavant, se consacraient uniquement à la recherche au sein des académies.

Pour ce faire, il s'est basé sur les bienfaits de l'exposé oral du savoir face à des auditeurs eux-mêmes engagés dans une démarche intellectuelle. Pour l'auteur, une telle pratique permet de rendre la dynamique scientifique plus rapide et plus vivante. Elle assure la discussion et le renouvellement des connaissances qui conduisent finalement à l'apparition de découvertes (Von Humboldt cité par Ferry et al., 1979). Il défend ainsi le bénéfice de la multiplicité des esprits dans la construction de la science. A l'image de l'apprentissage par la recherche, cette dernière prend la forme d'une « recherche par l'enseignement »<sup>93</sup>.

Le second principe fondamental de l'idéal universitaire humboldtien est celui de la liberté académique. Celui-ci porte tant sur la recherche que sur l'enseignement et trouve sa justification dans la nature même de la connaissance qui ne peut être considérée comme pure que si elle est désintéressée. L'inverse équivaudrait à une perte d'authenticité du savoir car le travail de l'universitaire serait alors soumis aux désirs et intérêts de l'Etat et de la société. Cette subordination impliquerait automatiquement l'orientation des connaissances vers une vérité préétablie nécessairement compatible avec l'ordre social en vigueur.

Ce principe s'accompagne d'une conception idéologique du chercheur académique comme un être animé par sa passion pour la vérité et dont la motivation est essentiellement intérieure. Il apparaît donc inutile, voire contre-productif, de chercher à orienter son travail, que ce soit par la contrainte ou par l'incitation (De Meulemeester, 2011).

La liberté académique a plusieurs implications. Elle ne peut être effectivement mise en œuvre qu'à travers l'assurance de l'autonomie institutionnelle et un soutien inconditionnel de

---

<sup>93</sup> Les penseurs contemporains de Wilhelm Von Humboldt ne s'accordaient pas tous sur le bénéfice pour la science d'une intégration de la recherche et de l'enseignement (Gingras, 2003). Des scientifiques tels que Nicolas de Condorcet (1791) et John Henry Newman (1852) avaient marqué leur opposition à l'idée de réunir les activités de recherche et de formation au sein d'une même institution. Pour ces derniers, les talents et les habitudes nécessaires pour l'exercice de ces métiers ne sont pas les mêmes, découvrir et enseigner sont deux fonctions fondamentalement distinctes. Dès lors, imposer aux hommes de science de s'employer à transmettre les connaissances aurait pour conséquence d'affaiblir leurs compétences en matière de recherche.

l'Etat qui se traduit par la mise à disposition des ressources nécessaires au fonctionnement de l'université et la garantie de l'emploi à vie des professeurs (Paletschek, 2001).

Le troisième élément fondamental de l'université humboldtienne est sa multidisciplinarité. L'idéal propre à Wilhelm Von Humboldt préfigurait une institution regroupant l'ensemble des disciplines scientifiques sous l'égide de la philosophie considérée comme la science par excellence (Piché, 2003).

Ce modèle s'appuie sur le principe que le savoir constitue un tout organique et que l'université ne peut se priver de l'étudier dans sa globalité sous peine d'anéantir les fondements même de sa légitimité. Dans la pratique, ce principe a une implication importante par le fait qu'il s'applique également à l'enseignement. Les étudiants sont dès lors libres de suivre les cours et séminaires de leur choix avec le seul souci de travailler à la recherche du savoir<sup>94</sup>.

Même si l'héritage humboldtien se retrouve au cœur de la conception actuelle de l'université idéale, les principes aujourd'hui mis en avant par ses défenseurs ont néanmoins fortement évolué (Piché, 2003). La principale différence réside probablement dans la nature de la population étudiante qui est aujourd'hui massifiée. A titre de comparaison, l'université de Berlin comptait, lors de son inauguration, seulement 256 étudiants et 52 professeurs. En 2015, la même institution recensait plus de 33.000 étudiants et employait près de 2500 enseignants-chercheurs<sup>95</sup>.

Cette situation modifie considérablement le cadre contextuel dans lequel opère l'université. Ainsi, les modalités de formation n'eurent d'autres choix que d'être adaptées autour de pratiques pédagogiques nécessitant un encadrement moindre malgré l'opposition de plusieurs auteurs, à l'instar d'Abraham Flexner<sup>96</sup>. Ainsi, par exemple, l'enseignement par la recherche de l'ensemble des étudiants a laissé place à une segmentation

---

<sup>94</sup> Cette considération est à mettre en lien avec les principes d'enseignement par la recherche et de liberté d'apprentissage. Avec la possibilité pratique de sélectionner les domaines d'étude de son choix – indépendamment de toute norme disciplinaire ou thématique – l'étudiant était libre de forger sa propre individualité en évitant de se conformer à des règles sociales préétablies (Piché, 2003).

<sup>95</sup> Selon les données fournies par le site internet institutionnel de l'université de Berlin (aujourd'hui renommée *Humboldt-Universität zu Berlin*). Voir : <https://www.hu-berlin.de/en/ueberblick-en/humboldt-universitaet-zu-berlin-en/facts> pour la situation actuelle ; et [https://www.hu-berlin.de/en/ueberblick-en/history/huben\\_html](https://www.hu-berlin.de/en/ueberblick-en/history/huben_html) pour un rapide aperçu historique.

<sup>96</sup> Héritier de la pensée de Wilhelm Von Humboldt, ce dernier affirmait que l'éducation des masses devait être assurée en dehors de l'université car elle constituait une menace pour la recherche pure d'un savoir authentique, une activité qu'il présentait comme la mission première de l'université (Flexner, 1930).

de la formation en différents cycles dont seulement les plus avancés permettent un apprentissage approfondi des méthodes d'investigation scientifique.

Une seconde différence peut être observée dans l'évolution du profil disciplinaire de l'université (Piché, 2003). L'exhaustivité disciplinaire s'est rapidement avérée irréaliste compte tenu des avancées scientifiques depuis le début du 19<sup>ème</sup> siècle. L'élargissement des disciplines a conduit à une importante diversification des domaines d'études qui rendait impossible toute tentative de coordination du savoir sous la forme d'un tout organique. Conséquemment, les disciplines se sont développées selon des logiques internes et l'enseignement fut progressivement limité à des domaines scientifiques particuliers.

Malgré ces différences, plusieurs principes issus de l'idéal humboldtien ont perduré et constituent toujours à l'heure actuelle les éléments fondateurs des représentations de l'université d'un grand nombre d'acteurs.

C'est notamment le cas de l'unité de l'enseignement et de la recherche, bien que les raisons mises en avant pour le justifier aient considérablement évolué. Les conceptions actuelles reposent davantage sur l'idée que le couple enseignement-recherche offre aux étudiants la possibilité de bénéficier des connaissances les plus récentes et les plus avancées issues des investigations scientifiques de leurs professeurs.

Le principe de l'« enseignement par la recherche » a donc été progressivement remplacé par celui de l'« enseignement éclairé par la recherche ». Malgré cette évolution, l'objectif de la formation universitaire reste toujours de développer l'esprit critique des étudiants et de leur donner les clés pour comprendre la complexité du monde (Henkel, 2004).

Le débat sur l'unité enseignement-recherche reste ouvert. Pour plusieurs auteurs, la disparition de la pratique généralisée de l'enseignement par la recherche remet en cause la coexistence de ces deux missions au sein de l'université. Ses structures institutionnelles nécessiteraient alors d'être fondamentalement réformées (Clark, 1991 ; 1997 ; Nybom, 2003).

Pour d'autres, la relation entre ces deux activités reste intégrale. Neumann (1994) la conçoit comme une « connexion » constituée d'éléments tangibles et intangibles. Les aspects tangibles concernent directement la transmission des connaissances et des techniques entre le professeur et les élèves. Les aspects intangibles correspondent à ce que l'on nomme sommairement l'esprit critique que l'enseignant, actif dans la recherche, peut apporter à ses étudiants. Ils portent plus particulièrement sur la manière d'appréhender la connaissance transmise en identifiant le cadre conceptuel dans lequel elle s'inscrit, un cadre qui est lui-même le fruit d'une histoire et d'une communauté scientifique particulières.



Au-delà de ses liens avec la recherche, la finalité de la formation universitaire fut également approfondie par plusieurs penseurs dont les idées s'inscrivent dans l'héritage de la philosophie de Wilhelm Von Humboldt. De manière générale, ceux-ci cherchent à redéfinir la légitimité d'un enseignement supérieur profondément moral pour répondre aux enjeux actuels des sociétés en assurant la transmission des principes d'humanité et de citoyenneté.

Ainsi, Martha Nussbaum (1997) conçoit l'éducation universitaire comme un moyen d'« élever la culture humaine »<sup>97</sup> des étudiants en nourrissant trois grandes capacités : l'examen critique des traditions et des croyances de l'autre, la reconnaissance des appartenances communautaires et fraternelles des hommes à travers le monde, et, l'empathie vis-à-vis de ses pairs. Yussef Waghid (2005) insiste pour sa part sur l'importance d'attributs tels que la compassion, le sens critique ou encore la responsabilité. Selon lui, ces qualités constituent le cœur de l'enseignement supérieur dont la vocation est de contribuer à la transformation et à la réconciliation civique des sociétés.

Un deuxième principe fondamental de l'université issu de l'idéal humboldtien et toujours largement défendu aujourd'hui – notamment par les corporations internes – est celui de la liberté académique. Plus précisément, si sa déclinaison comme liberté d'apprentissage a perdu en influence au fil des évolutions de l'université et des sociétés, celle de la liberté de la recherche reste d'application dans un grand nombre de pays.

L'impératif de la liberté de la recherche fut défendu par une série d'auteurs qui ont étayé l'idéologie humboldtienne et développé de nouvelles théories accréditant son bien-fondé. Parmi ces derniers, le sociologue Robert Merton (1942) a mis en avant une conception normative de la science et des scientifiques fondée sur l'autonomie. Pour cet auteur, le travail académique repose sur un *ethos* spécifique regroupant quatre normes principales : le désintéressement (par rapport à tout intérêt particulier), le communalisme (impliquant le partage des connaissances à l'ensemble de la communauté scientifique), l'universalisme (sous-entendant que seul le critère de qualité scientifique permet de reconnaître la valeur d'un chercheur), et le scepticisme organisé (le savoir doit être en permanence questionné).

Les normes de cet *ethos* régissent l'organisation et le bon fonctionnement de la communauté académique. Il appartient dès lors aux différents acteurs de s'assurer qu'elles soient respectées et la société ne peut en aucun cas interférer dans le travail de l'universitaire.

---

<sup>97</sup> Traduction personnelle de l'expression « *cultivating humanity* ».

En effet, la science est une sphère séparée de l'extérieur et l'autonomie du chercheur constitue une condition nécessaire à la production de travaux scientifiques de qualité<sup>98</sup>.

Il convient de noter que l'*ethos* de la science et du scientifique tel que présenté par Merton repose sur un idéal de l'universitaire qui se rapproche de la conception formulée par Humboldt. En effet, alors que ce dernier se représentait le scientifique comme un homme « passionné », le premier y voit un être mû par la seule « recherche de la vérité » et qui, selon la norme de désintéressement, ne sert aucun intérêt particulier, ni même le sien.

Un deuxième argument ayant émergé au cours du 20<sup>ème</sup> siècle a contribué à renforcer la légitimité du principe de la liberté académique au sein des sociétés. Celui-ci postule de la nécessité de disposer d'universités indépendantes et désintéressées pour assurer la survie de la démocratie dans les sociétés actuelles. Pour plusieurs auteurs, à l'instar d'Allan Bloom (1987, cité par Lacroix, 2001), l'université a précisément pour fonction de pallier les manquements de la démocratie en matière de quête indépendante de la vérité et de recherche théorique.

Dans sa formulation du modèle de l'université idéale, Bloom part de l'hypothèse qu'une société démocratique a pour défaut d'être entièrement dépendante de l'opinion publique elle-même caractérisée par le primat de l'utilitarisme. Cette focalisation de la société sur le seul critère de la valeur utile constitue pour l'auteur un aveuglement dont elle doit se prémunir. Dans ce cadre, l'existence d'une université indépendante et désintéressée permet de répondre à cette carence. L'institution prend alors une forme semblable aux structures humboldtiennes : une université autonome dont les membres se voient accorder le privilège de la liberté académique ainsi que son corollaire qu'est la garantie de l'emploi à vie<sup>99</sup>.

Cette conception de l'université comme condition du bon fonctionnement de la démocratie ne se limite pas à la pensée d'Allan Bloom. Pour de nombreux auteurs, cette institution est le lieu ultime où le débat doit être libre et où la recherche de la vérité peut se faire de manière contradictoire (Bourdieu, 1989 ; Derrida, 2001). Dans ce cadre, la liberté académique est avant tout synonyme de liberté d'expression (Manson, 2014). Elle implique que le chercheur ne puisse faire l'objet d'aucune menace lors de ses prises de positions dans

---

<sup>98</sup> Cette conception fut davantage formalisée par Vannevar Bush, fondateur de la *National Science Foundation* aux Etats-Unis, dès le lendemain de la seconde guerre mondiale. Celui-ci affirmait alors « *As long as they [ndlr : centers of basic research] are vigorous and healthy and their scientific are free to pursue the truth wherever it may lead, there will be a flow of new scientific knowledge (...) Scientific progress on a broad front results from the free play of free intellects, working on subjects of their own choice, in the manner dictated by their curiosity for exploration of the unknown.* » (Bush, 1945, Chapter 1: Introduction)

<sup>99</sup> Allan Bloom voyait dans les récentes évolutions un déclin de l'institution universitaire du fait de sa soumission aux désirs de la foule et, conséquemment, de la trahison de son idéal. Cette perspective lui a valu d'être accusé d'élitisme par un grand nombre de critiques et notamment l'université d'Harvard (Lacroix, 2001).

le débat public. Une telle prérogative lui est par ailleurs généralement reconnue au sein des différents systèmes juridiques nationaux et supranationaux<sup>100</sup>.

L'universitaire est ainsi libre de diffuser la connaissance qu'il détient même si cela va à l'encontre des intérêts particuliers de certaines personnes, d'organisations, voire de pays. Implicitement, cette liberté d'expression comme liberté d'informer sous-entend que la connaissance puisse être produite par le chercheur en parfaite indépendance et autonomie. La liberté d'expression et la liberté académique sont alors deux principes intimement liés.

Une telle conception n'est pas sans déteindre sur l'idéal de l'enseignement universitaire. Celui-ci est inspiré, voire dirigé, par la recherche et vise à donner aux étudiants les clés de la compréhension critique du monde dans lequel ils vivent et qu'ils seront à leur tour appelés à façonner. Le rôle de l'enseignement universitaire pour la pérennité des sociétés démocratiques était, par ailleurs, déjà reconnu par Thomas Jefferson pour qui une population largement instruite ne pouvait que renforcer la démocratie<sup>101</sup>.

Face à l'idéal hérité de l'idéologie de Wilhelm Von Humboldt, plusieurs voix se sont élevées pour s'opposer aux arguments recommandant le soutien aveugle des universités par les pouvoirs publics. Elles ont notamment contesté la représentation de l'universitaire comme un être désintéressé et mû par la seule quête de la vérité. Dans la réalité, celui-ci œuvre également au profit d'intérêts personnels à l'instar de l'acquisition d'une réputation au sein du monde académique (Bourdieu 1984 ; Moriau, 2001).

En conséquence, l'université n'agit pas systématiquement au profit de l'intérêt sociétal et il convient de s'assurer qu'elle réponde à un impératif de responsabilité vis-à-vis des acteurs qui lui donnent les moyens d'exister. Ces considérations ont donné lieu à l'apparition du deuxième paradigme de représentation de l'institution universitaire : l'université utile.

### ***2.2.2 L'université utile***

Le deuxième paradigme de représentation de l'université est issu de la lecture de l'institution à travers une conception utilitariste. Dans ce cadre, l'université tire sa légitimité

---

<sup>100</sup> Comme, notamment, le droit européen des droits fondamentaux ou encore de code de l'éducation du droit français. Si ce principe de liberté académique n'est pas formellement retranscrit dans l'ensemble des systèmes législatifs, il apparaît néanmoins comme une tradition forte du droit d'un grand nombre de pays et est souvent appliqué dans le cadre de décisions jurisprudentielles (Manson, 2014).

<sup>101</sup> En 1779, ce dernier affirmait que « les personnes de vertu et de talent devraient pouvoir bénéficier d'une éducation libérale qui les rendrait dignes de recevoir et de préserver l'héritage sacré des droits et des libertés de leurs compatriotes » (Jefferson, 1779 cité par Berrett, 2015). Traduction personnelle de l'allocution originelle : « *those person, whom nature hath endowed with genius and virtue, should be rendered by liberal education worthy to receive, and able to guard the sacred deposit of the rights and liberties of their fellow citizens* ».

des services qu'elle procure à la société. En conséquence, elle se doit de répondre à un impératif de performance et de piloter ses activités de recherche et d'enseignement à la lumière d'un objectif de maximisation de leur utilité sociétale.

Le critère d'utilité apparaît difficilement contestable lorsque l'on traite des théories normatives cherchant à définir le rôle de l'institution académique. Cet impératif trouve l'une de ses justifications dans la dépendance financière de l'université vis-à-vis de ses autorités extérieures. Du fait de ce lien, l'institution est sujette à un principe de responsabilité qui s'explique par des raisons tant éthiques que pratiques (Montefiore, 2001).

D'un point de vue éthique la responsabilité est indubitable : un établissement recevant des ressources de la part d'acteurs extérieurs en contrepartie de la conduite d'une activité doit leur garantir que ces ressources sont effectivement utilisées pour financer cette activité. Cela n'implique en rien que l'université soit obligée d'accepter toutes les offres de financement qui lui sont proposées ou de satisfaire l'ensemble des demandes de ses donateurs. Elle est tout à fait libre de refuser certaines propositions qu'elle juge abusives ou non adéquates mais lorsqu'elle les accepte, elle en prend toute la responsabilité.

Par ailleurs, cette responsabilité s'explique également par des raisons pratiques. Si les acteurs qui financent l'université ne sont pas satisfaits de la façon dont elle utilise ses ressources, ceux-ci peuvent tout à fait décider de cesser de la soutenir à la période suivante.

Au delà des questions relatives à la responsabilité et comme nous l'avons vu au cours de la section précédente, le paradigme de l'université utile s'est davantage étendu suite à l'avènement du modèle de l'université californienne. Dans ce cadre, les établissements d'ESR sont passés du statut d'institutions d'élites réservées aux strates les plus favorisées de la société, à celui d'institutions de masse constituant un facteur clé dans l'évolution des nations. Cette évolution a donné lieu à l'accroissement des attentes de la société à leur égard.

En parallèle, le caractère limité des ressources destinées à soutenir les activités de l'université a contribué à alourdir la contrainte d'allocation dans leur distribution. Les autorités se sont alors retrouvées face à la nécessité de sélectionner entre les différentes activités qu'ils acceptaient de subventionner : projets de recherche, programmes d'enseignement, voire même disciplines académiques ou encore institutions. Cet impératif a entraîné l'adoption de critères de sélection, les « critères de choix scientifique »<sup>102</sup> (Weinberg, 1963), dont le principal ne fut autre que celui de l'utilité vis-à-vis de la société.

---

<sup>102</sup> Traduction personnelle de l'expression « *criteria for scientific choice* » (Weinberg, 1963).

Parmi les premiers auteurs à défendre le paradigme de l'université utile figure José Ortega y Gasset qui publia, dès 1930, une série de lectures intitulées « Mission de l'Université »<sup>103</sup>.

Ortega y Gasset avait pour objectif de proposer une réforme de l'université espagnole. Dans ce cadre, il développa un idéal pédagogique antiélitiste fortement opposé aux principes humboldtiens. Plus précisément, il plaidait pour une université embrassant la massification – bien que celle-ci n'ait pas encore eu lieu en Europe – et offrant un enseignement professionnalisant dans lequel la culture générale gardait néanmoins une place prépondérante.

Selon cet auteur, la mission première de l'université est l'éducation de « l'être humain moyen » (Ortega y Gasset, 1930, cité par Escámez Sánchez, 1994). L'objectif général de l'enseignement universitaire est de former les individus pour qu'ils deviennent de bons professionnels, un rôle pour lequel la culture s'avère essentielle. Il n'est toutefois pas nécessaire d'offrir un enseignement permettant aux étudiants de devenir de bons scientifiques – un trait fondamental du modèle humboldtien – car il n'y a en réalité aucune raison d'exiger qu'ils le soient. En outre, les coûts financiers et humains de ce type d'enseignement sont tellement importants qu'ils rendent impossible toute généralisation de l'enseignement supérieur à une plus grande proportion de la population.

En conséquence, l'auteur plaide pour une élimination de la recherche des structures de base de l'université et une rationalisation considérable des méthodes d'enseignement. Le profil de l'enseignant évolue également dans le modèle proposé par Ortega y Gasset. Celui-ci n'est plus sélectionné sur base de ses facultés ou de ses performances de recherche mais davantage en raison de ses qualités pédagogiques et de sa capacité de synthèse.

Bien que s'opposant à la recherche en tant que mission fondamentale de l'université, l'auteur ne rejette pas pour autant l'importance de la science. Ses recommandations pour une réforme de l'université sont animées par une volonté de dénoncer ce qu'il considère comme étant l'illusion d'un enseignement ordinaire réalisé par la recherche. Ainsi, si l'université est inséparable de la science – cette dernière en constitue même la colonne vertébrale – elle en est toutefois distincte. La vocation de cette institution est avant tout d'être ouverte sur la société extérieure et ancrée dans son époque. Elle doit prendre part aux problèmes de la vie publique et chercher à les résoudre par le biais de sa propre méthode.

---

<sup>103</sup> Titre original : *Misión de la Universidad* (Ortega y Gasset, 1930).

Le paradigme de l'université utile connaît un renouveau à partir des années 1980. De nouvelles conceptions se développent au-delà des considérations relatives à la démocratisation de l'enseignement supérieur. Elles soulignent l'importance de l'université pour l'innovation et le développement économique. Dans ce cadre, les auteurs prenant la défense du modèle de l'université utile réintègrent la recherche au centre de leurs analyses.

Ces développements théoriques s'accordent pleinement avec l'évolution sociétale de l'époque. Plus spécifiquement, de nouvelles formes institutionnelles apparues au sein des universités américaines ont, par la suite, été intégrées au cœur des arguments normatifs mis en avant dans la littérature scientifique et professionnelle.

Dans le contexte de la guerre froide, le gouvernement américain s'est massivement appuyé sur la recherche universitaire en vue de renforcer sa puissance militaire. Les larges subventions apportées par les autorités publiques ont contribué à consolider les capacités de recherche d'une série d'institutions. Cette évolution a représenté un levier financier majeur pour l'apparition de *clusters* autour d'universités telles que Stanford (*Silicon Valley*), Harvard et le MIT (*Road 128*) (Camagni et Maillat, 2006).

Les « *Clusters* » sont des groupements d'acteurs divers (entreprises, universités, bailleurs de fonds, pouvoirs publics, etc.) à hauts potentiels d'innovation. Dans ce cadre, le rôle de l'université est de produire une recherche de qualité et d'entretenir d'étroites relations avec les acteurs extérieurs en vue de promouvoir l'application de ses découvertes<sup>104</sup>.

Au cours des dernières années, la figure de l'université ancrée dans un *cluster* s'est imposée comme une référence aux yeux des autorités d'un grand nombre de pays. En France, le projet de l'Université de Paris Saclay qui vise à regrouper plus d'un cinquième de l'effort de recherche national sur un territoire d'environ 8000 hectares, a été initié avec l'objectif affiché de créer une véritable Silicon Valley à la française (Jérôme, 2008).

La question de l'utilité sociétale de la recherche constitue ainsi le deuxième volet de l'université utile, au côté de l'enseignement. Si pour l'éducation, l'utilité se décline en termes de professionnalisation et de qualification de la main d'œuvre, la recherche représente un potentiel important en matière d'innovation et de gains de compétitivité. Ce deuxième élément vient compléter le modèle de l'université utile en étendant le critère utilitariste à l'ensemble des dimensions institutionnelles.

---

<sup>104</sup> Notons que la fonction de l'enseignement est également largement soulignée par sa capacité à former une main d'œuvre à haut niveau de qualification et à stimuler l'entrepreneuriat et l'innovation.

La propagation de ce paradigme a donné lieu à de nombreux développements normatifs au sein de la littérature économique, sociologique ou encore managériale. De manière générale, et comme le souligne Readings (1996), la mission de l'université n'est plus tant de propager la culture que de poursuivre un objectif d'excellence managériale. L'université devient « entrepreneuriale » (Slaughter et Leslie, 1997 ; Clark, 1998).

Dans ce cadre, l'impératif de performance se trouve être de première importance. Pour pousser à l'amélioration des résultats, les autorités extérieures placent les universités dans une situation de concurrence en conditionnant les financements à leurs niveaux de performance. L'institution se trouve alors en compétition avec ses pairs, au sein d'un marché toujours plus internationalisé, pour attirer les meilleurs étudiants et professeurs. La recherche, pour sa part, devient de plus en plus appliquée. L'on attend de cette activité qu'elle produise des résultats directement valorisables. En conséquence, elle ne suit plus une évolution dictée par les dynamiques endogènes des disciplines mais dépend des priorités et des intérêts propres aux acteurs de l'environnement extérieur (Moriau, 2001).

La quasi-totalité de la littérature développée depuis 1990 en vue de promouvoir le modèle de l'université utile entre dans ce cadre général. Pour l'étayer, ses défenseurs ont développé une diversité de représentations conceptuelles différentes.

Gibbons et al. (1994) soulignent ainsi la transformation des modes de production scientifique par les universités en invoquant le passage de la recherche du « mode 1 » au « mode 2 ». Dans le « mode 1 », le modèle traditionnel de la production scientifique, la recherche est conduite indépendamment du monde extérieur. Les découvertes émanent des seuls acteurs académiques et des dynamiques propres à leurs disciplines et leurs réseaux. Du fait de l'autonomie du chercheur, son travail est réalisé sans aucune considération quant à l'applicabilité des résultats produits : la recherche est fondamentale et désintéressée.

Dans le « mode 2 », le mode de production scientifique qui s'est imposé depuis quelques années au sein des universités, la recherche s'ouvre sur l'extérieur. Les projets scientifiques deviennent multidisciplinaires. Des chercheurs en provenance d'horizons épistémologiques divers se regroupent autour de projets de court terme et orientés vers la résolution de problèmes réels. A cet égard, ils portent une attention prioritaire à l'applicabilité des résultats produits. Les universitaires prennent part à de tels projets car leur financement en dépend. Les orientations thématiques de la recherche sont en partie dictées par les autorités extérieures et les disciplines tendent progressivement à s'effacer.

Même si la validité théorique et empirique de cette conception reste largement discutée, plusieurs auteurs rejoignent Gibbons et al. dans la défense d'un modèle normatif

d'université ouverte sur l'extérieur et orientée vers la production d'innovations appliquées. Ziman (2000) évoque le concept de « science post-académique » tandis que Rip et Van Der Meulen (1996) plaident pour la mise en œuvre de « systèmes de recherche post-moderne ».

Etzkowitz et Leydesdorff (1995 ; 2000) avancent, pour leur part, l'idée d'une « triple-hélice »<sup>105</sup> mettant en scène les collaborations entre l'université, le gouvernement et l'industrie. Selon ces derniers, l'université a un rôle séminal dans l'introduction de nouvelles idées et technologies au sein des économies de la connaissance. Ce savoir ne circule néanmoins pas naturellement entre les différents secteurs. Il appartient donc aux acteurs de mettre en place les ponts nécessaires au transfert des connaissances. A cet égard, le système de la triple-hélice constitue la clé de l'innovation et du développement technologique.

De manière générale, l'ensemble de ces théories fait ressortir l'idée que la recherche est passée d'une forme d'activité artisanale à un mode de production structuré de type industriel. Outre les procédés, c'est également la finalité de la démarche scientifique qui évolue : elle s'éloigne de la quête abstraite et indépendante du savoir pour adopter des objectifs beaucoup plus appliqués liés aux intérêts de la société extérieure et, en premier lieu, de l'industrie. Comme le souligne Moriau (2001, p. 51-52) : « L'activité scientifique n'a pas comme seuls ressorts la soif de vérité et son corollaire obligé qu'est le travail désintéressé (...). De sacerdoce, la science est devenue une profession ».

Ces développements normatifs ont finalement conduit plusieurs auteurs à proposer des adaptations concrètes des établissements en suivant les préceptes du paradigme de l'université utile. C'est notamment le cas de Hans Wissema (2009) qui publia un ouvrage présentant de manière détaillée les contours de ce qu'il intitule l'« université de troisième génération »<sup>106</sup>.

Selon ce dernier, la nécessité de réformer en profondeur les structures des universités découle d'une double pression. La première est budgétaire. Elle est caractérisée par un désengagement progressif du secteur public dans le soutien aux établissements. Par conséquent, ceux-ci doivent se tourner vers de nouvelles sources de financement, essentiellement d'origine privée. La deuxième pression est née de la mondialisation qui a entraîné le déplacement des universités d'une situation de monopole régional vers un contexte de concurrence internationale. Ces nouvelles conditions environnementales obligent les institutions à innover pour attirer les meilleurs chercheurs et étudiants.

---

<sup>105</sup> Traduction personnelle de l'expression anglaise « *Triple-Helix* ».

<sup>106</sup> Traduction personnelle de l'expression « *Third generation university* ».



L'auteur en déduit que les universités qui sortiront gagnantes de cette évolution sont celles qui parviendront à se positionner au centre de « pôles de savoir-faire internationaux » (*international know-how hubs*), des formes de *clusters* technologiques composés d'entreprises à haute valeur ajoutée. Ces pôles représentent la « demande » supposée absorber l'« offre » de l'université, autrement dit les fruits de son travail : des contrats pour ses activités de recherche, des débouchés professionnels pour ses diplômés, ou encore des opportunités commerciales pour les nouvelles entreprises créées sur base de ses découvertes. Pour ce faire, les universités doivent activement poursuivre l'objectif d'exploitation et de commercialisation de la connaissance produite en interne. Cet objectif prend la forme de troisième mission de l'université au côté de la recherche et de l'enseignement<sup>107</sup>.

Les structures à mettre en place pour aboutir sur cette forme d'université rejoignent les recommandations énoncées par d'autres auteurs avant lui : réduction de la dépendance des établissements aux financements publics, promotion de la multidisciplinarité, suppression des facultés, mise en œuvre de mesures récompensant les collaborations avec l'industrie, développement intensif de réseaux avec d'autres acteurs (académiques, publics, privés), etc.

Ces recommandations ne portent pas uniquement sur la recherche mais également sur l'enseignement. L'université de troisième génération adopte une attitude entrepreneuriale, se tourne vers l'international et délivre l'ensemble de ses cours en anglais. Elle s'engage dans des spécialisations thématiques en vue d'acquérir des gains de compétitivité et de différencier son offre par rapport à ses concurrents. Enfin, pour assurer l'accessibilité au plus grand nombre, l'université peut être amenée à se transformer en une institution à deux vitesses : elle viserait l'excellence dans ses programmes de master et de doctorat tout en proposant des cursus de premier cycle destinés à former un grand nombre d'étudiants à des fonctions professionnelles à responsabilités intermédiaires.

Le paradigme de l'université utile fut intensément relayé par les autorités extérieures d'un grand nombre de pays à travers leurs discours et leurs interventions. Aux Etats-Unis, la politique de Ronald Reagan, élu en 1981, était fortement libérale. Considérant que le gouvernement n'avait pas à « subventionner la curiosité intellectuelle »<sup>108</sup>, Reagan a réduit

---

<sup>107</sup> L'argument de Hans Wissema s'inscrit ainsi dans la défense de l'inscription de la mission des « services à la société » au sein de l'université. Alors que cette mission reste largement indéterminée, l'auteur la précise en se focalisant sur l'impératif de valorisation économique et de captation des revenus issus de cette valorisation.

<sup>108</sup> Traduction personnelle de l'expression employée par Ronald Regan lors d'un discours prononcé au début des années 1960, alors qu'il était encore Gouverneur de l'Etat de Californie : « *the State of California has no business subsidizing intellectual curiosity* » (Falk et Seguchi, 2006).

les subventions gouvernementales à l'enseignement supérieur et à la recherche, tout en dérégulant fortement le secteur (Altbach et al., 1998 ; Clabaugh, 2004).

A la même époque au Royaume-Uni, le gouvernement de Margareth Thatcher voyait dans la position conservatrice des universitaires la raison du déclin économique du pays. Les privilèges de ces derniers – sécurité de l'emploi et absence de subordination hiérarchique – relevaient d'un corporatisme délétère qu'il s'agissait de démanteler (Thomas, 2010). En conséquence, les pouvoirs publics ont fortement dérégulé le secteur universitaire, conditionné les dotations budgétaires aux résultats d'évaluations de performances, et supprimé l'emploi à vie des professeurs, réduisant de ce fait leur capacité de résister aux injonctions d'autorités extérieures (Kogan et Hanney, 2000 ; Willmott, 2003, De Meulemeester, 2011).

Par la suite, les arguments normatifs propres au paradigme de l'université utile furent davantage propagés sous l'impulsion de rapports et de recommandations émanant d'organisations internationales telles que l'OCDE (1996a; 1998 ; 2000), l'UNESCO et la Banque Mondiale (1998)<sup>109</sup>.

Cette perspective ne s'est toutefois pas complètement imposée dans les différents systèmes d'ESR à travers le monde. A l'inverse, l'institution académique est parvenue à préserver un grand nombre de ses structures héritées du modèle humboldtien. L'université apparaît ainsi comme une institution paradoxale.

Ce constat soulève plusieurs interrogations : l'opposition entre les impératifs d'indépendance et d'utilité est-elle inéluctable au point d'installer l'université dans une situation de tension permanente ? A l'inverse, y a-t-il une possibilité de réaliser la synthèse de ces deux visions de sorte à ce que l'institution universitaire dispose d'une légitimité relativement stable et pérenne ? La réponse à ces questions fait l'objet du point suivant.

### ***2.2.3 L'institution universitaire contemporaine, le croisement des deux paradigmes et le défi de leur articulation***

Les deux paradigmes discutés ci-avant constituent un outil conceptuel opportun pour comprendre la nature des structures institutionnelles de l'université. Toutefois, ils s'avèrent insuffisants pour faire état des formes existantes de l'institution actuelle.

Comme le note Krücken (2003), le modèle de l'université idéale est essentiellement une référence pour les universitaires désirant se définir en collectif et défendre leurs intérêts. L'université indépendante et désintéressée constitue ainsi un levier de renforcement et de

---

<sup>109</sup> Pour un récapitulatif des analyses et des transformations recommandées par ces instances, voir Milot (2003).

fédération de la corporation universitaire. Cependant, à travers l'histoire, la réalité de l'université n'est que très rarement apparue en parfaite conformité avec les préceptes de Wilhelm Von Humboldt<sup>110</sup>. Si cet idéal procure aux universitaires une conception de leur identité en tant que membres d'une institution, cette conception n'est en rien représentative des structures réelles de l'université. L'université humboldtienne représente alors un « mythe organisationnel » au sens qu'en ont donné Meyer et Rowan (1977).

Cette constatation est tout autant valable pour ce qui concerne la représentation opposée qu'est l'« université utile ». Comme nous pourrions le voir au cours du chapitre suivant, l'université est une organisation particulière. Sa vocation est généralement collective et ses performances ne se limitent en rien aux seules dimensions économiques ou commerciales. Aussi la représentation de l'université « utile » – peu importe la diversité des concepts adoptés par les auteurs – constitue-t-elle un idéal-type auquel se réfèrent majoritairement les autorités extérieures pour orienter l'institution académique dans les directions qu'elles jugent désirables.

La réalité de la forme institutionnelle de l'université se trouve dès lors au croisement de ces deux paradigmes. Ceux-ci s'entremêlent pour façonner les structures, les cadres réglementaires ou encore les relations entre les acteurs (Braun, 1993 ; Kleinman, 1994 ; Van Der Meulen, 1998). L'université apparaît comme une institution ambivalente à la recherche d'un équilibre entre la production et la diffusion d'un savoir désintéressé et d'un savoir utile.

Plusieurs auteurs se sont attachés à réaliser la synthèse entre ces deux paradigmes afin de déterminer la forme effective que doit prendre l'université compte tenu des différentes sources de légitimité identifiées précédemment et qui peuvent s'avérer *a priori* antinomiques. Un grand nombre d'entre eux ont ainsi mis en évidence la légitimité des structures de l'université idéale en terme d'utilité pour la société<sup>111</sup>.

C'est notamment le cas de Renaut (1995b) qui voit dans la massification de l'université non pas une crise de l'institution mais sa modernisation. Celui-ci part de

---

<sup>110</sup> Aujourd'hui, par exemple, les universitaires ne s'opposent pas à la massification et à la nécessité de fournir un enseignement rationalisé répondant aux attentes de la société. L'idéal humboldtien reste néanmoins largement invoqué pour défendre des principes tels que l'autonomie académique et l'impossibilité de dicter « par en haut » les orientations des activités de recherche ou d'enseignement (Krücken, 2003).

<sup>111</sup> Ces considérations ne sont pas nouvelles. Les différents arguments qui ont renouvelé et étayé le paradigme de l'université idéale ont toujours été mis au défi par des conceptions utilitaristes opposées à l'idée d'une institution œuvrant à la recherche d'un savoir pur et désintéressé. Plus particulièrement, derrière un grand nombre d'arguments présentés ci-avant – à l'instar de l'*ethos* mertonien ou de l'université libre comme condition de la vie démocratique – repose une volonté de justifier la légitimité de structures humboldtiennes au regard de leurs bienfaits pour la société dans son ensemble.

l'hypothèse que la demande étudiante n'est pas motivée par un besoin de professionnalisation mais repose sur un réel désir d'acquérir une formation générale de qualité. En effet, ce type d'enseignement constitue précisément le propre historique de la formation universitaire. Par conséquent, si les étudiants souhaitaient bénéficier d'un enseignement professionnalisant, ils se dirigeraient vers des établissements autres que l'université. L'auteur propose donc de finaliser la modernisation de l'université en garantissant la primauté de la culture et de la critique dans ses activités. Pour ce faire, l'Etat se doit de soutenir entièrement et inconditionnellement l'institution tout en préservant le principe de liberté académique.

Selon Renaut, la légitimité de l'université réside donc précisément dans ses structures traditionnelles, ce qui est confirmé par la demande des étudiants. L'utilité de l'institution n'est ainsi pas à démontrer. Ce dernier s'écarte tout de même de l'idéologie humboldtienne en adoptant une perspective antiélitiste embrassant la massification.

D'autres auteurs ont également entrepris de justifier de la légitimité des structures humboldtiennes de l'université en démontrant leur supériorité en terme d'utilité pour la société. Contrairement à Renaut, ils ne se basent pas sur des hypothèses concernant la demande étudiante mais sur l'analyse des fondements institutionnels de l'université idéale.

C'est notamment le cas de Karl Jaspers qui publia en 1946 un ouvrage portant sur la question du rôle de l'université dans la société. Fortement attaché aux principes de l'université humboldtienne, ce dernier la définit comme une institution soutenant la recherche désintéressée de la vérité en tant que finalité.

Jaspers s'interroge sur l'adéquation existant entre un libre apprentissage et l'acquisition de compétences professionnelles. Il en conclut que l'enseignement universitaire permet d'apporter à l'étudiant les bases – en termes d'analyse et de savoir général – qui lui permettront d'exercer intelligemment son futur métier. L'enseignement universitaire libre apparaît alors souhaitable pour la pratique professionnelle des individus par sa capacité à leur inculquer une logique scientifique et à former leur esprit.

Dans ce cadre, l'université indépendante et désintéressée est davantage utile pour la société qu'une institution orientée vers la professionnalisation. Cette première a des objectifs concrets – centrés sur la pratique – mais qui ne peuvent être atteints qu'à travers une élévation de l'esprit qui dépasse toute réalité donnée pour ensuite y revenir, plus lucide et plus solide. En commentant l'œuvre de Jaspers, Paolo Tortonese en déduit que l'utilité de l'université n'est réelle que lorsqu'elle passe par l'inutile, un détour précieux dont en aucun cas elle ne pourrait se passer (Tortonese, 2009a).

Plus récemment, Jonathan Cole (2009) a également entrepris une large réflexion sur le rôle de l'université dans les sociétés modernes. Selon cet auteur, celle-ci est à la base de la quasi-totalité des innovations qui ont marqué le siècle dernier et qui furent des sources de progrès considérable dans les domaines de l'économie, du social ou encore de la santé.

Il prolonge son analyse en cherchant à comprendre les raisons de ce succès et aboutit à des conclusions proches de celles de Jaspers. Selon Cole, le succès de l'université ne fut possible que grâce à l'indépendance des chercheurs. Il démontre que toutes les politiques visant à diriger l'orientation des travaux de recherche n'aboutissent jamais sur de meilleurs résultats que lorsque la recherche est conduite en parfaite liberté et autonomie.

Dès lors, l'auteur en vient à s'opposer à toute forme d'intrusion des intérêts extérieurs dans l'université. Il souligne par ailleurs qu'au cours de l'histoire, ces intrusions se sont toujours manifestées durant les temps de crise. Dans ce contexte, la méfiance est exacerbée et les universitaires en payent généralement le prix. Les évolutions actuelles – il cite notamment le cas de la baisse sans précédent du financement public des universités d'Etat de Californie – sont symptomatiques d'une société fragilisée et risquent d'affaiblir d'autant plus l'université dans sa capacité à soutenir le développement des pays sur le long terme.

Cole développe donc une argumentation similaire à celle de Jaspers qu'il étoffe d'observations concrètes. Son analyse l'amène à affirmer l'importance des structures du modèle idéal, et plus spécifiquement de l'éthos mertonien, dans les performances effectives des universités. S'il semble moins attaché aux principes de désintéressement et d'élévation de l'esprit à travers un enseignement général et théorique, Cole voit dans la liberté académique et le soutien inconditionnel de l'Etat les clés pour optimiser l'utilité sociale de l'université.

Au regard de ces différents éléments, il apparaît que si les formes d'universités défendues par les partisans des deux paradigmes peuvent sembler *a priori* antinomiques, celles-ci ne sont pas fondamentalement opposées sur le plan normatif. A l'inverse, la synthèse de ces deux représentations peut se dérouler en deux temps. Il s'agit, d'une part, de définir la place que doit occuper le critère de l'utilité dans la détermination des vocations de l'université, et, d'autre part, de déterminer les caractéristiques fondamentales de cette utilité.

En ce qui concerne le premier point portant sur la nécessité de tenir compte, ou non, du critère d'utilité lorsque l'on cherche à définir le rôle de l'université, nous répondrons sans équivoque par l'affirmative. L'utilité de l'institution a toujours été au cœur de sa raison d'être, et ce même dans sa version la plus indépendante ou désintéressée.

Si Humboldt a impulsé la création de l'université de Berlin dans les formes que nous lui connaissons, ce n'est pas en vue d'en faire une institution « inutile » mais bien une université dont la vocation est de participer à ce que l'on pourrait qualifier de « développement authentique » des sociétés. Par la suite, les héritiers de sa pensée – que l'on pense à Merton, Bloom et Jaspers, ou plus récemment à Renaut, Cole et Tortonese – n'ont eu de cesse de chercher, même si parfois tacitement, à démontrer la légitimité de ces structures au regard de leur utilité pour la société.

Sans remettre en cause l'impératif normatif d'utilité dans son fondement, ces auteurs se basent sur le postulat que l'utilité sociétale de l'université se trouve au cœur de ses structures « idéales ». C'est alors précisément la poursuite de cette forme idéale qui confère à l'université sa capacité d'être utile : la liberté des chercheurs et l'évaluation par les pairs sont des conditions nécessaires à l'optimisation des retombées sociétales de la recherche ; l'apprentissage théorique et moral permet l'élévation de l'esprit des étudiants qui est une vertu essentielle au bon déroulement de leur avenir professionnel et civique ; une institution universitaire indépendante et désintéressée constitue une protection contre le totalitarisme et, corrélativement, une condition de la pérennité des démocraties, etc.

Il apparaît dès lors que l'utilité prônée par les défenseurs du paradigme de l'université utile ne s'apparente pas à la définition de ce critère dans sa forme première. Pour faire face à la diversité des sources d'utilité potentielle de l'université, les auteurs cherchent généralement à en dériver des objectifs et des priorités ancrés dans la pratique. Une telle démarche s'accompagne néanmoins du risque de réduire la condition d'utilité à l'une, ou quelques unes, de ses dimensions en occultant les autres. Cette définition de l'utilité émane d'une lecture de ce concept que l'on pourrait qualifier de « myope ».

Ainsi, Ortega y Gasset conçoit l'utilité de l'université principalement à partir de l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur. Pour d'autres auteurs contemporains tels que Etzkowitz, Gibbons ou encore Wissema, l'impératif d'utilité se traduit en termes de création de valeur économique et commerciale. Il s'agit d'une vision, d'une définition, et d'une dimension particulière de l'utilité de l'université qui requiert sa participation au « développement socio-économique » des sociétés.

Au bilan, si l'impératif d'utilité de l'université sous-tend la grande majorité des positions normatives formulées à son égard, l'opposition entre les deux paradigmes ne porte pas sur cette question. A l'inverse, la principale différence réside dans les modalités d'atteinte de ce critère. Pour certains, cela ne peut se faire qu'à travers la poursuite active et directe de

cet objectif par l'institution. Pour d'autres, l'utilité est indirecte et subordonnée à la préservation de l'indépendance de l'institution et de ses composantes.

Ces éléments nous amènent logiquement à notre deuxième point d'interrogation qui porte sur la caractérisation de la nature du critère d'utilité. La réelle question n'est pas tant de savoir si l'université doit, ou non, être utile, mais bien comment doit-elle l'être ?

Il ressort des différents arguments présentés ci-avant que l'université est dotée d'une responsabilité vis-à-vis de la société et a pour finalité de faire progresser cette dernière. La nature de ce progrès est toutefois sujette à débat. Doit-il prendre la forme d'un développement « authentique » ou bien d'un développement « socio-économique » ?

Dans la réalité, ces formes de développement ne nous semblent ni opposées, ni même indépendantes. Il est difficile d'imaginer que la poursuite d'un développement authentique n'ait aucune implication socio-économique, voire que ces implications soient négatives. A l'inverse, il serait fallacieux de prétendre que les bénéfices du développement socio-économique ne génèrent aucune amélioration dans le domaine de l'« authentique ». Au final, ces deux conceptions apparaissent, sinon identiques, au moins fortement imbriquées.

Il nous est alors possible de définir globalement l'université comme une institution dont la vocation est la création de valeur sociétale multidimensionnelle à travers ses missions fondamentales de recherche et d'enseignement. Cette définition a plusieurs implications.

Premièrement, elle substitue aux notions d'« utilité » et de « quête désintéressée du savoir » celle de « création de valeur sociétale ». Ce concept nous apparaît suffisamment large pour englober tant les fondements « authentiques » de la vocation de l'université que les liens indéniables qui l'unissent à son environnement dans une relation de réciprocité. Aussi, le caractère multidimensionnel de la valeur créée par l'université implique que celle-ci soit de nature variable et parfois incommensurable : culturelle et commerciale, civique et sociale, individuelle et collective, de court et de long terme, etc.

L'objectif de création de valeur n'est donc en rien limité à sa seule dimension commerciale. La valeur créée par l'université va bien au-delà des retombées marchandes d'une découverte de recherche ou de la plus-value salariale consécutive à l'acquisition d'une nouvelle compétence par l'enseignement.

De surcroît, l'impératif de valorisation économique est très souvent associé à l'espoir que l'université, en percevant les retombées financières de sa recherche, puisse, à l'avenir, subvenir à ses propres besoins en ressources sans le concours de l'Etat. Outre le fait que la

faisabilité de la généralisation d'un tel modèle n'ait, à ce jour, jamais été démontrée<sup>112</sup>, cet objectif peut également entraîner des effets dommageables à plus long terme. Il est susceptible de mettre en péril toutes les autres formes de valorisation issues de l'université (culturelle, civique, sociale, de long terme, etc.) par le simple fait qu'elles ne lui apporteraient aucun retour sur investissement.

Ainsi, si la valorisation économique constitue un objectif tout à fait légitime, la société doit également s'assurer qu'elle ne constitue pas la seule finalité de l'institution faute de quoi elle risquerait de sacrifier les autres formes de valeur que l'université a la capacité de générer. Un certain équilibre entre les différentes dimensions de la valeur doit donc être préservé si l'on désire qu'elles puissent continuer d'être cultivées dans leur intégralité.

Ces propriétés de la valeur ont une deuxième implication importante : pour être créée, il n'est pas nécessaire que celle-ci soit poursuivie de manière directe et appliquée. Si rien n'interdit que des projets de recherche à haut potentiel d'application soient menés au sein de l'université, ceux-ci ne doivent pas pour autant constituer l'entièreté de ses activités. La recherche fondamentale à haut niveau d'incertitude et *a priori* désintéressée des enjeux de la réalité peut également s'avérer extrêmement profitable, à plus ou moins long terme, par sa capacité d'ouvrir de vastes champs d'application et d'innovation.

Dans le même ordre d'idée, l'acquisition de compétences professionnelles à travers l'enseignement supérieur est un avantage indéniable pour l'étudiant, mais il serait dommageable que cette finalité se substitue intégralement à la valeur que représente le développement d'un savoir général et d'un esprit critique. Comme le note Tortonese (2009b), le savoir-faire doit reposer sur le savoir, et les compétences sur des connaissances.

Dès lors, réformer l'enseignement universitaire au regard de la seule exigence de professionnalisation reviendrait à négliger l'importance de qualités telles que l'innovation, la créativité ou encore l'adaptabilité. Or, ces compétences seront vraisemblablement utiles dans le cadre de parcours professionnels d'individus qui évolueront au sein d'un contexte sociétal dont il est aujourd'hui impossible de prédire les formes<sup>113</sup>.

La troisième implication de notre définition concerne la troisième mission de l'université : les « services à la société ». Ceux-ci y sont explicitement reconnus à travers le postulat que le rôle de cette institution est de créer de la valeur à destination de la société.

---

<sup>112</sup> Même dans les pays les plus acquis au libéralisme, les universités n'ont, jusqu'à présent, jamais pu se passer des financements publics pour mener à bien leurs activités (Charle et Verger, 2012)

<sup>113</sup> Remarquons que, dans la lignée de Tortonese (2009b), cette dernière considération est elle-même incomplète car elle revient à réduire l'étudiant à ses seules aspirations professionnelles alors que ses motivations sont en réalité animées par des besoins et des désirs autrement plus complexes



Toutefois, il nous paraît également nécessaire de préciser que cette création de valeur est, avant tout, le fruit de ses activités de recherche et d'enseignement. En effet, l'on ne peut attendre de l'université qu'elle s'attache à répondre à l'ensemble des attentes extérieures sous prétexte que les services constituent l'une de ses vocations. L'expertise de l'université résidant dans ses activités de recherche et d'enseignement, elle ne sert efficacement la société qu'à travers à la réalisation de ses deux missions traditionnelles.

Ainsi, aussi légitime que soit l'impératif des « services à la société », son intégration en tant que troisième mission de l'institution constitue une incohérence conceptuelle. Elle découle davantage de la volonté des acteurs extérieurs d'orienter les activités académiques en direction de la réponse à leurs propres besoins. De telles manœuvres s'accompagnent généralement de la diffusion de messages à travers lesquels l'université est accusée d'inutilité ou d'inefficacité et, par là même, appelée à plus d'ouverture et de prise de responsabilité. L'examen de son histoire révèle toutefois que l'université a toujours été utilisée pour servir des intérêts extérieurs. Sa représentation en tant que « tour d'ivoire » relève ainsi plus de l'image d'Epinal que de la réalité (Musselin, 2008b).

En conséquence, il nous semble que les services à la société ne prennent pas la forme d'une mission particulière de l'institution car ils résident déjà entièrement au sein de ses vocations traditionnelles de recherche et d'enseignement. De surcroît, leur institutionnalisation en tant que mission fondamentale de l'université concourt à propager l'idée que celle-ci doit répondre à une condition d'utilité économique immédiate. Comme nous avons pu l'évoquer ci-avant, une telle conception représente un raccourci dangereux car elle est à même de faire disparaître les autres formes de valeur créées par l'université. Or, celles-ci ne sont pas moins nécessaires pour le développement des sociétés.

Finalement, la réalité normative actuelle de l'université se situe au croisement des différentes représentations de son rôle dans la société. Cette dernière prend la forme d'une institution multidimensionnelle. Ses missions sont hétérogènes et ses retombées sont multiples et dispersées dans l'espace et dans le temps.

Corrélativement, l'orientation de la création de valeur vers une dimension particulière entraîne généralement le délaissement d'autres dimensions. La contrainte d'allocation est une illustration évidente de cette affirmation. Si la totalité des ressources sont dirigées vers le financement de la recherche appliquée, cela peut permettre de générer de la valeur de court terme directement consommable. Néanmoins, une telle opération nuit à la création de valeur à

plus long terme car les projets de recherche fondamentale – qui représentent le terreau de la recherche appliquée de demain – ne sont plus soutenus.

Compte tenu de sa multidimensionnalité, l'université est donc une institution sous tension. Son ambivalence reste à ce jour insoluble car elle découle, notamment, de l'inévitable choix inhérent à tout problème d'allocation de ressources limitées. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les caractéristiques institutionnelles de l'université influent sur ses structures organisationnelles qui sont emprises d'une grande complexité paradoxale.

### **Chapitre 3. Le projet durabilité et l'organisation universitaire : incertitude, évolutivité et complexité paradoxale**

Nous avons pu voir au cours du chapitre précédent que l'institution universitaire et l'impératif de durabilité partagent un certain nombre de traits communs en ce qui concerne leur normativité et les controverses prévalant autour de leur caractérisation.

Ces dimensions ne sont cependant pas les seules formes de correspondance qui relient nos deux objets d'étude. En effet, l'université entendue sous l'angle de l'organisation présente également une série de similitudes avec les conditions de mise en œuvre opérationnelle du projet de durabilité.

Dans le cadre de ce troisième chapitre, nous nous concentrerons sur ces deuxièmes prismes de lecture de l'université et de la durabilité. Contrairement à l'analyse précédente, notre préoccupation sera davantage orientée vers l'analyse de leur dimensions positives et non plus normatives. Il ne s'agit dès lors pas de répondre aux questions du « *pourquoi* l'université et la durabilité ? » mais bien à celle du « *comment* ces objets prennent-ils effectivement forme ? ». Il va sans dire que ces deux interrogations sont inextricablement liées bien que, comme nous avons pu l'évoquer au cours du premier chapitre, leur séparation apparaisse utile à des fins de précision conceptuelle.

L'organisation universitaire et la durabilité conceptualisée à partir de ses trois piliers peuvent être rapprochées par rapport à plusieurs de leurs attributs fondamentaux. Ceux-ci sont relatifs, d'une part à l'incertitude et à l'évolutivité inhérentes à ces deux objets et, d'autre part, au systémisme et à la complexité paradoxale qui les caractérisent.

Ces deux groupes de propriétés forment les deux grandes sections structurant ce chapitre. Leur discussion nous permettra finalement de disposer d'une compréhension générale de nos objets d'étude pour, ensuite, nous diriger vers la deuxième partie de ce travail qui porte sur l'articulation de ces derniers dans le cadre plus spécifique de l'évaluation.

## **Section 1. Incertitude et évolutivité**

---

L'incertitude et l'évolutivité sont deux caractéristiques fondamentales du projet de durabilité et de l'organisation universitaire. Celles-ci sont étroitement liées à la question de leurs temporalités. Plus précisément, ces deux objets partagent la particularité de connaître des évolutions sur des temps relativement longs.

Face à ce phénomène, il s'avère difficile de prévoir les enjeux auxquels l'organisation universitaire et le projet de durabilité se trouveront confrontés à l'avenir. Par conséquent, il est tout aussi compliqué de prévoir les formes d'adaptation qu'ils adopteront, ou devront adopter. Ainsi, bien que leur évolutivité soit indiscutable, la nature de leurs évolutions reste fortement imprévisible compte tenu de l'incertitude omniprésente dans leur analyse.

Nous entamerons la présente section par l'analyse de ces problématiques dans le cadre du projet de durabilité (1.1). Dans un deuxième temps, nous exposerons les implications de l'incertitude et de l'évolutivité sur la structuration l'organisation universitaire (1.2).

### **1.1 Temps long, incertitude et multidimensionnalité du projet de durabilité**

Comme nous avons pu le mentionner précédemment, les scientifiques peinent à s'accorder sur les conditions opérationnelles de mise en œuvre du développement durable. Si cette absence de consensus peut s'expliquer par les divergences épistémologiques et méthodologiques propres à chaque discipline ou école de pensée, elle est également imputable aux caractéristiques même du projet de durabilité. Dans le domaine de la science économique, la diversité des enjeux advenant sur des périodes de temps relativement longues est à l'origine d'une incertitude importante qui rend leur examen difficile.

L'analyse économique des problèmes environnementaux fait face à plusieurs difficultés en raison de leurs temporalités. Plus précisément, les modèles d'évaluation de l'action optimale aboutissent rarement à des conclusions similaires du fait de divergences dans les hypothèses de base retenues par les auteurs, et particulièrement sur le choix du taux d'actualisation<sup>114</sup> (Stern, 2007 ; De Bruin et al., 2009).

L'étude des cycles naturels requiert la prise en compte d'horizons temporels sensiblement élevés et différenciés : les mesures de prévention des enjeux reposent sur des

---

<sup>114</sup> Le taux d'actualisation est un paramètre incontournable dans l'étude économique d'un projet d'investissement. Son application entraîne une valorisation supérieure du présent par rapport au futur.

coûts à supporter maintenant tandis que les avantages (en matière de dommages évités) ne se feront ressentir que dans des dizaines, voire des centaines, d'années.

Avec l'utilisation de taux d'actualisation « traditionnels », la valeur économique des dommages environnementaux survenant à très long terme est réduite à des niveaux insignifiants en comparaison avec les coûts de leur atténuation (OCDE, 1995). Les recommandations scientifiques pourraient donc privilégier l'implémentation de mesures d'atténuation plus tardives, ou encore pointer la sous-optimalité de l'objectif de soutenabilité.

A ce propos De Bruin et al. (2009) précisent qu'étant donné l'utilisation de taux d'actualisation élevés : « Il y a une chance que les décideurs politiques ne considèrent pas le contrôle optimal à long terme mais seulement dans un futur proche. En d'autres termes, le monde est myope<sup>115</sup> » (p.25). Il s'agit dès lors de ne pas laisser la détermination de ce niveau d'actualisation au hasard mais bien d'estimer celui-ci de façon appropriée face à la problématique étudiée (OCDE, 1995 ; Stern, 2007b).

Au-delà du problème de l'actualisation, l'éloignement temporel est également à l'origine d'un haut degré d'incertitude dans l'examen des problématiques relatives à la soutenabilité du développement. Dans ce cadre, il apparaît impossible d'anticiper l'ensemble des impacts associés aux dégradations environnementales. L'incertitude est ainsi entendue au sens de Knight (1921) : elle est non-probabilisable (Faucheux et Noël, 1995).

L'incertitude est davantage renforcée par notre méconnaissance des spécificités du capital naturel. Celui-ci se trouve composé d'une multitude d'éléments hétérogènes et multifonctionnels difficilement appréhendables dans leur intégralité par l'esprit humain. En conséquence, il nous est difficile de prévoir précisément la nature des phénomènes environnementaux à l'origine des enjeux auxquels les sociétés sont, ou seront, confrontées.

Cette observation peut être illustrée à travers l'exemple du changement climatique. Dans ce domaine, les boucles de rétroaction représentent une contrainte importante pour l'estimation de l'ampleur du réchauffement futur (IPCC, 2014).

Une première forme de rétroaction est relative à la vapeur d'eau qui constitue le premier GES (Gaz à Effet de Serre) naturel<sup>116</sup> (Devret, 2007). Avec la hausse des

---

<sup>115</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *There is a chance that policymakers do not look at the optimal control over time but only consider the near future. In other words, the world has a myopic view.* ».

<sup>116</sup> Le CO<sub>2</sub> est bien le premier GES de source anthropique contribuant au réchauffement climatique, mais l'effet de serre est un phénomène qui existe depuis toujours. Sans celui-ci la température moyenne sur Terre ne serait pas de 15°C mais de -18°C (Baechler, 2006). Les nuages sont dans ce contexte le principal GES d'origine naturelle.

températures, la vaporisation des sources d'eau liquide s'accroît et la vapeur d'eau, en plus grande quantité dans l'atmosphère, contribue à la poursuite du réchauffement.

Un deuxième mécanisme de rétroaction découle du phénomène d'albédo des surfaces terrestres. On entend par albédo la capacité de réflexion de l'énergie solaire par une surface donnée. La glace et la neige possèdent toutes deux un albédo élevé (elles réfléchissent respectivement 60 et 90% de l'énergie solaire). A l'opposé le sable ne réfléchit que 30% de cette énergie et l'eau environ 10%. Le réchauffement climatique, responsable de la dilatation thermique des océans, de la fonte des glaces et de la désertification, réduit la capacité de réflexion globale de la Terre et engendre une nouvelle hausse des températures.

Une troisième crainte d'auto-amplification du phénomène est liée à la fonte des glaces polaires et notamment du permafrost sibérien (Schuur et al., 2011). L'épaisse couche de glace recouvrant cette zone contiendrait, selon les estimations, des milliards de tonnes de méthane. Si cette glace venait à fondre elle pourrait libérer dans l'atmosphère de grandes quantités de GES, ce qui accentuerait d'autant plus le réchauffement.

L'ampleur que prendra le réchauffement à l'équilibre est difficilement prévisible. L'état actuel des connaissances scientifiques ne permet pas d'évaluer avec certitude l'influence et l'importance des différentes boucles de rétroactions. Ainsi, même si l'on parvenait à stabiliser les concentrations atmosphériques de GES à leur niveau actuel, il est probable que l'élévation des températures se poursuive à hauteur de 1,5°C (IPCC, 2014b). En d'autres termes, les effets de rétroactions auront probablement pour conséquence de doubler la hausse des températures déjà enregistrée depuis la révolution industrielle.

A côté de notre méconnaissance des phénomènes environnementaux, une deuxième forme d'incertitude est relative aux conséquences de ces évolutions sur le système humain. Si l'on reprend l'exemple du changement climatique, ces impacts apparaissent divers et variés.

Il portent, tout d'abord, sur les ressources en eau. Celles-ci sont appelées à se raréfier à l'avenir, principalement dans les pays en voie de développement. A cet égard, le réchauffement jouera probablement un rôle non négligeable via la fonte des glaces de terre, la salinisation des nappes phréatiques et la modification des précipitations.

La fonte des glaces de terre touche particulièrement les glaciers de haute altitude qui représentent la principale source d'alimentation des grands fleuves asiatiques comme, notamment, le Gange, le Brahmapoutre, le Mékong, le fleuve Jaune et le Yangzi Jiang (Brown, 2003). La surface des glaciers diminuant, les débits de ces fleuves devraient atteindre un pic entre 2050 et 2070 provoquant d'importantes crues dans les vallées annexes, après quoi

ils commenceront à se tarir plongeant dans une situation de stress hydrique plus d'un sixième de la population mondiale vivant dans ces régions (IPCC, 2014c ; Devret, 2007).

En ce qui concerne les précipitations, celles-ci risquent d'augmenter dans les régions à moyennes latitudes et de diminuer aux basses latitudes, notamment en Afrique. Selon les projections, le phénomène de pauvreté hydrologique sera accentué et touchera 75 à 250 millions de personnes sur ce continent d'ici 2020 (GIEC, 2007).

Un deuxième enjeu est relatif aux pertes de biodiversité dont les conséquences pour le système humain sont difficilement quantifiables. A l'heure actuelle, les dégradations d'habitats et l'exploitation des ressources par la chasse et la pêche représentent la majorité des pressions humaines sur les écosystèmes<sup>117</sup> (McLellan et al., 2014). A l'avenir, la contribution du réchauffement est toutefois appelée à s'élever via l'appauvrissement des ressources en eau et le dérèglement des écosystèmes. Ainsi, l'acidification des océans résultant des émissions excessives de GES entraînera l'extinction d'un grand nombre d'espèces marines.

Les pertes de biodiversité constituent une menace pour de nombreux services écosystémiques et pour la pérennité des ressources halieutiques dans des régions où la pêche constitue la principale denrée alimentaire (IPCC, 2014c). D'autres conséquences peuvent être mises en évidence en matière de santé humaine et d'avancées médicales. Aujourd'hui, un quart des médicaments modernes trouvent leurs origines dans le patrimoine génétique conservé par les plantes. La réduction de ce patrimoine en raison des pertes de biodiversité diminue donc les chances de découvrir de nouveaux médicaments et représente un coût d'opportunité non négligeable (Bontems et Rotillon, 2007).

Une troisième conséquence du changement climatique sur les sociétés humaines est la hausse du niveau des mers. Cette élévation dépend de deux facteurs, la dilatation thermique et la fonte des glaces de terre, tous deux influencés par le réchauffement. Les projections relatives à la hausse du niveau de la mer sont entourées d'incertitudes car elles dépendent en grande partie de l'évolution future des nappes glaciaires de l'Antarctique et du Groenland<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Entre 1970 et 2010, les populations d'animaux vertébrés mesurées par le *Living Planet Index* ont été réduites, en moyenne, de 39% pour les espèces terrestres, 79% pour les populations d'eau douce et de 39% pour les espèces marines (McLellan et al., 2014). Selon ces mêmes estimations, l'exploitation et la dégradation des habitats représentent près de 70% des pressions humaines sur les milieux naturels. Le réchauffement, pour sa part, y contribue à hauteur de 7% au même titre que les espèces invasives (5%) et la pollution (4%).

<sup>118</sup> Dans ce domaine les estimations prévoient que si l'inlandsis groenlandais dont l'épaisseur est en moyenne de 1,5 km, venait à disparaître, cela provoquerait une élévation du niveau des mers de 7 mètres (Brown, 2003 ; IPCC, 2014c). Selon le GIEC ce phénomène est susceptible d'apparaître avec une élévation des températures comprise entre 1° et 4°C.

L'élévation du niveau de la mer constitue une menace pour les zones côtières parfois densément peuplées. Celles-ci seront sujettes à des phénomènes météorologiques extrêmes, à l'érosion des côtes et à des inondations récurrentes (IPCC, 2014b). Certaines zones sont même vouées à devenir inhabitables, le réchauffement mettant en péril l'intégrité territoriale d'îles et de régions continentales situées à trop faible altitude (Burkett, 2011).

Le quatrième type de conséquence attendue du réchauffement climatique est relatif à l'augmentation du nombre et de l'envergure des phénomènes climatiques extrêmes. De grandes incertitudes subsistent quant à la compréhension et la prévision de ces phénomènes mais le suivi des tendances passées soulève plusieurs inquiétudes. Ainsi, le Munich Reinsurance Group, 2<sup>ème</sup> entreprise mondiale dans le secteur de la réassurance, soulignait en 2000 que les fréquences d'apparition de catastrophes naturelles avaient été multipliées par quatre entre 1950 et 2000 (Munich Re, 1999). Les pertes économiques associées ont, pour leur part, subies une progression de 1300% sur la même période.

Face à l'ensemble de ces impacts, il est vraisemblable que les populations humaines adopteront une série de réactions susceptibles d'amplifier les retombées négatives du réchauffement. Ce cinquième type d'impact, d'ordre non plus environnemental mais social, prendra probablement la forme d'un accroissement des conflits et des flux migratoires.

En ce qui concerne les pays industrialisés, leurs situations géographiques et leurs niveaux de développement diminuent leur vulnérabilité face aux conséquences du réchauffement. Il est cependant à craindre que les problèmes d'accès aux ressources naturelles et les pénuries mondiales qui se profilent alimentent les conflits entre régions (IPCC, 2014c ; Buckley et al., 2010 ; Blattman et Miguel, 2010 ; Devitt et Tol, 2012).

Par ailleurs, d'importants flux migratoires sont également attendus suite aux conséquences du réchauffement. Les « réfugiés climatiques » seront probablement chiffrés en centaines de millions même s'il est difficile d'en évaluer précisément la portée du fait du caractère multi-causal de ce type de phénomènes (GIEC, 2007 ; IPCC, 2014c).

La liste des conséquences du réchauffement climatique est longue et ne se limite en rien aux quelques éléments évoqués ci-avant. Nous pourrions également mettre en évidence les déplacements des vecteurs de maladies infectieuses vers le nord suite à l'élévation des températures ou encore les risques encourus par les populations indigènes isolées, notamment dans l'Arctique, dont les modes de vie risquent d'être sensiblement bouleversés<sup>119</sup>.

---

<sup>119</sup> Les projections d'élévation des températures mentionnées dans cette partie sont des estimations moyennes globales, les incidences des changements climatiques n'étant pas réparties géographiquement de manière



Finalement, il convient de souligner que l'horizon de long terme constitue également un obstacle pour l'anticipation des préférences des générations futures. L'estimation de ces dernières est toutefois nécessaire pour déterminer les modalités à travers lesquelles les individus pourront répondre à leurs besoins. Combiné à l'impossibilité d'anticiper précisément les enjeux environnementaux et leur conséquences, cette troisième forme d'incertitude entrave notre capacité à identifier les mesures d'atténuation adéquates à mettre en œuvre. Ainsi, l'épuisement d'une ressource naturelle *a priori* inutile présente le risque d'éliminer des possibilités de consommation futures dont nous pourrions, aujourd'hui, ignorer l'utilité.

Le réchauffement climatique n'est qu'une thématique parmi d'autres du projet de durabilité mais présente l'avantage de refléter sa multidimensionnalité et son caractère global. Le constat qui ressort de son examen est celui de la grande diversité des enjeux et de leurs conséquences sur les systèmes humains et naturels. Cette caractéristique amplifie l'incertitude inhérente à leur étude. Face à cette incertitude, il est vraisemblable que les objectifs et les priorités de la durabilité évolueront au fur et à mesure que de notre connaissance de ces phénomènes se développera et que de nouvelles problématiques apparaîtront. Le projet de durabilité est, à cet égard, un concept évolutif.

## **1.2 L'organisation universitaire : dépendance au sentier et isomorphisme institutionnel**

A l'instar du projet de durabilité, l'organisation universitaire apparaît également comme un objet évolutif. Tout au long de l'histoire, elle fut marquée par une série de phénomènes d'adaptation, de sélections des traits, de diffusion des meilleures pratiques ou encore de résistances internes aux réformes réglementaires imposées de l'extérieur.

Au cours du chapitre précédent, nous avons pu voir que les évolutions de l'institution universitaire étaient le résultat de l'interaction entre les intérêts d'une pluralité d'acteurs dont les rapports de pouvoir ont varié avec le temps. Si ce cadre analytique s'est révélé opportun pour représenter les mutations de l'université depuis sa création, il n'est pas suffisant pour faire état de l'ensemble des mécanismes déterminant ses transformations.

Plus précisément, l'institution apparaît comme une référence centrale dans la construction des formes organisationnelles de l'université. Elle fait partie intégrante des

---

uniforme. Il est généralement reconnu que le réchauffement sera à son maximum aux plus hautes latitudes de l'hémisphère nord, où, selon certaines estimations, il pourrait atteindre les 11°C (Devret 2007).

représentations des individus et oriente leurs intérêts et leurs actions. L'organisation universitaire est donc le produit de sa réalité en tant qu'institution.

Cette affirmation repose sur les hypothèses d'incertitude et de rationalité limitée des acteurs. Ces dernières ont donné lieu à l'élaboration de cadres d'analyse évolutionnistes et institutionnalistes permettant d'expliquer l'apparition de certaines mutations organisationnelles. De manière générale, ces transformations découlent de l'importance des structures institutionnelles qui encadrent le comportement d'individus opérant selon une série de routines (March et Simon, 1958).

Par conséquent, les acteurs façonnent les organisations et participent à l'évolution des institutions, mais ces dernières exercent également une influence sur les représentations individuelles et, de ce fait, sur les structures organisationnelles. L'influence entre ces différents niveaux est réciproque et multilatérale (Emery et Trist, 1965).

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur la discussion des mécanismes à travers lesquels la réalité institutionnelle de l'université influe sur les structures de son organisation<sup>120</sup>. De manière générale, ces transformations sont le fruit de deux principales dynamiques : la dépendance au sentier et l'isomorphisme institutionnel.

### ***1.2.1 Dépendance au sentier***

Un premier constat qui ressort de l'examen de l'évolution de l'organisation universitaire est son inscription dans une dynamique de dépendance au sentier (Lanciano-Morandat et Verdier, 2004 ; Musselin, 2009).

Initialement introduite par Paul David (1985) pour expliquer les phénomènes de verrouillages technologiques sur les marchés, la notion de dépendance au sentier fut davantage précisée par North (1990). Selon cet auteur, une institution est avant tout le produit de son histoire. Elle ne peut donc être comprise dans sa forme effective à l'instant  $t$  sans s'intéresser aux évolutions qu'elle a traversées aux temps  $t-1$ ,  $t-2$ , voire  $t-n$ ,  $n$  constituant le nombre de périodes séparant le présent de l'époque à laquelle elle est apparue.

---

<sup>120</sup> Il convient de garder en mémoire que celles-ci ne sont pas les seuls facteurs d'évolution de l'organisation. Elles s'accompagnent des manœuvres stratégiques d'individus qui – bien que dotés d'une rationalité limitée – ne sont pas pour autant entièrement dépourvus d'informations et de capacités cognitives permettant de les traiter. Ces derniers n'agissent pas uniquement de manière « réactive » – en reproduisant machinalement des pratiques ou des structures – mais ont également un comportement « proactif » qui relève de leurs intérêts, croyances ou idéologies. Notre argumentaire s'inscrit ainsi dans la lignée des conceptions formulées par plusieurs auteurs tels que Giddens (1984), Jepperson (1991) ou encore Rojot (1997) selon lesquels les phénomènes institutionnels ne peuvent être exhaustivement analysés en faisant l'économie d'une théorie de l'acteur et de ses actions. Dans ce cadre, l'organisation universitaire est le résultat d'interrelations réciproques entre des structures, des intérêts et des interventions qui s'entrecroisent pour finalement donner lieu à un objet singulièrement complexe. Nous reviendrons sur cette question dans la deuxième section de ce chapitre.

Un deuxième élément central qui ressort de l'analyse de North est l'importance de l'environnement dans lequel se trouve l'institution. Appliquée à notre objet d'étude, cette constatation revient à souligner l'affiliation des universités à leur contexte et, compte tenu de la première proposition, de l'évolution de ce dernier. En d'autres termes, des réformes au contenu identique appliquées aux établissements d'un pays A et d'un pays B, n'aboutiront pas à la convergence des modèles d'université du fait de la spécificité de leur histoire et de leur environnement.

La dépendance au sentier est un phénomène qui touche les formes sociales dans leur ensemble. Elle est inhérente à leur stabilité temporelle. Comme mentionné ci-avant, l'institutionnalisation est le phénomène par lequel une forme sociale acquiert le statut de fait social. Par ce processus elle devient une référence aux yeux des acteurs. L'hypothèse sous-jacente à l'institutionnalisation est que les individus se trouvent face à une situation d'information imparfaite, voire qu'ils sont dotés d'une rationalité procédurale au sens de Simon (Trouinard, 2004). Face à l'indisponibilité des informations nécessaires à la compréhension d'une forme sociale complexe – voire d'une incapacité de traiter l'ensemble de ces informations simultanément – les hommes en viennent à se référer à la forme sociale qui s'est avérée adéquate par le passé en lui accordant une certaine « confiance »<sup>121</sup>.

Meyer et Rowan (1978) démontrent ainsi que la légitimité des universités repose sur des structures qui ont acquis le statut de fait social dans les représentations collectives. Pour ces auteurs, les institutions d'enseignement supérieur sont des agences de certification et de catégorisation opérant dans un cadre standardisé. De la sorte, personne ne met en doute ce qu'est une université, ou encore à quoi correspond une formation de licence ou de master. Ces références ne sont que peu contestées bien que les acteurs extérieurs ne soient pas en mesure de constater directement ce qu'il se passe effectivement à l'intérieur des établissements. L'université fait donc l'objet d'un consensus social et est hautement institutionnalisée. Compte tenu de ces éléments, ses structures organisationnelles bénéficient d'une grande stabilité. Pour évoluer, elles doivent être accompagnées d'une transformation similaire du consensus social, ce qui place l'organisation sur une trajectoire de dépendance au sentier.

Au regard de l'histoire des universités les phénomènes de dépendance au sentier peuvent être décelés dès leur apparition. Les *universitas*, en tant qu'organes déterminant le

---

<sup>121</sup> Si les individus disposaient d'une rationalité parfaite, ils n'auraient pas besoin d'institutionnaliser une forme sociale et de lui donner le statut de référence. A l'inverse, ceux-ci pourraient, à chaque instant, juger de la qualité effective des universités et déterminer si elles sont légitimes ou non.

fonctionnement de l'université médiévale, représentent les prémices de l'autonomie institutionnelle. Chaque établissement disposait de son organisation, de son budget ou encore de son sceau qui garantissait la reconnaissance de la corporation comme personnalité morale auprès des pouvoirs publics.

Par ailleurs, les universités étaient gouvernées de manière essentiellement collégiale. A leur tête se trouvait le recteur chargé de veiller à la bonne application des statuts et de représenter l'institution face aux autorités extérieures. Ce dernier ne disposait pas pour autant d'un pouvoir absolu. Son mandat variait de trois mois à l'Université de Paris, à un an dans le cadre de Bologne. En outre, il était constamment contrôlé par les assemblées, composées des membres de la corporation, dont il se devait d'exécuter les décisions (Verger, 1973).

Aujourd'hui, les principes d'autonomie et de collégialité sont toujours au cœur des modalités de la gouvernance des établissements dans un grand nombre de pays même si les raisons justifiant leur application ne sont plus les mêmes.

Une deuxième illustration de la dépendance au sentier peut être mise en évidence par l'exemple de la diffusion du modèle humboldtien en France à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Comme nous l'avons vu, les pouvoirs publics avaient pour ambition de réformer les universités sur le modèle multidisciplinaire de l'Université de Berlin. Cette transformation a néanmoins été freinée par des résistances internes qui visaient à maintenir les organisations dans leurs formes passées. Cette dernière dynamique a renforcé les mécanismes de dépendance au sentier<sup>122</sup>.

Les facultés napoléoniennes et la séparation disciplinaire ont laissé une empreinte importante dans les structures de l'université française. Il a fallu attendre la loi Faure de 1968, pour que les facultés soient définitivement supprimées. Celles-ci ont été remplacées par des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) réunies au sein d'universités elles-mêmes réorganisées en de nouvelles institutions fédérant une large palette de disciplines.

Le projet multidisciplinaire a néanmoins de nouveau été freiné dans la majorité des grandes villes de France : les anciennes facultés ont entamé des négociations avec leurs autorités de tutelle pour réorganiser leurs structures au sein d'entités fortement polarisées en

---

<sup>122</sup> Notons que de telles formes d'inerties prévalaient également au sein de l'université prussienne. Comme le note Gingras (1987), l'introduction de la recherche dans ces établissements a entraîné des conflits entre la génération des « enseignants » et celle des « chercheurs ». Pour faire face aux résistances internes, le ministère s'est réapproprié l'ensemble du pouvoir de décision en matière de recrutement et de promotion du personnel, pouvoir qu'il exercera jusqu'en 1848. La mise en place de ces mesures, conjuguée avec le corporatisme et les conflits prévalant en interne, eurent pour effet de réduire l'autonomie des établissements pendant près de 40 ans.

matière d'orientation scientifique. A Paris, par exemple, ces mouvements ont conduit au démembrement de l'ancienne Sorbonne en 13 établissements qui ne réunissaient en leur sein que deux ou trois des cinq grands groupes de disciplines (Chatelain-Ponroy et al., 2014)<sup>123</sup>. Compte tenu de cette évolution particulière, l'université française est représentée par plusieurs auteurs comme une « institution faible » (Felouzis, 2001 ; Dubet, 2002 ; Musselin, 2008a).

D'autres phénomènes de dépendance au sentier peuvent être observés dans l'évolution récente des organisations universitaires. Ainsi l'introduction des services comme troisième mission n'a que rarement conduit à l'abrogation du principe de liberté académique ou à l'interdiction de mener des recherches fondamentales *a priori* éloignées des enjeux sociétaux.

Dans plusieurs pays, les pouvoirs publics ont adopté des réformes en vue d'encourager, notamment, les transferts technologiques entre l'université et la société. Malgré la détermination des autorités à faire évoluer les établissements, une série d'auteurs ont relevé l'incapacité de ces mesures à engendrer les effets escomptés (Henkel, 1999 ; Kogan et al., 2000 ; Krücken, 2003). En cause, un grand nombre d'inerties et de facteurs de résistance internes à l'institution. Ceux-ci confortent le poids des routines dans les pratiques quotidiennes des universitaires et constituent un frein aux tentatives de modification des structures organisationnelles.

L'organisation de l'université n'est pas figée pour autant. Il arrive que les acteurs mettent en doute la légitimité de tout ou partie de ses structures et entraînent leur évolution. Les caractéristiques passées ne sont cependant pas effacées : elles persistent, évoluent, s'entremêlent et se juxtaposent avec de nouveaux éléments. L'organisation universitaire est, à cet égard, le fruit d'un construit social sur le temps long.

Si les conditions de dépendance au sentier dans lesquelles se produit l'évolution de l'université constituent une toile de fond dans l'analyse de son histoire, elles ne sont néanmoins pas suffisantes pour expliquer les déterminants de ses transformations. A leur côté apparaissent d'autres phénomènes tels que l'isomorphisme institutionnel.

---

<sup>123</sup> Aujourd'hui, les institutions tendent à se regrouper au sein de communautés d'universités (anciennement PRES) sous l'impulsion des dernières législations nationales. Ces alliances ne vont néanmoins pas nécessairement de pair avec un élargissement disciplinaire comme en témoignent les importants projets de construction de campus sur le territoire de Saclay (regroupement d'institutions majoritairement orientées vers les sciences de la nature et l'ingénierie) ou de Paris-Aubervilliers (Campus Condorcet issu de l'alliance entre 10 établissements et organismes spécialisés dans les sciences humaines et sociales).

### ***1.2.2 Isomorphisme institutionnel***

A travers le monde, les systèmes d'ESR et, plus particulièrement, les établissements, présentent une grande hétérogénéité. Plusieurs mutations communes se sont toutefois imposées dans un grand nombre d'universités selon une dynamique de diffusion et de sélection des traits (Dosi et Nelson, 1994). Ces évolutions sont notamment observables dans la succession des trois modèles de référence à travers l'histoire. Elles se traduisent par l'adoption de structures organisationnelles similaires au sein d'universités différentes opérant dans le cadre de systèmes également différents.

La question qui se pose alors est celle de la nature des variables de diffusion et de sélection de ces traits : quels facteurs sont à l'origine de l'introduction de nouvelles structures au sein des universités ? Dans une logique de sélection naturelle, il pourrait s'agir du principe d'exclusion compétitive de Gause (1934) qui stipule que lorsque deux formes entrent en compétition, la plus efficace devrait naturellement s'imposer.

Au regard de l'université, l'efficacité n'apparaît toutefois pas comme le principal paramètre dans la sélection des traits. A l'inverse, la diffusion et l'importation de structures organisationnelles semble davantage découler d'un processus complexe d'imitation et de réponse aux attentes extérieures. Plus précisément, l'évolution de ces organisations relève d'une dynamique d'isomorphisme institutionnel (Meyer et Rowan, 1977).

L'isomorphisme institutionnel constitue un mécanisme de convergence des formes organisationnelles d'entités similaires. Celui-ci se manifeste dans les organisations par l'incorporation d'éléments nouveaux susceptibles de renforcer leur légitimité au sein de la société. L'isomorphisme institutionnel a une conséquence importante : l'évolution des organisations, selon un processus d'importation de structures nouvelles, se fait au regard d'une recherche de légitimité et ne se produit pas en vue d'atteindre davantage d'efficacité<sup>124</sup>. En effet, le critère de légitimité est basé sur des références sociales communément admises (Baumgartner et Solle, 2006). De la sorte, et même si elles peuvent intégrer un principe d'efficacité, ces références reposent sur des valeurs, des normes, des croyances ou encore des idéologies spécifiques au lieu et à l'époque dans lesquelles elles sont ancrées.

Les apports de DiMaggio et Powell (1983) ont permis d'élaborer davantage le cadre théorique expliquant les mécanismes d'isomorphisme institutionnel. Selon ces auteurs,

---

<sup>124</sup> Plus précisément, l'isomorphisme institutionnel est à l'opposé de la logique de la bureaucratisation telle qu'elle fut définie par Max Weber (1921), soit une forme rationalisée d'organisation du travail visant à assurer l'efficacité interne de structures complexes (Meyer et Rowan, 1977).

l'isomorphisme se produit entre des organisations appartenant à un même champ organisationnel. En ce qui concerne les universités, leur champ organisationnel est composé des différents établissements présents au sein de leur système d'ESR. En effet, elle tendent à importer des structures provenant d'organisations semblables afin de répondre à des critères de légitimité et de compatibilité avec leur environnement. Ce faisant le champ organisationnel gagne en homogénéité.

Une rapide analyse de l'histoire des universités permet néanmoins d'observer une tendance à la diversification des formes d'organisation. Généralement par le fait de circonstances extérieures, ce phénomène s'est traduit par la multiplication des établissements d'ESR : publics ou privés, de types courts ou de type longs, spécialisés ou généralistes, grandes universités massifiées à vocation éducative ou centres de recherche, etc.

Aujourd'hui, l'ensemble de ces organismes coexistent et s'influencent mutuellement tout en préservant les spécificités qui fondent leur différences. Cette constatation nous amène à postuler l'existence de « sous-champs organisationnels » au sein du champ, plus large, des établissements d'ESR. Le regroupement des différents sous-champs au sein d'un même champ organisationnel n'est néanmoins pas dénué de pertinence conceptuelle. En effet, alors que l'homogénéisation est la plus forte à l'intérieur de chaque sous-champ organisationnel, des phénomènes d'isomorphisme institutionnel se produisent également entre les différents sous-champs. Dans le cadre des établissements d'ESR, l'isomorphisme peut donc être représenté sur deux échelles différentes : l'une, générale, englobant l'ensemble du champ organisationnel et l'autre, plus spécifique, relative aux différents sous-champs<sup>125</sup>.

Au-delà du concept de champ organisationnel, DiMaggio et Powell (1983) décrivent les processus d'isomorphisme institutionnel comme résultant de trois grands mécanismes. Ils précisent que cette typologie est de valeur essentiellement analytique, les différents processus pouvant avoir lieu simultanément sans être empiriquement distincts. L'isomorphisme se produit du fait de mécanismes :

- Coercitif : l'isomorphisme résulte des pressions formelles ou informelles exercées par les autorités politiques, économiques ou culturelles desquelles les institutions dépendent.

---

<sup>125</sup> Les sous-champs organisationnels varient également en fonction des pays et des spécificités contextuelles propres à chaque environnement. Notons par exemple qu'en France, l'hétérogénéité des différents sous-champs tend à s'atténuer avec la récente tendance au regroupement d'institutions différentes par le biais de mécanismes de coordination territoriale (fusions, associations et participations à des communautés d'universités).

Dans notre cadre il s'agirait essentiellement des autorités de tutelle des universités : les pouvoirs publics et, plus rarement, des entreprises privées.

- Mimétique : l'isomorphisme vise à répondre à une situation d'incertitude. Ce phénomène est notamment observable lorsque la technologie organisationnelle est peu comprise ou lorsque les objectifs sont ambigus. Dans ce cadre, les établissements ont tendance à reproduire les structures qui leur paraissent les plus légitimes ou favorables.
- Normatif : l'isomorphisme résulte des mécanismes de professionnalisation et de socialisation des individus dans des contextes fortement standardisés. Cette évolution découle de deux grands facteurs : le cursus éducatif spécifique et les réseaux professionnels inter-organisationnels<sup>126</sup>. A travers ces dispositifs les individus acquièrent des normes organisationnelles et comportementales communes.

Les sources de l'isomorphismes telles que mises en évidence par DiMaggio et Powell trouvent un écho empirique manifeste dans l'évolution des universités. Les facteurs coercitifs sont indiscutables compte tenu de la dépendance des établissements à leurs autorités de tutelle. L'isomorphisme mimétique est identifiable dans un grand nombre de mécanismes de diffusion, à l'image d'écoles privées initialement consacrées à l'enseignement qui introduisent, depuis quelques années, de véritables départements de recherche au sein de leurs structures. Enfin, des phénomènes d'isomorphisme normatif proviennent de l'importante structuration des carrières académiques : un étudiant désirant atteindre le statut de professeur se doit de franchir une série d'étapes prédéfinies et se conformer aux normes professionnelles. Cette pratique concourt à la reproduction des formes organisationnelles en vigueur.

Par ailleurs, l'isomorphisme observé dans le cadre des universités relève également de processus qui s'apparentent à une combinaison des mécanismes susmentionnés. Plus précisément, un grand nombre de leurs évolutions semblent être de résultat de pressions exercées par les autorités extérieures pour qu'elles adoptent des structures observées dans des établissements étrangers. Il s'agit alors d'une forme d'isomorphisme coercitif lui-même généré par une logique mimétique.

Pour reprendre l'exemple de la diffusion des différents modèles institutionnels, celle-ci a souvent été impulsée par des autorités nationales motivées par une volonté d'égaliser les performances militaires ou économiques de pays considérés comme exemplaires.

---

<sup>126</sup> D'autres facteurs concourent à l'isomorphisme normatif à l'exemple du recrutement de personnel travaillant dans des organisations du même champ, des processus de cooptation, ou encore de la structuration des carrières.



Ainsi, dans les décennies qui suivirent la création de l'université de Berlin, la Prusse a connu un succès scientifique et militaire important. Cette évolution a entraîné la propagation de son modèle d'université dans un grand nombre de pays (Nakayama, 1984 ; Jones, 1992).

De la même façon, une multitude de réformes ont été mises en place dans plusieurs pays européens et asiatiques au cours des dernières décennies. Pour certains auteurs, celles-ci visent à reproduire les conditions qui ont fait le succès du modèle américain, tant en matière d'excellence scientifique que de contribution au développement économique (Marginson, 2008). Cet objectif fut largement véhiculé par diverses instances nationales et internationales, à l'image de l'OCDE qui publia en 1968 le rapport « *Gaps in Technology* » (Le Gendre, 2008).

Ces réformes ne sont néanmoins que rarement parvenues à générer les changements pour lesquels elles furent adoptées. Les nouvelles mesures se sont ajoutées à des structures préexistantes fondamentalement différentes des conditions qui permirent l'émergence – en un lieu et un temps particulier – des institutions d'élite américaines (Finegold, 1999 ; Solle, 2001 ; Krücken, 2003 ; Charle et Verger, 2012). Ainsi, l'hétérogénéité des contextes, les phénomènes de dépendance au sentier et la complexité des processus de production scientifique et d'innovation, sont autant de facteurs d'incertitude qui rendent difficile toute tentative de transformation de l'organisation universitaire.

Au regard de l'évolution récente des universités, les phénomènes d'isomorphisme de type « coercitif-mimétique » apparaissent de plus en plus importants. Le processus d'internationalisation, généralement piloté par des instances politiques supranationales, favorise l'homogénéisation des différents systèmes et établissements d'ESR<sup>127</sup>.

En parallèle, les classements internationaux – auxquels les responsables politiques font largement référence pour définir les objectifs de leurs universités – contribuent à forger une représentation unique des performances attendues et, par conséquent, à conditionner la légitimité de ces organismes à certains critères particuliers.

---

<sup>127</sup> L'Union Européenne (UE) est une parfaite illustration de ce phénomène. Depuis la fin des années 1990, celle-ci œuvre à la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) via le processus de Bologne, et de l'Espace Européen de la Recherche (EER) à travers, notamment, le financement par les PCRDT. De surcroît, l'UE fut également le cadre de la mise en œuvre d'une politique commune en matière d'assurance qualité avec la création de l'ENQA (*European Network for Quality Assurance*). De manière générale, ces mesures visent à harmoniser le paysage européen de l'ESR en actionnant différents leviers : mise en concurrence des établissements au sein d'un système commun pour l'acquisition de financements ; orientation des thématiques de recherche ; uniformisation des formes d'enseignement et équivalence des diplômes ; facilitation de la mobilité des étudiants et du personnel académique (ERASMUS+) ; généralisation et unification des méthodologies et des outils d'évaluation pour l'amélioration des performances ; etc. (Conseil de l'Union Européenne, 2001 ; Charlier et Croché, 2003 ; André, 2006 ; Musselin et al., 2007).

En troisième lieu, les contraintes budgétaires poussent les Etats à réformer la gouvernance des établissements sur base de principes tels que la responsabilité et l'autonomie. Ces réformes se font généralement à l'image d'autres champs organisationnels (notamment le secteur privé) ou de systèmes étrangers dont les structures internes et les conditions environnementales ne sont toutefois pas comparables.

Au-delà des risques que peuvent engendrer ces processus d'homogénéisation en matière d'altération de la diversité des formes institutionnelles<sup>128</sup>, la nature isomorphique des évolutions de l'université soulève plusieurs interrogations d'ordre économique. Comme nous avons pu le souligner précédemment, l'isomorphisme institutionnel est animé par une recherche de légitimité qui n'implique en rien que les transformations mises en œuvre génèrent des gains d'efficacité. A l'inverse, les mutations qui en résultent peuvent en réalité s'avérer inefficaces, voire contre-productives.

Plusieurs exemples corroborent ce postulat à l'image de l'implantation des bureaux de transfert technologique au sein des universités en vue de favoriser la commercialisation des fruits de la recherche au sein du secteur privé. Dans une étude réalisée autour des institutions allemandes, Krücken (2003) a montré que le personnel n'attachait que peu de crédit à ces nouvelles structures<sup>129</sup>. Celles-ci sont généralement considérées comme des barrières administratives supplémentaires dont la principale implication est d'alourdir leur travail.

Plus précisément, alors que plusieurs chercheurs étaient déjà préalablement engagés dans des relations avec les entreprises locales, l'introduction des bureaux de transfert n'a eu que peu d'impacts sur leurs activités : selon les estimations, à la fin des années 1990, près de 9 collaborations sur 10 se déroulaient toujours de manière informelle sans passer par ces organismes (Reinhard et al., 1996 ; Elle et al., 1998 ; Krücken, 2003). Krücken (2003) en conclut que les bureaux de transfert technologique constituent des structures résiduelles : elles manquent de personnel et de moyens, œuvrent vis-à-vis d'objectifs trop peu définis et n'orientent les activités académiques que de manière marginale.

---

<sup>128</sup> L'article 1 de la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle stipule que cette dernière est « *source d'échanges, d'innovation et de créativité, [elle] est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant* » (UNESCO, 2002). Si l'on part de la conception que les formes institutionnelles font partie intégrante de la culture au sens large, l'homogénéisation entraînée par les processus d'isomorphisme est susceptible de constituer une perte de patrimoine pour les sociétés humaines.

<sup>129</sup> Le premier bureau de transfert technologique fut implanté en 1976 à l'Université de la Ruhr à Bochum sous l'impulsion du gouvernement. Après plus d'une décennie, l'ensemble des universités publiques de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, l'Etat fédéré le plus peuplé d'Allemagne, avaient développé des services similaires.

Outre l'éventuelle inefficacité des structures issues des mécanismes d'isomorphisme, ces dernières peuvent également s'avérer préjudiciables pour les formes organisationnelles en vigueur. A cet égard, les évolutions récentes en matière d'homogénéisation des universités est une source d'inquiétude pour de nombreux acteurs. Cette observation peut être illustrée par l'exemple des classements internationaux qui tendent à réunir, au sein d'une même catégorie, des établissements présentant des modes de fonctionnement, voire des vocations, différents. Cette assimilation entraîne le rapprochement effectif des formes organisationnelles autour de celles considérées comme les plus désirables. Par ce biais, certaines fonctions risquent de disparaître du fait de leur incompatibilité avec les nouvelles structures qui disposent d'une légitimité supérieure, ou, plus simplement, en raison d'arbitrages dans l'allocation de ressources limitées.

Cette considération soulève une série de questions : en France, les universités sont-elles assimilables aux grandes écoles dans l'évaluation de leurs performances ? Au niveau international, attendons-nous des universités massifiées régionales qu'elles réalisent des recherches d'un niveau équivalent à celles d'établissements de rayonnement international et réservés aux élites, telles que Harvard, Stanford ou le MIT<sup>130</sup> ? Si la réponse à cette dernière question est positive, le critère d'excellence scientifique peut-il légitimement détourner les ressources auparavant dédiées à d'autres missions telles que la formation du plus grand nombre ? Sans prétendre détenir la réponse à ces questions, nous pouvons toutefois relever qu'au-delà des problématiques relatives à la complexité environnementale, les décideurs font également face à une situation que l'on pourrait qualifier d'« incertitude normative ».

L'incertitude est une cause fondamentale des phénomènes d'isomorphisme institutionnels observés au sein des systèmes d'ESR. Comme le notent DiMaggio et Powell (1983), au plus celle-ci est importante, au plus les organismes auront tendance à se structurer à l'image de modèles de référence présents au sein de leur champ organisationnel. De surcroît, ils ajoutent que ce mécanisme est d'autant plus important que les objectifs des organisations sont ambigus et que la relation entre leurs fins et leurs moyens est indéfinie.

Ces éléments s'accordent pleinement avec le cas de l'université. L'incertitude est alimentée par la multidimensionnalité des missions de l'université, une caractéristique qui s'est intensifiée au cours de l'histoire avec la succession des différents modèles d'institution.

---

<sup>130</sup> Riesman et al. (1970) conçoivent ainsi le système américain d'enseignement supérieur comme « une procession serpentiforme au sein de laquelle l'essentiel des institutions suivent ce qu'elles prennent comme étant les modèles définis par leurs pairs les plus prestigieux ». Traduction personnelle de l'expression originale : « *a snakelike procession in which the bulk of institutions followed what they took to be the models set by the most prestigious leaders* » (Riesman et al., 1970, p. 254 ; cité par Hardy et al., 1984).

Face à l'incertitude, les autorités de tutelle ont souvent importé des structures issues de références étrangères considérées comme fructueuses. L'accumulation des réformes aboutit néanmoins à des orientations générales qui peuvent sembler divergentes ou contradictoires.

En France, par exemple, alors que le plan Universités 2000 lancé en 1992 visait à accroître le nombre d'établissements pour faire face à la massification, la tendance s'est inversée au cours de la décennie suivante avec les incitations au regroupement des établissements (Charle et Verger, 2002).

Une deuxième contradiction potentielle réside dans la promotion, par les autorités de tutelles, des projets de recherche menés en collaboration avec les acteurs extérieurs tout en cherchant explicitement à améliorer le score de leurs établissements au sein des classements internationaux.

De manière générale, les partenariats avec le secteur privé visent à répondre à la double problématique du financement des universités et d'élévation de leur contribution au développement économique. Le rayonnement scientifique tel qu'il est révélé par les classements internationaux constitue, pour sa part, un facteur de prestige et d'attractivité des nations.

Même si ces deux objectifs peuvent paraître légitimes, ils ne sont pas pour autant naturellement conciliables au regard des activités académiques. En effet, les recherches partenariales posent logiquement des questions de propriété intellectuelle et ont généralement lieu au sein de systèmes fermés. A l'inverse, les indicateurs de performances présents dans les classements privilégient essentiellement les processus de recherche fondamentale et ouverte.

Au bilan, l'université apparaît comme une organisation évolutive dont les mutations sont le fruit de processus divers tels que la dépendance au sentier et l'isomorphisme institutionnel. Ce dernier est généralement induit par des mécanismes coercitifs eux-mêmes animés par des logiques de mimétisme. Les réformes mises en œuvre par les autorités extérieures prennent néanmoins place dans une situation d'incertitude, tant contextuelle que normative, qui tend à orienter les établissements d'ESR dans des directions divergentes, voire contradictoires.

Compte tenu de ces caractéristiques, l'organisation universitaire apparaît aujourd'hui comme un objet profondément complexe en proie à une série de paradoxes. Comme nous le verrons dans la prochaine section, cette propriété constitue le quatrième trait fondamental que celle-ci partage avec le projet de durabilité.

## **Section 2. Complexité et paradoxes**

---

Au-delà des formes d'évolution et du temps long caractéristiques de l'organisation universitaire et du projet de durabilité, ceux-ci partagent un autre trait fondamental commun : leur complexité paradoxale. Cette particularité n'est pas indépendante des éléments mis en évidence dans la section précédente, comme notamment l'incertitude et l'évolutivité, mais, au contraire, contribue à les renforcer.

De manière générale, la complexité découle de la diversité des dimensions constitutives de nos deux objets d'étude ainsi que de leur interdépendances. Comme nous le verrons, celles-ci peuvent entraîner des oppositions entre dimensions structurelles qui conduisent alors à l'apparition de situations conflictuelles et, parfois, paradoxales.

Le problème de la complexité dans le cadre projet de durabilité sera illustré au cours du point suivant (2.1). Par la suite, nous nous attacherons à analyser ses modalités d'apparition dans l'université en tant qu'organisation (2.2).

### **2.1 Complexité et oppositions entre dimensions du projet de durabilité**

Au cours de la section précédente, nous avons eu l'occasion de mettre en évidence le caractère multidimensionnel de la durabilité. Cette propriété est à l'origine d'une grande incertitude qui rend l'examen de cette notion difficile.

Ce constat n'est toutefois pas suffisant pour concevoir la nature du projet de développement durable dans sa globalité. En effet, l'omniprésence de l'incertitude relève également d'une seconde spécificité fondamentale de cet objet : sa complexité. Cette dernière est la conséquence des rapports existant entre ses différentes dimensions et confère à la durabilité une essence globale et systémique. Ainsi, si la multidimensionnalité permet de faire état de la diversité des enjeux de la durabilité, sa complexité outrepassa cette perspective pour révéler la présence d'interdépendances entre ces éléments.

Comme nous avons pu le mentionner précédemment, la recherche économique autour de la question de la durabilité s'est essentiellement concentrée sur l'articulation du couple économie-environnement. Le volet social a, pour sa part, été davantage négligé<sup>131</sup> (Sarkis et al., 2010 ; Audigier et al., 2011 ; Ballet et al., 2011 ; Vallance et al., 2011).

---

<sup>131</sup> Depuis les années 1960, plusieurs sous-domaines de la discipline économique se sont ainsi développés en vue de répondre aux enjeux de la durabilité à l'instar de l'économie des ressources naturelles, de l'économie de

Bien que l'environnement soit une composante essentielle du développement durable, il n'en est toutefois pas la seule. La conception proposée dans le rapport Brundtland, et confirmée lors du sommet de Rio, met en avant l'importance de la prise en compte équivalente et simultanée des deux principes d'équité – ou des trois piliers – au sein d'une seule et même définition. Outre le souci d'intégrer les enjeux de la durabilité dans leur globalité, cette perspective permet de tenir compte de la complexité de ce concept et des rapports potentiellement conflictuels qui prévalent entre ses différents sous-objectifs.

En pratique, cet argument signifie que la mise en œuvre de mesures prises au regard d'une dimension particulière peut entraîner des répercussions négatives dans d'autres domaines. L'élaboration d'une norme générale de développement nécessite alors de réaliser des arbitrages entre différents objectifs conflictuels. Nous illustrerons cette complexité et les formes d'oppositions qui en résultent à travers l'exemple du principe des responsabilités communes mais différenciées adopté dans le cadre des négociations internationales pour la lutte contre le changement climatique

Lorsque l'on s'intéresse à la problématique du changement climatique, la prise en compte des problèmes d'équité ne se limite pas aux questions de temps long et d'équité entre générations. Dans ce cadre, la question de la répartition spatiale des conséquences attendues du réchauffement est un second aspect incontournable. Ces dernières ne se feront pas ressentir de manière uniforme dans toutes les régions du monde. La plupart des pays en développement risquent d'être beaucoup plus affectés par l'évolution du climat que les pays industrialisés du fait de leurs plus hauts degrés d'exposition et de vulnérabilité<sup>132</sup>.

L'iniquité de cette situation est renforcée par la question de l'origine du réchauffement climatique dont la responsabilité historique incombe aux pays développés. En effet, la majorité des émissions anthropiques de GES depuis la révolution industrielle est imputable à l'évolution économique des pays industrialisés. La prise en compte d'un critère de responsabilité impliquerait alors que ces derniers réalisent un effort de réduction de leurs émissions plus important que celui déterminé par le seul impératif d'optimalité économique.

L'élaboration de principes éthiques se complexifie davantage lorsque l'on s'intéresse aux responsabilités futures du réchauffement. Plusieurs pays, auparavant sous-développés, ont

---

l'environnement ou encore de l'économie écologique. Il est intéressant de noter qu'ils présentent tous, dans leur dénomination, une référence prédominante à l'examen des ressources de la terre

<sup>132</sup> Ceux-ci s'expliquent par la localisation géographique de ces pays (les impacts attendus du réchauffement seront plus sévères dans l'hémisphère sud), mais également par leurs plus faibles niveaux de développement qui limitent leur capacité d'adaptation à ces conséquences (IPCC, 2014c).

récemment connu une rapide industrialisation de leurs économies. Ceux-ci sont sur le point de devenir les principaux contributeurs à l'augmentation des concentrations atmosphériques de GES. Ainsi, la Chine a dépassé les Etats-Unis dans le classement des pays les plus émetteurs de CO<sub>2</sub> dès 2006, et ce même si son niveau d'émissions par habitant reste sensiblement inférieur à celui des pays occidentaux (Auffhammer et al., 2008).

La résolution des problèmes climatiques repose donc tant sur la « décarbonisation » des modes de production et de consommation des pays développés, que sur l'accompagnement des pays en transition vers un développement faiblement polluant.

Face à ce constat et sous l'impulsion des pays en développement, les différentes parties ont adopté le principe dit des « responsabilités communes mais différenciées » lors du premier sommet de Rio en 1992. Ce principe fut formulé de la façon suivante :

« Les Etats doivent coopérer dans un esprit de partenariat mondial en vue de conserver, de protéger et de rétablir la santé et l'intégrité de l'écosystème terrestre. Etant donné la diversité des rôles joués dans la dégradation de l'environnement mondial, les Etats ont des responsabilités communes mais différenciées. Les pays développés admettent la responsabilité qui leur incombe dans l'effort international en faveur du développement durable, compte tenu des pressions que leurs sociétés exercent sur l'environnement mondial et des techniques et des ressources financières dont ils disposent » (Principe 7 de la Déclaration de Rio, ONU, 1993).

Par l'adoption de ce principe, les Etats reconnaissent que les responsabilités en matière environnementale incombent à tous et que l'action en la matière se doit d'être coordonnée au niveau mondial sans quoi les efforts individuels risquent d'être vains. Toutefois, il ressort que ces mêmes responsabilités sont différenciées. Ainsi, si la responsabilité des pays en voie de développement dans le réchauffement futur est implicitement reconnue, les efforts visant à réduire leurs émissions sont également à la charge des pays développés en raison de leur responsabilité historique et de leur degré d'avancement technique et financier plus élevé.

Au-delà des considérations d'optimalité et d'efficacité économique, le changement climatique est donc une question de justice intergénérationnelle mais également intragénérationnelle.

L'analyse du phénomène du réchauffement permet ainsi de mettre en évidence sa nature fondamentalement complexe et les conflits éthiques qui lui sont inhérents :

- Les pays développés sont les pollueurs historiquement responsables des dommages à venir qui, en revanche, toucheront particulièrement les pays en développement.

- A moyen terme, ces derniers sont néanmoins appelés à devenir les principaux contributeurs à l'aggravation de ces problèmes.
- Leur développement reste toutefois désirable au regard du principe d'équité intragénérationnelle. En outre, il n'est pas condamnable compte tenu de la responsabilité historique des pays développés.
- Les conséquences attendues sur le milieu naturel sont importantes, rétroactives et diverses : pertes de biodiversité, hausse du niveau des mers, raréfaction des ressources, augmentation des catastrophes naturelles, etc.
- Elles entraîneront, à leur tour, des retombées socio-économiques négatives pour le système humain : conflits armés, chute des rendements agricoles et des services écosystémiques, vagues de migrations, famines, sécheresse, etc.
- La lutte contre le réchauffement nécessite une forte coopération internationale si l'on désire que les efforts individuels donnent lieu à des améliorations.

A l'exemple du changement climatique, les conflits entre dimensions se trouvent au cœur du concept de durabilité. Les processus économiques épuisent les ressources naturelles et menacent l'équité sociale. Parallèlement, la préservation intégrale des ressources environnementales est susceptible d'impliquer l'arrêt de certains processus industriels qui, aujourd'hui, restent un levier non-négligeable d'amélioration du bien-être matériel des populations de pays en développement.

Pour satisfaire à la condition de durabilité, le développement doit donc articuler ses piliers économique, social et environnemental de manière juste et équilibrée. Si tel n'est pas le cas, l'un risquerait d'être délaissé au profit des autres ce qui, par définition, mènerait la société humaine vers une trajectoire de développement non-durable.

Si l'on raisonne en terme d'équité et non plus à partir des trois piliers, le constat est le même. Le volet social s'est imposé dans la définition de la durabilité en raison de l'interdépendance prévalant entre les principes d'équité intra et intergénérationnelle. En effet, il est éthiquement inconcevable que l'objectif de préservation de l'environnement – au nom de l'équité intergénérationnelle – soit poursuivi au détriment de la situation des populations actuelles dont les besoins essentiels ne sont pas satisfaits.

Il y a donc, dans l'essence même du concept de développement durable, un conflit entre les objectifs d'équité intra et intergénérationnelle. Dans un souci de justice, la durabilité ne peut se définir autrement que comme une trajectoire de développement à même de répondre adéquatement à cette opposition.



Ainsi, à l'opposé des critiques dénonçant le caractère trop large et fourre-tout de la notion de durabilité, l'on pourrait suggérer que sa valeur réside précisément dans sa capacité à intégrer, au sein d'une conceptualisation unique, ces différentes dimensions et leurs interrelations. L'étendue et la multi-dimensionnalité du concept se trouvent alors être les fondements de sa qualité scientifique. Cet argument n'est toutefois valable qu'à la condition que les différentes dimensions soient intégrées et articulées de manière pertinente.

La nature complexe et systémique de la durabilité n'est pas sans poser problème à la démarche scientifique qui, depuis Descartes et le « Discours de la Méthode », a pris pour habitude de « diviser » les problèmes traités en autant de « parcelles » que nécessaire pour les résoudre (Descartes, 1937, p.141).

Ce raisonnement peut être rapproché de la démarche de l'individualisme méthodologique qui est au cœur de l'utilitarisme. Pour rappel, cette dernière postule que le tout n'est rien d'autre que la somme des éléments qui le composent et que les phénomènes globaux peuvent être dérivés d'un élément-type généralisé à l'ensemble d'un système.

L'individualisme méthodologique s'oppose à la démarche holiste pour laquelle le tout est supérieur à la seule somme des éléments qui le constituent. Dans cette deuxième conception, la société n'est appréhendable que dans son ensemble : il n'est pas possible de la concevoir intégralement à travers une approche réductionniste qui la diviserait en une série de sous-parties traitées séparément. Cette posture est défendue par un grand nombre d'auteurs, à l'instar d'Emile Durkheim pour qui « [1]a cause déterminante d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antérieurs, et non parmi les états de conscience individuelle » (Durkheim, 1895, p.109).

Au vu de la durabilité, la démarche scientifique se retrouve face à un nouvel objet complexe. Ce dernier est caractérisé par une multitude d'interdépendances qui ne peuvent être adéquatement prises en compte si l'on se limite à étudier les systèmes humains et naturels en considérant isolément les éléments particuliers qui les composent.

La spécificité de cette thématique a ainsi conduit à l'apparition de nouvelles pratiques de recherche impliquant l'ouverture et la mise en dialogue des différents domaines scientifiques afin de traiter ces problèmes de manière systémique et transdisciplinaire (Hubert et Bonnemaire, 2000 ; Godard et Hubert, 2002 ; Illge et Schwarze, 2006).

Dans le domaine de l'économie écologique, par exemple, plusieurs auteurs développent leur analyse en se basant sur des prémisses issues de courants tels que l'évolutionnisme ou l'institutionnalisme (Costanza et al. 1993 ; Ring, 1997 ; Rammel et van den Bergh, 2003 ; Paavola et Adger, 2005). Parmi leurs postulats figurent, entre autres, la

prise en compte de la complexité des systèmes interdépendants, la reconnaissance d'une incertitude non-probabilisable et, consécutivement, l'adoption d'une hypothèse de rationalité limitée des acteurs (Faucheux et Froger, 1995 ; Weisbuch, 2000 ; Vatn, 2009).

Dans le cadre de notre travail, les problèmes relatifs à la complexité ne se limitent pas au seul projet de durabilité. L'organisation universitaire – dont l'échelle d'analyse est autrement plus réduite et qui devrait donc s'avérer plus intelligible – est également empreinte d'une certaine complexité. Comme nous le verrons au cours du point suivant, celle-ci est à l'origine de profond paradoxes.

## **2.2 La complexité paradoxale au cœur de l'organisation universitaire**

La complexité et les paradoxes apparaissent comme deux éléments majeurs dans la structuration de l'organisation universitaire. Pour étayer cette affirmation, il importe d'investiguer davantage les caractéristiques de cet objet. Nos précédentes analyses se sont essentiellement concentrées sur la conceptualisation de l'université comme une « entité-point », une « boîte noire » qui s'insère au sein d'un environnement et dont l'évolution est dictée par une dynamique d'influence mutuelle. Dans cette dernière section, nous tenterons d'« entrer dans la boîte noire » afin de comprendre davantage les mécanismes au cœur du fonctionnement de l'université. Une telle perspective permet de mettre en évidence le grand nombre de paramètres déterminant l'organisation de l'université<sup>133</sup>.

Avant d'entrer dans le détail de notre analyse, il convient tout d'abord de se demander si l'université peut effectivement être conceptualisée comme une organisation. En effet, elle présente des spécificités qui la différencient singulièrement des autres formes d'entités organisationnelles telles que les entreprises, les associations ou les administrations publiques.

Dans la science économique, la conceptualisation du rôle et de la raison d'être des organisations repose sur les hypothèses adoptées par les auteurs en ce qui concerne l'individu

---

<sup>133</sup> Cette complexité s'ajoute à la grande hétérogénéité des formes d'université existant à l'international, un problème déjà souligné au cours du premier chapitre. Compte tenu de cette situation et face au large périmètre de notre recherche, il importe de se limiter à un niveau restreint de détail dans la description de cette organisation. A défaut, notre conceptualisation risque de perdre en représentativité face à la diversité de ses déclinaisons régionales (Musselin, 2001a). Nous nous limiterons dès lors à une conception généraliste de l'université qui se situe dans la lignée des travaux de Brechet (2005) : celle d'une organisation composée d'une direction et d'une administration centrale (le « centre ») ainsi que de diverses composantes (la « périphérie ») qui disposent chacune d'un certain niveau de pouvoir dans l'orientation des activités de l'université. Bien que les différents établissements existant à travers le monde soient structurés selon une configuration autrement plus complexe, ce cadre conceptuel reste généralisable à la majorité des cas.

et son comportement. A cet égard, deux grands courants se trouvent en opposition : les théories néoclassiques de la firme et l'approche comportementaliste, ou behavioriste.

La conception néoclassique de l'organisation se saisit de cette question sous le prisme de la firme. Elle part de l'hypothèse que l'individu est doté d'une rationalité parfaite – à savoir de capacités cognitives illimitées – et qu'il traite l'ensemble des informations qui sont à sa disposition. Chaque acteur maximise une fonction d'utilité basée sur des préférences stables, dépourvues d'ambivalence et entièrement hiérarchisables (Friedberg, 1997).

Dans la situation théorique de la concurrence pure et parfaite, l'information est intégralement et immédiatement disponible. L'organisation, pour sa part, n'a pas lieu d'être. Les individus échangent leurs propriétés ou le fruit de leur travail sur le marché et la société converge vers une situation d'équilibre qui n'est autre que l'optimum social.

Le regroupement des hommes au sein d'organisations trouve sa justification en présence d'asymétries d'information. Dans ce cadre, les acteurs font face à des coûts provenant de la nécessité de rechercher des informations, de se prévenir contre des risques éventuels ou encore de négocier les conditions des transactions (Coase, 1937). En conséquence, il peut s'avérer nécessaire de mettre en place des mécanismes de coordination des agissements individuels – des contrats – en vue d'atteindre l'optimalité. L'organisation prend alors la forme d'un « nœud de contrat » : elle est le lieu de rapports contractuels entre individus libres et parfaitement rationnels (Coriat et Weinstein, 2010).

Dans la conception néoclassique, l'organisation apparaît ainsi comme une « extension des principes standards du choix rationnel »<sup>134</sup> (Masten, 2002). Elle n'existe qu'à travers la rationalité des individus qui la composent. Certains auteurs contestent même son existence en tant qu'objet propre en la concevant comme une fiction légale ne disposant d'aucune frontière la séparant de son environnement extérieur, le marché (Alchian et Demsetz, 1972 ; Jensen et Meckling, 1976).

Une telle conception n'apparaît pas appropriée pour faire état de l'organisation universitaire et de ses spécificités. Tout d'abord, cette théorie n'est développée qu'à travers les conditions particulières de la firme et des intérêts économiques des acteurs. Or, et comme nous avons pu le voir précédemment, l'université n'est pas orientée vers un objectif de maximisation de profit, ni même de création de valeur spécifiquement commerciale.

---

<sup>134</sup> Expression originale : « *In its most abstract form, the positive theory of the firm is simply an extension of standard rational-choice principles* », (Masten, 2002, p. 428, cité par Coriat et Weinstein, 2010, p.59).

En deuxième lieu, même si l'on fait abstraction de cette réduction aux considérations marchandes, une tentative de conceptualisation de l'université en tant qu'organisation ne peut se limiter à la réalisation de tâches visant uniquement à répondre aux objectifs des acteurs qui l'ont fondée et la contrôlent. En d'autres termes, l'organisation universitaire en tant qu'entité propre va bien au-delà de la seule fonction instrumentale qu'elle remplit au profit de ses autorités de tutelle, qu'elles soient privées (particuliers, entreprises) ou collectives (Etat).

Face à l'insuffisance et l'inadéquation de la théorie néoclassique, des conceptions alternatives de l'organisation ont été développées par des auteurs issus du courant behavioriste (Gouldner, 1954 ; March et Simon, 1958 ; Crozier, 1961 ; Cyert et March, 1963). Leur analyse repose sur une refonte des hypothèses initiales relatives au comportement des individus. Dans ce cadre, l'homme ne présente plus de capacités cognitives illimitées et de préférences stables mais est doté d'une rationalité limitée (Simon, 1957 ; 1959) et sujet à des dissonances cognitives (Festinger, 1957). En conséquence, il n'est pas capable de traiter systématiquement l'ensemble des informations dont il dispose. De surcroît, ses valeurs et préférences sont susceptibles d'évoluer dans le temps, voire de se transformer radicalement.

Les préférences des individus ne sont alors ni stables, ni nécessairement antérieures aux choix qu'ils opèrent (Lindblom, 1959 ; Elster, 1979). Elles sont imprécises, parfois ambiguës et contradictoires car, outre le calcul rationnel, elles sont produites par une diversité d'autres facteurs à l'instar de l'expérience, l'apprentissage, l'imitation ou encore l'intuition (March, 1978). Dès lors, si les behavioristes n'appellent pas à rejeter intégralement l'idée que l'individu opère des choix rationnels et agisse selon ses seuls intérêts, ils insistent sur la nécessité d'assouplir les liens unissant le comportement de l'homme avec ses préférences, ses représentations et ses objectifs (Friedberg, 1997).

Cette conception ouvre la voie à une lecture totalement différente des organisations. Contrairement à l'approche néoclassique, celles-ci sont représentées comme des objets complexes, conflictuels, voire incohérents. Elles sont le lieu de l'interaction et de la coordination d'acteurs qui peuvent s'allier, mais également s'opposer, dans leurs intérêts et leurs décisions. Ces interactions s'accumulent pour générer les règles, les objectifs et, plus largement, les structures organisationnelles.

Ainsi, March et Simon définissent l'organisation comme un « système d'action coordonnée entre des individus et des groupes dont les préférences, l'information, les intérêts

ou la connaissance diffèrent » (March et Simon, 1993, p.2)<sup>135</sup>. Les implications de cette définition sont multiples. Nous en soulignerons deux.

En premier lieu, la singularité des organisations permet de comprendre les différences de performance et de trajectoire d'évolution entre des entités *a priori* similaires (Cyert, 1988, cité par Coriat et Weinstein, 2010). Ces phénomènes sont difficilement explicables au moyen du cadre d'analyse néoclassique.

Par ailleurs, le conflit est intrinsèque à l'organisation. C'est précisément le passage du conflit à la coopération qui constitue le cœur de la théorie behavioriste des organisations (March et Simon, 1993). L'organisation est composée d'individus – parfois rassemblés en groupes – dotés de rationalités limitées mais également distinctes. Les processus de décision ont lieu au sein de systèmes complexes marqués par des conflits d'intérêts dont la résolution nécessite de mettre en place des mécanismes de délibération et de négociation afin d'aboutir à des solutions non plus optimales mais satisfaisantes (*satisficing*). L'atteinte de ce compromis est nécessaire pour l'ensemble des acteurs car elle est la condition de la survie conjointe de l'organisation et de ses membres (Coriat et Weinstein, 2010).

Cette conception de l'organisation nous paraît beaucoup plus appropriée pour rendre compte de la réalité organisationnelle de l'université. En effet, comme nous allons le voir, cette dernière est marquée par la présence de multiples intérêts ainsi qu'une grande hétérogénéité dans ses structures, ses fonctions ou encore ses processus de décision.

S'intéresser aux structures organisationnelles de l'université implique de se poser la question des modalités de sa gouvernance ou, pour reprendre l'expression de Stéphanie Mignot-Gérard (2003), de son « système de gouvernement ». La gouvernance est une notion centrale dans l'étude de l'université en tant qu'organisation car elle couvre l'ensemble de ses dimensions. A cet égard, elle constitue un élément transversal et ubiquiste de ses structures.

Par ailleurs, la gouvernance de l'université n'est pas le seul fait de ses parties prenantes internes. A l'inverse, ses frontières organisationnelles sont relativement indéfinies et perméables (Berger et Milem, 2000 ; Fumasoli et Huisman, 2014). Comprendre sa structuration nécessite dès lors de s'intéresser à deux grands domaines. Le premier est celui de sa gouvernance externe ou, pour le dire autrement, des mécanismes par lesquels celle-ci est reliée à ses autorités extérieures. Le deuxième est le champ de sa gouvernance interne. Il porte sur ses caractéristiques intrinsèques et sur les processus qui sous-tendent son fonctionnement.

---

<sup>135</sup> Traduction personnelle de la définition originale : « *Organizations are systems of coordinated action among individuals and groups whose preferences, information, interests, or knowledge differs* ».

La suite de cette section se déroule en trois points. Les deux premiers s'intéressent aux questions de gouvernance externe (2.2.1) et interne (2.2.2) des établissements. Le troisième point conclura notre analyse en posant la question de la compatibilité des structures organisationnelles préalablement identifiées dans le cadre des évolutions récentes des universités à l'international (2.2.3).

### ***2.2.1 La gouvernance externe de l'université : relation d'agence et autonomisation***

Les modalités de gouvernance externe de l'université par les autorités extérieures peuvent être appréciées sous le prisme de la théorie de l'agence. Au cours des dernières décennies, ses préceptes ont donné lieu à la mise en œuvre de réformes visant à accroître l'autonomie des établissements d'un grand nombre de pays. Ces deux thématiques sont traitées ci-après.

#### *➤ La relation d'agence*

Dans la lignée de l'orthodoxie économique, les relations prévalant entre l'université et ses autorités de tutelle sont souvent caractérisées comme une problématique s'apparentant à une relation d'agence (Guston, 1996 ; Van der Meulen, 1998 ; Turner, 2002).

De manière générale, une relation d'agence prend la forme d'un « contrat par lequel une ou plusieurs personnes (le principal) engagent une autre personne (l'agent) pour réaliser en son nom un certain travail qui nécessite la délégation d'une partie du pouvoir de décision à l'agent »<sup>136</sup> (Jensen et Meckling, 1976).

Au regard de l'université, cette conception de la relation d'agence nous semble trouver plusieurs points d'application : l'Etat – ou plus précisément, et à travers lui, la société – fait figure de principal qui engage l'université (l'agent) pour la réalisation d'activités de recherche et d'enseignement. De ce fait, il lui confère un certain niveau d'autonomie et de pouvoir de décision afin de lui donner les moyens d'assurer au mieux sa fonction.

Les rapports que l'université entretient avec ses autorités extérieures sont toutefois différentes des relations d'agence traditionnelles au regard de deux principaux aspects.

En premier lieu, la nature contractuelle de la relation entre l'université et la société est discutable. Si les rapports entre l'Etat et les établissements s'appuient partiellement sur des

---

<sup>136</sup> Expression originale : « *We define an agency relationship as a contract under which one or more persons (the principal(s)) engage another person (the agent) to perform some service on their behalf which involves delegating some decision making authority to the agent* » (p.308).

contrats « de droit »<sup>137</sup>, il existe également un contrat implicite – un contrat « de fait » – liant les deux parties. Ce dernier suppose que l'université s'applique à réaliser la tâche qui lui incombe, faute de quoi elle serait accusée d'irresponsabilité et risquerait de perdre ses ressources et sa légitimité. L'université se trouve donc liée à la société par une convention construite autour du principe de responsabilité dans la gestion des deniers publics<sup>138</sup>. Celle-ci se conjugue à l'objectif rationnel de l'agent (l'université) – à savoir la préservation des conditions de son existence – pour finalement déterminer la forme des relations qu'il entretient avec le principal (les autorités extérieures).

En deuxième lieu, une spécificité essentielle de l'université au regard du cadre conceptuel de la théorie de l'agence est qu'elle ne s'apparente pas à un agent entièrement subordonné aux desideratas du principal. A l'inverse, elle se présente plutôt comme une organisation sous tutelle exerçant une influence sur les objectifs de ses autorités extérieures à travers la conduite de ses missions de recherche et d'enseignement (Artaza et Solle, 2000, cité par Baumgartner et Solle, 2006). En outre, les universitaires bénéficient d'une expertise et d'un crédit scientifique qui leur donnent la capacité d'interférer activement dans l'orientation des réglementations imposées par le principal à leur égard (Slaughter, 1993).

Ces spécificités ne sont toutefois pas suffisamment importantes pour remettre en cause la subordination de l'organisation universitaire à ses autorités de tutelle. En ce sens, leurs rapports peuvent toujours être représentés selon le modèle de la relation d'agence.

La relation d'agence s'accompagne généralement d'une série d'implications qui découlent de la nécessaire délégation par le principal d'une partie du pouvoir de décision au bénéfice de l'agent. De ce fait, il sacrifie une partie du contrôle qu'il exerce sur ce dernier. Ce sacrifice sera d'autant plus important que le principal fait face à un manque d'information quant aux activités réelles de l'agent, une situation qualifiée d'asymétrie d'information. Si, de surcroît, l'agent présente des préférences qui diffèrent des intérêts du principal, alors ce premier peut utiliser les ressources que lui procure le second à des fins différentes de celles qui lui avaient été initialement assignées (Coriat et Weinstein, 1995).

---

<sup>137</sup> Une série de contrats régissent tout de même les relations entre les établissements et l'Etat à l'image des contrats de travail du personnel de l'université lorsque ceux-ci sont des employés de la fonction publique, des contrats de recherche, ou encore – dans le cas de la France – des contrats quinquennaux d'établissement.

<sup>138</sup> Le terme convention est ici entendu au sens de Dupuy qui, en se basant sur Keynes, définit l'« ordre conventionnel » comme « une régularité qui a sa source dans les interactions sociales mais qui se présente aux acteurs sous une forme objectivée, réifiée, naturalisée, devant se reproduire à l'identique » (Dupuy, 1989, p. 374).

En conséquence, le couple asymétrie d'information et opportunisme des acteurs est susceptible d'entraîner la non-réalisation de la tâche confiée à l'agent. Pour pallier cette incertitude et orienter le comportement de l'agent, le principal peut mettre en place deux types de mesures (Coriat et Weinstein, 2010). D'une part, il peut agir *ex ante* à travers la contractualisation de sorte à empêcher les comportements de déviation de l'agent. D'autre part, il peut exercer un contrôle *ex post* en évaluant périodiquement les activités de l'agent afin de s'assurer de la satisfaction de ses intérêts.

Ces deux mécanismes partagent la caractéristique de constituer un coût plus ou moins important pour le principal et/ou pour l'agent. Le principal doit supporter des coûts de contractualisation et de contrôle tandis que l'agent peut être amené à justifier de la bonne conduite de ses activités, une obligation qui nécessite l'engagement de ressources.

Ces considérations théoriques générales trouvent un certain écho dans l'analyse des rapports entre l'université et ses autorités de tutelle. Van der Meulen (1998) distingue quatre grandes caractéristiques propres aux relations d'agence appliquées au cas de l'université<sup>139</sup>.

En premier lieu, l'agent a des préférences et des objectifs professionnels qui peuvent entrer en contradiction avec ceux du principal. Il peut donc utiliser les ressources que ce dernier lui procure pour poursuivre ses propres intérêts. Cette caractéristique correspond à l'hypothèse d'opportunisme des acteurs et de divergence de leurs préférences. Appliquée à l'université, elle sous-entend que cette organisation puisse poursuivre des objectifs qui lui sont propres (par exemple, la délivrance d'une éducation libérale et morale) au détriment de ceux de son autorité de tutelle (à l'image de sa participation à la valorisation économique des fruits de sa recherche ou la dispense d'un enseignement professionnalisant).

La deuxième caractéristique porte sur l'existence d'asymétries d'information au détriment du principal. Celui-ci dépend alors en partie de l'agent pour faire certains choix qu'il n'est lui-même pas en capacité de faire compte tenu d'un manque d'information et de compétences spécifiques. On retrouve ici l'origine du principe de l'évaluation des scientifiques par leurs pairs telle qu'elle fut identifiée par David (1998). Les autorités extérieures, incapables d'évaluer par elles-mêmes la qualité d'un scientifique ou de ses travaux, se réfèrent aux seules personnes considérées comme étant en mesure de réaliser ce

---

<sup>139</sup> L'auteur s'intéresse plus spécifiquement à la question des impacts de la politique scientifique de l'Etat. Si ses travaux ne portent pas explicitement sur l'étude de l'université, ses résultats sont fortement extrapolables au cas de cette organisation en tant que producteur de connaissance. Il convient néanmoins de préciser que cette analyse porte uniquement sur les universités actives dans le domaine de la recherche en plus de l'enseignement.



contrôle : les scientifiques eux-mêmes. Notons que, dans le cadre de l'université, l'asymétrie d'information s'accompagne également d'une « asymétrie de compétences » (Pelikan, 1989).

En troisième lieu, il convient de souligner l'importance du coût que représente la mise en place, par le principal, d'un système de pilotage et de contrôle des activités de l'agent. Cette caractéristique découle directement de la difficulté pour les autorités extérieures de diriger et d'évaluer les productions académiques. Il faudrait, pour ce faire, que ces dernières acquièrent les compétences nécessaires à l'appréciation de la qualité scientifique, ce qui représente un coût significatif. En outre, même avec ces compétences, le pilotage de la recherche apparaît particulièrement ardu compte tenu du caractère abstrait et fondamentalement incertain de cette activité<sup>140</sup>.

Enfin, la quatrième grande caractéristique de la relation principal-agent appliquée au cas de l'université découle des trois précédentes. Elle a trait à la nécessité d'assurer un certain niveau de confiance dans les relations entre les parties. L'étude de cette dimension est plus rare dans la littérature bien qu'elle constitue une condition indispensable de la continuité et de la stabilité des relations entre le principal et l'agent (Shapiro, 1987).

Les évolutions récentes de nombreux systèmes d'ESR nationaux semblent faire état d'une dégradation de cette confiance. Les signes les plus explicites de ce phénomène peuvent être décelés dès le début des années 1980 dans les discours empreints de scepticisme et les mesures libérales mises en œuvre par les gouvernements Thatcher au Royaume-Uni et Reagan aux Etats-Unis. Durant les décennies suivantes, les pouvoirs publics d'un grand nombre de pays ont accru leur emprise sur les activités universitaires à travers l'accumulation de nouvelles régulations. Celles-ci ont essentiellement été implantées en vue d'activer les deux grands mécanismes permettant de pallier les problèmes des relations d'agence : l'augmentation des processus de contractualisation *ex ante*<sup>141</sup>, et celle des systèmes d'évaluation *ex post*<sup>142</sup>. Avec ces évolutions, l'Etat a réinvesti le champ du contrôle des universités.

---

<sup>140</sup> En effet, la particularité de la recherche fait que sa réalisation peut prendre des directions fortement différentes de celles anticipées lorsqu'elle fut initiée (Wakeford et Anderson, 1993 cité par Van der Meulen, 1998). Un tel phénomène est généralement assimilé par les économistes comme un comportement de déviation de l'agent par rapport aux objectifs du principal. Au regard de l'université, il peut toutefois découler des dynamiques inhérentes à la recherche scientifique.

<sup>141</sup> Comme en témoigne le conditionnement de plus en plus fréquent des financements des établissements à la réalisation d'objectifs préétablis ou de performances passées, notamment en matière de recherche mais également d'enseignement.

<sup>142</sup> Avec, par exemple, la création du Comité National d'Evaluation (CNÉ) en 1984 suivi de l'AERES (2007) et de l'HCERES (2013) en France ; le *Research Assessment Exercise* en 1986 suivi du *Research Assessment*

➤ *Evolutions récentes de la gouvernance externe*

Les réformes mises en œuvre au cours des dernières décennies par les autorités publiques suivent généralement les préceptes du nouveau management public en intégrant au sein des universités les mécanismes et outils managériaux propres au secteur industriel (Kleinman et Vallas, 2001 ; Reed, 2002). Christine Musselin (2006) se base sur le cadre analytique de la « construction d'organisations » (*constructing organizations*), mis en avant par Brunsson et Sahlin-Andersson (2000), pour illustrer les changements à l'œuvre au sein de l'université<sup>143</sup>. Trois grands développements sont sous-jacents au processus de « construction d'organisations » :

- Tout d'abord, il importe de consolider l'autonomie de l'entité organisationnelle. Cela permet de transférer la charge de la responsabilité entre les mains des dirigeants internes à l'organisation tout en les encourageant à mettre en place une stratégie de différenciation par rapport aux autres organisations du même champ.
- En deuxième lieu, il s'agit d'instaurer une structure hiérarchique permettant d'accroître les capacités de contrôle et de pilotage des activités organisationnelles. Une telle mesure passe par l'augmentation du pouvoir des instances dirigeantes internes au détriment des instances de délibération (Kogan et Hanney, 2000 ; De Boer et Goedegebuure, 2001).
- La troisième phase porte sur la rationalisation des processus organisationnels. Ce travail implique l'identification et la définition des objectifs à atteindre, la distribution des responsabilités et l'évaluation des résultats.

Les dernières évolutions observées dans un grand nombre de systèmes nationaux d'ESR s'accordent bien avec ces éléments théoriques. Par leurs réformes réglementaires, les pouvoirs publics visent à transformer les universités en organisations conventionnelles plus aisément contrôlables. Ils accroissent leur emprise sur l'orientation du travail académique et encouragent les établissements à poursuivre un objectif de maximisation des performances.

Une pluralité de mesures permettent aux autorités de tutelle d'élever leur contrôle sur les activités de l'université : intensification des mécanismes de contractualisation,

---

*Framework* en 2014 au Royaume-Uni ; ou encore le système d'évaluation de la recherche (*Forschungsrating*) conduit par le Conseil des Sciences et des Humanités (*Wissenschaftsrat*) à partir de 2005 en Allemagne.

<sup>143</sup> L'expression « construction d'organisations » n'implique pas la reconnaissance de la nécessité de construire une organisation car celle-ci était préalablement inexistante. A l'inverse, elle vise davantage à mettre en évidence l'importation de structures organisationnelles propres aux organisations conventionnelles (à l'instar de la firme) aux sein d'entités qui prenaient auparavant davantage la forme d' « agents » ou d' « arènes » et dont les structures s'avéraient dès lors moins ordinaires (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000).

conditionnement des financements à des objectifs ou des niveaux de performance<sup>144</sup>, mise en concurrence des établissements pour l'attraction des meilleurs professeurs et étudiants, etc.

De surcroît, l'autonomisation et la libéralisation du secteur de l'ESR – des mesures qui s'apparentent, *a priori*, à une délégation supplémentaire du pouvoir de décision du principal vers l'agent – constituent davantage un renouvellement des modalités de contrôle de l'Etat plutôt qu'un désengagement de ce dernier vis-à-vis de l'université.

Ainsi, même au Royaume-Uni où un important degré d'autonomie fut décrété dès les années 1980, le contrôle de l'Etat sur les établissements n'a cessé de croître (Naidoo, 2008). Celui-ci a intensifié ses interventions en se basant sur des mécanismes innovants de marché ou de quasi-marché. Ces mesures se sont révélées être des instruments puissants pour fragmenter les corporations internes dont la cohésion leur assurait un poids non négligeable dans l'orientation des activités académiques.

En France, la question de l'autonomie ne s'est pas non plus traduite par un désengagement de l'Etat des affaires universitaires. En effet, alors que ce dernier préserve une mainmise importante sur deux grandes marges de manœuvre de l'université que sont le financement et la gestion du personnel<sup>145</sup>, l'autonomie décrétée s'apparente davantage à une autonomie de façade. Parallèlement, l'introduction de modes de financement subordonnés à des objectifs prédéfinis (ANR, PIA, etc.), ainsi que des nouvelles modalités d'évaluation des performances des établissements et de leurs composantes (AERES, HCERES), ont contribué à accroître la supervision des autorités extérieures sur les universités<sup>146</sup>.

Malgré toutes ces évolutions, et comme nous avons déjà pu l'évoquer précédemment, les interventions des autorités de tutelle visant à transformer les structures organisationnelles de l'université n'ont pas toujours conduit aux changements attendus. Plus précisément, les réformes mises en œuvre dans une série de pays ne semblent avoir eu qu'un impact relativement limité sur l'organisation effective des établissements (Bauer et al., 1999 ; Mignot-Gérard et Musselin, 2002, cités par Musselin, 2006 ; Musselin, 2008b).

---

<sup>144</sup> Le conditionnement peut se faire de deux manières différentes : soit directement, à travers le transfert de toute ou partie de la charge de financement entre les mains des étudiants ou des entreprises ; soit indirectement par le biais du calcul des dotations de l'Etat sur base d'une formule intégrant les performances passées en matière de réussite des étudiants, de professionnalisation, de productions de recherche, de partenariats industriels, etc.

<sup>145</sup> Avec, notamment, le contrôle du recrutement à travers la qualification et les concours.

<sup>146</sup> L'ambivalence de la notion d'autonomie appliquée aux universités françaises s'observe également dans les politiques d'établissement adoptées suite aux mesures contractuelles mises en œuvre par l'Etat. Comme le note Mignot-Gérard (2006), alors que ces programmes sont supposés refléter l'autonomie accrue des organisations, ils prennent généralement la forme de traductions d'orientations ministérielles.

Ces observations tendent à indiquer que les tentatives de contrôle et de pilotage des activités de l'agent par le principal apparaissent difficiles à mettre en place. Les raisons sous-jacentes à ce phénomène sont à rechercher dans les caractéristiques de l'université et de son activité. Celles-ci rendent difficile toute tentative d'orientation de l'agent par le biais de contractualisations *ex ante* ou d'évaluations *ex post*.

La question des structures organisationnelles et de la gouvernance interne des universités fait l'objet de la partie suivante.

### ***2.2.2 La gouvernance interne de l'université : représentations théoriques et spécificités***

La question des modalités de gouvernance interne et des processus régissant le fonctionnement de l'université est une thématique complexe et sujette à débat. Plusieurs modèles théoriques ont été développés depuis la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle pour faire état de ses formes organisationnelles. Ceux-ci seront rapidement présentés au cours du point suivant. Ils nous permettront d'identifier, dans un deuxième temps, les grandes spécificités de l'organisation universitaire ainsi que leurs implications.

#### ***➤ Conceptualisation de l'organisation universitaire dans la théorie scientifique***

Une pluralité de schémas de représentation de l'organisation universitaire ont été proposés au sein de la littérature économique, sociologique ou encore managériale. Les premiers sont apparus au début des années 1960. Au cours des décennies qui ont suivi, ces conceptions se sont étoffées et des théories alternatives ont vu le jour.

Ces différents modèles peuvent être regroupés en quatre grandes catégories (Mignot-Gérard, 2003 ; Musselin, 2006) : le modèle collégial, la conception politique, le cadre de l'anarchie organisée et la bureaucratie professionnelle.

Le modèle collégial fut l'une des premières représentations mises en avant pour faire état des structures de l'organisation universitaire. Fidèle à une série de préceptes normatifs, il constitue le pendant organisationnel de l'idéologie institutionnelle humboldtienne. Dans cette forme d'université, la prise de décision est réalisée par l'ensemble des membres de l'organisation – chacun disposant d'un statut égal à celui de ses pairs – à travers la délibération et la recherche d'un consensus (Goodman, 1962 ; Millet, 1962).

La principale implication résultant de cette conception est la parfaite capacité d'autorégulation de l'université. Cette affirmation repose sur le postulat selon lequel les universitaires, bien qu'ils disposent chacun d'une expertise et d'un rôle particulier, sont tous

enclins à participer au processus de décision et à agir dans l'intérêt général de l'organisation (Taylor, 1983). En d'autres termes, ces derniers parviennent à faire fonctionner l'université en totale autonomie car ils partagent les mêmes normes et valeurs et s'accordent naturellement sur les décisions à prendre (Bush, 1995).

Plusieurs auteurs ont néanmoins pointé le caractère « idéaliste » de ce modèle de gouvernance en vue de décrire la réalité de la prise de décision au sein des établissements. Dans la lignée de Kant (1798), ou plus récemment de Bourdieu (1984), ceux-ci ont proposé une conception radicalement différente de l'université à travers le modèle politique (Baldrige, 1971 ; Pfeffer et Salancik, 1974 ; Baldrige et al., 1978).

Dans cette seconde théorie de l'organisation universitaire, la prise de décision est réalisée à travers des mécanismes de négociation et de marchandage autour d'une question centrale : l'allocation de ressources limitées entre les différentes composantes (Mignot-Gérard, 2003). Le postulat d'une communauté académique réunie autour de valeurs partagées est alors entièrement renversé. Seuls le rapport de pouvoir entre les parties s'avère déterminant pour la prise de décision et l'intérêt finalement satisfait est celui, particulier, des membres dont l'influence a été la plus importante.

Plus récemment, le caractère politique des organisations universitaires fut corroboré par une série d'observations empiriques. C'est notamment le cas des travaux réalisés par Mignot-Gérard (2006) qui, à travers une analyse détaillée des systèmes de gouvernement des établissements d'ESR en France, a mis en évidence des modes de fonctionnement essentiellement politiques. L'auteur souligne ainsi que le gouvernement des universités nécessite de construire des alliances. Les directeurs d'UFR, par exemple, ont davantage tendance à avaliser les décisions prises par la direction centrale lorsque des concessions sont faites au bénéfice de leurs facultés. De la même façon, les élus d'instances délibératives entérinent plus généralement les décisions de la présidence lorsque cette dernière leur reconnaît le statut de personnalités dignes d'être convaincues.

Mignot-Gérard en conclut que la coopération entre les différentes composantes disposant d'un niveau de pouvoir repose sur des échanges qui varient dans leurs modalités. Les membres d'une même université apparaissent comme des « associés-rivaux » et la gouvernance de ces organisations relève davantage d'un savoir-faire politique que de la maîtrise de techniques managériales.

Si la présence de logiques politiques dans les processus de prise de décision au sein des universités semble indéniable, celles-ci ne constituent par pour autant l'unique modalité

de leur gouvernance. Pour plusieurs auteurs, la réalité de l'organisation universitaire se trouve entre les deux modèles que sont la délibération et le jeu politique (Childers, 1981 ; Hardy et al., 1984). Plus précisément, l'importance relative de ces formes de coordination dépend des conditions dans lesquelles se trouve l'organisation. Ainsi, le modèle politique est susceptible de gagner en importance lorsque les ressources se raréfient, que les conflits entre les objectifs particuliers s'intensifient, ou encore que l'interdépendance entre les différentes composantes de l'organisation se renforce (Pettigrew, 1973 ; Pfeffer, 1977 ; Hardy, 1982).

Parallèlement à ces discussions, d'autres auteurs issus du courant behavioriste ont développé une conception radicalement différente de l'organisation universitaire. Leur démarche s'inscrit dans une remise en cause profonde de l'hypothèse de rationalité des processus internes à partir de laquelle ils proposent une lecture de l'université comme anarchie organisée (Cohen et al., 1972 ; Cohen et March, 1974). Selon Cohen et al. (1972), l'anarchie organisée présente trois propriétés générales :

- En premier lieu, elle est caractérisée par des préférences problématiques (*problematic preferences*) : l'organisation prend davantage la forme d'un vague ensemble d'idées (*a loose collection of ideas*) plutôt que d'une structure cohérente.
- En deuxième lieu, l'anarchie organisée dispose d'une technologie indéterminée (*unclear technology*) : la nature de ses processus reste fortement incomprise, même pour ses propres membres.
- En troisième lieu la participation des membres de l'organisation dans la prise de décision est fluctuante (*fluid participation*) : l'engagement des acteurs varie à travers le temps et les frontières organisationnelles sont changeantes.

Du fait de ces trois propriétés, deux grands phénomènes sont emblématiques des anarchies organisées. D'une part, l'organisation opère des choix sans pour autant disposer d'objectifs clairs et partagés. Ce trait est caractéristique des organisations complexes et implique que la prise de décision se produise dans un cadre d'ambiguïté des intérêts. D'autre part, l'« activation » des membres de l'organisation constitue un élément clé de sa gouvernance. Ce deuxième aspect se réfère à la situation coutumière dans laquelle certains membres décident, à un moment donné, d'intégrer ou de quitter le processus de prise de décision. Les directions effectivement prises par l'organisation sont alors fortement déterminées par la nature des membres présents et « activés » lorsque les choix sont effectués.

En conséquence, l'anarchie organisée prend la forme d' « un ensemble de choix à la recherche de problèmes, de questions et de sentiments en quête de situations de décision dans lesquelles ils pourraient être diffusés, de solutions à la recherche de questions auxquelles elles pourraient apporter une réponse, et de décideurs à la recherche de travail »<sup>147</sup>.

La prise de décision, pour sa part, se fait selon une logique que les auteurs intitulent le « modèle de la poubelle » (*garbage can model*) : les opportunités de décision s'apparentent à des poubelles dans lesquelles les participants jettent plusieurs sortes de problèmes et de solutions différentes. Le processus apparaît comme profondément aléatoire car il évolue en fonction du nombre de poubelles disponibles, des étiquettes accolées à chacune d'entre elles, de la vitesse à laquelle les poubelles sont vidées ou retirées, ou encore des entrées et sorties des acteurs du processus de prise de décision. En définitive, l'organisation est sujette à un profond désordre organisationnel.

Le modèle de l'anarchie organisée ne se limite pas aux universités. Toujours selon Cohen et al. (1972), il peut permettre de décrire une partie de chaque organisation même s'il est insuffisant pour les représenter dans leur intégralité. Reste qu'il constitue un bouleversement dans la façon dont les scientifiques appréhendent les organisations par sa remise en question des principes de rationalité des processus organisationnels et d'intentionnalité des décisions.

De ce fait, ce cadre s'oppose à la grande majorité des conceptions présentes dans la littérature sur les organisations, que ce soient les modèles basés sur la rationalité parfaite des acteurs ou ceux qui, dans l'héritage de Simon (1976), font le postulat de son caractère procédural. Les décisions adoptées dans le modèle de la poubelle ne sont ainsi ni optimales, ni même satisfaisantes (*satisficing*) (Musselin, 2006). En outre, toute tentative de pilotage de l'organisation est inefficace compte tenu de ses caractéristiques intrinsèques. Le leadership ne peut y être que faiblement directif, les auteurs allant jusqu'à plaider pour un « leadership de la déraison » (Cohen et March, 1974, p.37, cité par Mignot-Gérard, 2003, p.151).

L'anarchie organisée et le modèle de la poubelle dressent ainsi un portrait de l'organisation universitaire radicalement différent des conceptions généralement rencontrées dans la littérature. L'on aurait néanmoins tort d'écarter cette représentation en raison de son caractère caricatural<sup>148</sup>. Cela reviendrait à négliger la valeur heuristique du modèle ainsi que

---

<sup>147</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *a collection of choices looking for problems, issues and feelings looking for decision situations in which they might be aired, solutions looking for issues to which they might be the answer, and decision makers looking for work* » (Cohen et al., 1972, p.2).

<sup>148</sup> March lui-même s'en est légèrement distancé en reconnaissant sa valeur essentiellement « poétique » (March, 1989, cité par Friedberg, 1997). A cet égard, il est utile de se remémorer les motivations qui ont poussé les

sa capacité à faire état de la réalité organisationnelle, même partielle, de certaines universités (Friedberg, 1997).

Ce dernier constat est partagé par Hardy et al. (1984) dans leur défense d'un quatrième modèle de conceptualisation des structures organisationnelles de l'université : la bureaucratie professionnelle. Pour ces auteurs, les processus apparentés au modèle de la poubelle existent bel et bien au sein des universités mais restent cantonnés aux marges des organisations. Leur réalité organisationnelle demeure cependant globalement différente de celle décrite par l'anarchie organisée. Plus précisément, elle repose sur une série de structures et de processus qui ne sont pas dénués d'une certaine forme de rationalité.

Henry Mintzberg (1979) sera l'un des premiers auteurs à représenter l'université sur le modèle de la bureaucratie. Il va, pour se faire, préciser la notion de bureaucratie décentralisée mise en évidence par Blau (1973, cité par Musselin, 2006) pour proposer une conception de certaines organisations – dont notamment l'université – comme des bureaucraties professionnelles<sup>149</sup>.

Le concept de bureaucratie s'inscrit dans l'héritage de la pensée wébérienne. Il vise à rendre compte de certaines formes d'organisations dont le fonctionnement repose sur une standardisation et une hiérarchisation des structures internes. Le caractère « professionnel » de la bureaucratie permet, quant à lui, de différencier ces organisations des bureaucraties de type « mécaniste » (*machine bureaucraties*).

Les bureaucraties mécanistes constituent une forme d'organisation caractéristique d'entités telles que les industries manufacturières ou les assembleurs automobiles : elles sont basées sur une hiérarchisation des composantes et une standardisation des procédés qui prennent la forme de routines aisément reproductibles.

Les bureaucraties professionnelles, pour leur part, ne peuvent reposer sur une standardisation des procédés et sur des structures fortement centralisées. Leur cadre d'activité reste cependant stable et donne lieu, en interne, à des pratiques prédéterminées – ou du moins prévisibles – qui s'apparentent à des comportements standardisés.

---

auteurs du modèle à l'introduire : face à l'hégémonie des théories basées sur la rationalité parfaite, ceux-ci étaient animés par une volonté d'« humiliation de la raison » (Crozier, 1989, cité par Friedberg, 1997). Les références ici mentionnées se rapportent à des propos tenus par les auteurs lors d'un colloque organisé à Venise en 1989 et relatés par Ehrard Friedberg (1997).

<sup>149</sup> Sauf mention contraire, la description du modèle de la bureaucratie professionnelle se réfère à l'ouvrage *The Structuring of Organization* publié par Henri Mintzberg en 1979.



Plus précisément, ce cadre est complexe et nécessite d'être contrôlé par l'ensemble des opérateurs de l'organisation. Son fonctionnement repose entièrement sur son cœur opérationnel (*operating core*), à savoir les compétences et les connaissances des professionnels qui la composent et participent à son processus de production. Pour en assurer la gestion, la bureaucratie professionnelle adopte une forme de coordination permettant d'opérer une certaine standardisation tout en préservant le niveau de décentralisation nécessaire à la réalisation de ses activités : la standardisation des compétences.

La standardisation des compétences se fait au moyen d'un processus approfondi de formation et d'« endoctrinement » (*indoctrination*). Le recrutement dans les bureaucraties professionnelles est ainsi essentiellement réalisé auprès de personnes ayant suivi l'intégralité de ce processus.

Au sein des universités, la formation et l'« endoctrinement » s'accomplissent au travers des différents cycles d'étude durant lesquels les compétences et les connaissances sont formellement programmées dans le chef de l'aspirant au recrutement. Cette procédure est suivie d'une période de formation pratique et de « travail de terrain » qui se manifeste, notamment, dans les parcours de doctorat et de post-doctorat. Au cours de cette période, le candidat apprend directement le métier auquel il aspire sous l'étroite supervision des membres permanents de l'organisation. A la fin de la période, ces derniers examinent en profondeur le candidat au recrutement en vue de déterminer s'il dispose effectivement des connaissances, des compétences et des normes professionnelles requises pour intégrer la profession. Cet examen est unique dans le temps et ne peut être renouvelé : une fois le processus terminé et le candidat recruté, ce dernier intègre la profession et ne sera jamais réexaminé<sup>150</sup>. Dès lors, après avoir traversé les différentes étapes du processus de standardisation des compétences et intégré l'organisation, ses membres se voient accorder un important degré d'autonomie caractérisé par le quasi-monopole qui leur est conféré sur le contrôle de leur propre travail.

Si l'université, en tant que bureaucratie professionnelle, se base sur la standardisation des compétences, ce n'est pas uniquement parce que cette pratique est plus fructueuse que la standardisation des procédés mais, surtout, parce qu'il s'agit de la seule forme de standardisation qu'elle est en capacité de mettre en œuvre. Sans une compréhension approfondie de son processus de production – à savoir des mécanismes sous-jacents à la

---

<sup>150</sup> D'autres formes d'examens peuvent avoir lieu tout au long du parcours de l'universitaire au sein de l'organisation, à l'image de l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) dans les universités françaises. Ces examens, même s'ils s'avèrent inévitables pour tout universitaire désireux d'acquiescer de nouvelles fonctions et responsabilités, ne sont néanmoins pas susceptibles de remettre en cause son appartenance à la profession.

production et à la transmission des connaissances – toute tentative de standardisation de l'activité académique est vouée à l'échec. L'organisation universitaire n'a donc d'autre choix que de baser son fonctionnement sur les compétences et les connaissances de ses membres dont elle s'est, au préalable, assurée de la capacité à réaliser ses missions par le biais de la standardisation des compétences.

Une implication importante de cette standardisation est l'important degré d'autonomie conféré aux composantes. Celui-ci est à l'origine d'une faible interdépendance entre les personnalités académiques d'une même université. A l'inverse, ces dernières se trouvent en interaction beaucoup plus importante avec les bénéficiaires de leurs activités : étudiants, bailleurs de fond, partenaires académiques, etc.<sup>151</sup>

Par ailleurs, cette forme de standardisation apparaît insuffisante pour assurer l'étroite coordination des différentes actions individuelles. Cette affirmation rejoint les arguments des partisans de l'anarchie organisée selon lesquels les équipes de direction disposent d'une influence limitée au sein des organisations.

Le pouvoir du corps académique explique également la nature fondamentalement démocratique de la hiérarchie organisationnelle : les instances directives et délibératives des universités sont généralement composées d'individus élus par leurs pairs. Dès lors, au-delà de leur capacité à réguler leur propre travail, les membres du personnel académique visent également à exercer un contrôle collectif sur les décisions administratives qui les concernent : recrutement, promotions, allocations de fonds budgétaires, etc. Cette observation constitue une explication du caractère collégial de la prise de décision au sein des universités. La structuration de cette organisation pourrait ainsi être schématisée sous la forme d'une pyramide inversée en haut de laquelle trôneraient les experts suivis des différentes structures hiérarchiques mises en place pour les servir (Etzioni, 1959, cité par Mintzberg, 1979).

Au vu de l'ensemble de ces observations, l'on peut logiquement s'interroger sur la raison pour laquelle les personnalités académiques décident effectivement d'intégrer l'université. La réponse à cette question est, selon Mintzberg, simple et pratique. Elle réside

---

<sup>151</sup> Selon Mintzberg (1979), cette observation explique également les raisons pour lesquelles la bureaucratie professionnelle adopte des normes organisationnelles essentiellement produites à l'extérieur de ses murs (contrairement à la bureaucratie mécaniste qui met en place ses propres standards de fonctionnement en vue d'améliorer son processus de production). Du fait des liens plus importants existant entre les membres d'une même discipline plutôt qu'entre les collègues d'un même établissement, la bureaucratie professionnelle adopte des normes générées par des « associations professionnelles » composées d'acteurs en provenance d'une multitude d'organisations différentes. En conséquence, les normes adoptées sont partagées par l'ensemble des bureaucraties professionnelles appartenant à un même champ organisationnel et l'autorité est de nature essentiellement professionnelle (Blau, 1968, cité par Mintzberg, 1979).

dans l'avantage que représente l'organisation en tant que support de l'activité académique permettant de diminuer les coûts et de multiplier les opportunités grâce à leur mutualisation.

En effet, en s'alliant au sein d'universités, les personnalités académiques sont en mesure de proposer à leur « clients » (étudiants, bailleurs de fonds, etc.) un lieu d'accueil unique. Cette configuration s'avère souhaitable lorsqu'il s'agit de répondre à une demande qui nécessite l'engagement de plusieurs personnes : soutien administratif, partage de la charge d'enseignement entre différents experts, etc. De la même façon, les enseignants et chercheurs peuvent, en se réunissant au sein d'universités, se partager l'accès à des équipements (laboratoires, bibliothèques, salles de cours, etc.) dont ils ne pourraient supporter les coûts s'ils exerçaient leur activité de manière isolée.

En résumé, dans l'université appréciée sous la forme de la bureaucratie professionnelle, la prise de décision se trouve structurée autour de trois niveaux principaux (Hardy et al., 1984) :

- Le premier est celui des personnalités académiques. En raison de leur haut niveau d'expertise et de spécialisation, une série de décisions – dont notamment celles qui concernent le cœur de leurs missions – ne peuvent être prises que par eux-mêmes.
- Le deuxième niveau est celui de l'administration centrale. Celle-ci intervient lorsque les décisions ne requièrent pas d'expertise particulière pour être prises adéquatement.
- Enfin, le troisième niveau est celui des membres du personnel académique constitués en groupes. Ceux-ci se réunissent lorsque les décisions à prendre requièrent la participation de plusieurs acteurs disposant d'expertises et d'intérêts particuliers. A ce niveau, deux types de logiques peuvent encadrer le processus de prise de décision : la logique collégiale et consensuelle, ou, la logique politique et concurrentielle.

Les différentes représentations de l'université discutées ci-avant varient fortement dans leurs hypothèses initiales et leur conceptualisation de ses formes organisationnelles. Leur conclusions ne sont toutefois pas diamétralement opposées. A la suite de ces travaux, plusieurs auteurs se sont attachés à comprendre la réalité des structures de l'université à la lumière de ces quatre conceptions (Davies et Morgan, 1982 ; Ellström, 1983 ; Taylor, 1983 ; Birnbaum, 1988 ; Hardy, 1992). Leurs conclusions tendent à indiquer que les différents modèles de gouvernance coexistent à l'intérieur du champ organisationnel des universités, voire au sein d'un même établissement (Musselin, 2006).

Plusieurs particularités organisationnelles de l'université peuvent être mise en évidence à partir de ces enseignements. Comme nous le verrons dans le point suivant, elles ont des répercussions importantes sur les modalités de son organisation.

➤ *Spécificités de l'organisation universitaire et implications*

Au regard de la théorie des organisations, l'université présente deux grandes spécificités qui la distinguent des autres formes organisationnelles. D'une part, elle prend la forme d'un système faiblement lié et, d'autre part, ses technologies restent, à l'heure actuelle, fortement indéterminées (Musselin, 2006 ; 2014).

La conception de l'université comme système faiblement lié (*loosely coupled system*) est relative aux faibles niveaux de coopération et de coordination nécessaires pour assurer la réalisation de ses activités (Weick, 1976). Ce constat apparaît assez nettement dans les organisations académiques, leurs membres n'ayant que peu besoin de coopérer pour assurer le bon déroulement de leurs activités d'enseignement et de recherche. Comme le note Christine Musselin (2006), rares sont les organisations dans lesquelles il est aussi fréquent d'ignorer la nature du travail de collègues situés dans le bureau voisin. Or cette situation semble normale au sein de l'université compte tenu de la très faible influence qu'a l'activité d'une personnalité académique sur celle de ses collègues. En conséquence, le travail d'équipe ne se manifeste que rarement dans ce type d'organisation et, quand il est mis en place, se limite au minimum nécessaire. Cette spécificité de l'université s'explique par la nature intrinsèque des activités de recherche et d'enseignement mais également par des comportements socialement construits à travers lesquels les universitaires développent des stratégies leur permettant de préserver leur relative indépendance (Musselin, 2006).

La nature faiblement liée de l'université s'observe également dans les relations prévalant entre l'administration centrale et les composantes périphériques. En analysant les rapports qu'entretiennent les membres du personnel de l'université avec les équipes dirigeantes, Mignot-Gérard (2003) souligne ainsi le problème de l'inadaptation des structures formelles de l'université à son activité : face à la faiblesse des liens qui les relient aux composantes, les dirigeants n'ont que peu d'emprise sur l'activité de ces dernières. Au-delà des liens faibles rattachant le centre et la périphérie, l'auteur relève également une grande hétérogénéité dans les buts et les missions des différentes composantes.

Outre la spécificité de l'université comme système faiblement lié, cette organisation présente une seconde particularité déterminante dans la structuration de sa forme : la nature indéterminée de sa technologie (*unclear technologies*) (Cohen et al., 1972 ; Musselin, 2006).

Cette caractéristique se réfère au fait que les procédés de l'organisation ne sont pas entièrement compris et maîtrisés par ses propres membres, bien que cette dernière parvienne tout de même à survivre et à exercer ses activités. Le terme technologie se rapporte au savoir-faire et aux outils qui figurent au cœur du « processus de production » de l'université : ses activités de recherche et d'enseignement. Peu étudiées dans la littérature, ces opérations apparaissent profondément complexes : elles sont difficiles à décrire, le lien entre procédés et résultats n'est pas clairement identifié et une multitude de facteurs – tant endogènes qu'exogènes à l'organisation – contribuent à déterminer leurs produits finaux<sup>152</sup>. En conséquence, il s'avère d'autant plus compliqué d'orienter et de rationaliser ces activités sans avoir, au préalable, déterminé les conditions de leur reproduction et de leurs performances.

Ces deux grandes spécificités de l'université engendrent plusieurs implications quant à la structuration de son organisation. Nous en soulignerons quatre : l'atomisation de son tissu organisationnel, les conflits de préférences entre ses membres, le caractère partagé du leadership, et la pluralité des niveaux de prise de décision pour la définition de sa stratégie.

La première implication découle de l'impossibilité de rationaliser le travail du personnel académique. Comme le notent Hardy et al. (1984), compte tenu de l'important niveau d'expertise requis pour la réalisation des activités de recherche et d'enseignement, les membres du personnel académique sont les plus à même de définir les priorités de leur travail et les actions à mener. Il est alors extrêmement difficile, pour une autorité extérieure, de superviser, de standardiser, ou même de contrôler leurs activités. Le tissu universitaire apparaît ainsi atomisé : les unités de travail sont éclatées et la faiblesse des liaisons au sein du système rend les universitaires particulièrement autonomes (Brechet, 2005).

A l'échelle de l'universitaire, l'autonomie constitue le pendant pratique et organisationnel du principe normatif et institutionnel de la liberté académique. A l'échelle de l'organisation, ces observations amènent à postuler du caractère compartimenté de l'université prenant la forme d'une « confédération de micro-unités de production d'enseignement et de recherche faiblement interdépendantes, voire en concurrence les unes avec les autres » (Fabre, 2009, se référant à Musselin, 2001b).

La précédente définition nous conduit vers la seconde implication des spécificités de l'université qui porte sur l'apparition régulière de conflits de préférence entre les acteurs

---

<sup>152</sup> Résultats qui sont eux-mêmes difficilement identifiables compte tenu de la multidimensionnalité des retombées de la recherche et de l'enseignement.

internes. Ce phénomène n'est en rien limité à cette organisation comme en témoignent les travaux des behavioristes et la définition proposée March et Simon (1993, voir supra). Il apparaît néanmoins d'autant plus manifeste au sein des universités du fait de la faiblesse des liens entre les composantes et de la possibilité, pour ces dernières, de déterminer l'orientation de leurs activités avec une certaine indépendance.

Au-delà de ces observations, plusieurs raisons favorisent l'émergence de conflits au sein des universités. En premier lieu, les composantes – bien qu'elles fassent partie intégrante d'une même organisation – sont en concurrence sur une série de points, notamment pour l'allocation des fonds budgétaires. En second lieu, comme l'a noté Altbach (1996), les universitaires sont plus souvent attachés à leur discipline qu'à leur établissement. Ils collaborent davantage avec des personnalités académiques extérieures, de profil disciplinaire similaire, plutôt qu'avec les membres de leur organisation (Musselin, 2006). Les normes et objectifs guidant leurs comportements sont alors essentiellement d'ordre professionnel et peuvent se trouver éloignés des prescriptions internes des établissements (Mintzberg, 1979).

Au-delà de son atomisation, l'université se présente ainsi comme une organisation complexe empreinte de contradictions entre les préférences de ses membres. Cette proposition est corroborée par plusieurs déclarations émanant d'acteurs de l'ESR, à l'instar de la CPU (2002) qui affirmait dans un rapport sur le budget des universités françaises qu'« actuellement dans nombre d'universités on peine à imposer [la] priorité de l'institution sur les intérêts particuliers. La difficulté rencontrée par nombre d'établissements, pour réguler le volume des heures complémentaires d'enseignement, par exemple, témoigne de ce tâtonnement entre intérêt général et intérêts de certains groupes ou de certaines personnes » (p.21).

La troisième implication des spécificités de l'université a trait au pouvoir limité du leadership<sup>153</sup>. Ce phénomène trouve son origine dans la faiblesse des liens existant entre les différentes composantes de l'université. Dans ces circonstances, les dirigeants universitaires n'ont que peu d'influence sur l'orientation du travail du personnel académique. Ce constat prévaut également dans des pays où les dirigeants d'université ont traditionnellement été pourvus d'un pouvoir important, à l'instar des Etats-Unis (Musselin, 2006). Ainsi, dans la

---

<sup>153</sup> Le terme « leadership » est ici entendu en référence à la définition qu'en ont donné DeLamater et al. (2014), à savoir « le processus à travers lequel un membre d'un groupe influence et coordonne le comportement des autres membres dans la poursuite d'objectifs communs ». Traduction personnelle de la définition originale : « *In groups, the process whereby one member influences and coordinates the behavior of other members in pursuit of group goals* » (DeLamater et al., 2014, p. 617).

majorité des systèmes d'ESR, les membres du corps académique restent fortement autonomes et déterminent eux-mêmes l'orientation de leurs activités.

En conséquence, le leadership universitaire est exercé par une multitude d'acteurs qui ne se trouvent pas toujours dans une logique de coopération (Mignot-Gérard, 2003). Cette situation est renforcée par la pluralité des règles formelles qui régissent le fonctionnement des universités. Peu contraignantes, ces dernières sont principalement utilisées par les différentes composantes afin de protéger leurs prérogatives (Brechet, 2005 ; Musselin, 2006).

Ces considérations soulèvent plusieurs interrogations quant au rôle effectif que jouent les équipes de direction centrale au sein des établissements. Une particularité les distingue des acteurs occupant des positions similaires dans d'autres formes d'organisation : leur désignation par les membres de la communauté universitaire. Cette caractéristique procure à cette dernière le pouvoir collectif de contrôler sa hiérarchie, en premier lieu par le vote. Les équipes dirigeantes bénéficient ainsi d'un certain niveau de pouvoir que les autres membres de l'université acceptent de leur laisser tant qu'ils considèrent que ces premiers contribuent à servir leurs intérêts (Mintzberg, 1979).

Cette propriété confère aux instances de direction des universités un rôle ambigu. Alors que plusieurs acteurs – et notamment les autorités de tutelle – attendent des dirigeants qu'ils prennent en main les rênes du pilotage de l'organisation, ceux-ci disposent en interne d'un statut de *primus inter pares*. Plus précisément, étant donné qu'ils opèrent dans des organisations combinant hiérarchie et collégialité, les dirigeants se voient chargés d'assurer plusieurs fonctions différentes : entrepreneurs vis-à-vis de partenaires extérieurs, *primus inter pares* au sein de leur communauté, administrateurs aux yeux des autorités de tutelle, etc.

De la diversité de ces fonctions peuvent survenir des problèmes de divergence de logique ou d'objectifs qui rendent le travail de ces acteurs malaisé (Becher et Kogan, 1992 ; Henkel, 1999). Plusieurs auteurs ont ainsi souligné la tension résultant de la pratique simultanée d'un leadership tant académique qu'administratif, un exercice qui nécessite l'adoption d'un comportement gestionnaire de rationalisation tout en préservant la confiance et l'engagement des membres de l'organisation (Smith et al., 1999).

D'autres ont mis en évidence la primauté généralement observée de la mise en conformité de la fonction dirigeante aux principes d'égalité entre les pairs et de collégialité dans la prise de décision face à l'impératif managérial (Friedberg et Musselin, 1989). Dans ce cadre, le leader universitaire agit davantage sur les valeurs et les hommes plutôt que directement sur les procédés au moyen d'outils managériaux. Sa fonction est alors fortement symbolique (Chaffee, 1984 ; Tierney, 1987). Il est chargé d'entretenir l'identité culturelle de

l'établissement et de favoriser l'action individuelle en encourageant l'adhésion des membres aux valeurs organisationnelles (Clark, 1972 ; Hardy, 1990).

Toujours est-il que les dirigeants restent les interlocuteurs privilégiés des instances de tutelle pour tout ce qui a trait aux questions de gestion et de pilotage des établissements (Mintzberg, 1979). Ceux-ci occupent une position située à la frontière de l'organisation et sont chargés d'assurer la liaison entre la communauté universitaire et les autorités extérieures. De par cette fonction, à cheval entre l'interne et l'externe, les équipes de direction ont également le rôle d'implanter, au sein de l'organisation, les directives imposées par la tutelle.

Ces mesures peinent néanmoins à se déployer au sein de l'université. En effet, les membres de la communauté mettent en œuvre une double stratégie afin de parer aux évolutions organisationnelles (Mignot-Gérard, 2006). La première est une stratégie d'évitement à travers laquelle ils utilisent leurs marges de manœuvre pour se prémunir des éléments qui iraient à l'encontre de leurs propres intérêts individuels ou collectifs. La deuxième stratégie est celle de la résistance : leur expertise et leurs compétences leur donnent la capacité de contrer les politiques organisationnelles par le biais de l'argumentation.

Il en découle, en se référant à Meyer et Rowan (1977), que les universités reposent en grande partie sur des « mythes organisationnels ». Leurs structures formelles – à savoir celles qu'elles affichent auprès de leurs parties prenantes externes – diffèrent singulièrement de leurs structures d'activité réelles. En effet, si l'université a tout intérêt à assurer la conformité de ses structures formelles avec les attentes des autorités extérieures qui lui procurent ressources et légitimité, les asymétries d'information et de compétence lui permettent de préserver des structures réelles fortement différentes de sa « forme officielle ».

La quatrième grande implication des spécificités de l'université porte sur la mise en œuvre de stratégies organisationnelles. De manière générale, les modalités de développement de stratégies au sein de cette organisation diffèrent sensiblement de celles observables dans d'autres champs.

En s'intéressant à l'évolution des entreprises américaines, Chandler (1962) définit la stratégie comme « la caractérisation des finalités et des objectifs principaux de long terme d'une organisation, ainsi que l'adoption d'un ordre d'actions et l'allocation de ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs »<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> Traduction personnelle de la définition originale : « *Strategy can be defined as the determination of the basic long-term goals and objectives of an enterprise, and the adoption of courses of action and the allocation of resources necessary for carrying out these goals* » (Chandler, 1962, p.13).



Plusieurs auteurs ont néanmoins pointé le caractère parfois non-rationnel et non-délibéré de la stratégie qui peut contenir des aspects non-linéaires et prendre la forme d'un processus d'évolution incrémental difficilement identifiable (Quinn, 1978 ; Mintzberg et Waters, 1985). Selon ces derniers la stratégie est alors le produit de dynamiques sociales complexes plutôt que la conséquence d'un leadership managérial fortement directif. Cette dernière conception est, selon nous, la plus appropriée pour illustrer le cas de la stratégie dans l'organisation universitaire.

En effet, si l'on reprend la définition de Chandler, les deux étapes de la mise en œuvre de stratégies s'avèrent problématiques dans le contexte des universités. D'une part, la caractérisation des finalités et des objectifs principaux de l'organisation n'est pas une tâche aisée compte tenu de la multidimensionnalité de ses missions et de leurs répercussions. D'autre part, tant l'adoption d'un cadre d'action que l'allocation de ressources en vue d'atteindre ces objectifs apparaissent difficiles du fait du caractère indéterminé des activités de l'université (*unclear technologies*), ainsi que de la faiblesse des liens entre ses composantes (*loosely coupled system*).

En conséquence, et comme le relève Henry Mintzberg (1979), la notion de stratégie entendue comme un schéma de décision unique, intégré et commun à l'ensemble de l'organisation, se révèle dépourvue de sens au regard des universités. Plus précisément, ces dernières prennent plutôt la forme d'entités dans lesquelles se développent une multitude de stratégies individuelles.

Mintzberg s'est davantage intéressé à la nature de ces stratégies individuelles. Selon l'auteur, celles-ci ne sont pas dues aux seuls intérêts des membres du personnel académique mais relèvent également de facteurs d'ordre professionnel. En effet, le cadre normatif et réglementaire dans lequel opèrent les universitaires est double : il est constitué des règles et normes spécifiques aux établissements mais également de celles propres à la profession des personnalités académiques, leurs disciplines. Il s'ensuit que les différentes stratégies individuelles – elles-mêmes constituées des stratégies de composantes internes (individus, laboratoires, facultés,...) et externes (tutelle, disciplines, etc.) à l'organisation – s'accumulent entre elles et à travers le temps pour déterminer la stratégie effective de l'université.

Cet auteur dressera plus tard, en collaboration avec James Waters, une typologie des différentes formes de stratégies observables au sein des organisations (Mintzberg et Waters, 1985). Au regard de ce cadre théorique, la stratégie de l'université apparaît comme une stratégie émergente prenant forme de manière incrémentale dans un flux d'actions continu.

Celle-ci diffère de la stratégie délibérée, planifiée et pilotée par une direction centrale en vue d'orienter l'organisation dans une direction particulière.

Cette conception de la stratégie des universités est partagée par un grand nombre d'auteurs. C'est notamment le cas de Mignot-Gérard (2003) pour qui la stratégie universitaire est le fruit d'un jeu de relations multilatérales entre acteurs dirigeants et espaces de décision collective. Cohen et March (1974) abondent dans le même sens en notant que la « politique académique » (*academic policy*) d'un établissement est la conjonction de plusieurs centaines de décisions prises par des entités relativement indépendantes.

L'ensemble des éléments soulignés jusqu'à présent pour faire état des structures organisationnelles de l'université mettent en avant la nature fondamentalement complexe de cette organisation. En raison de cette complexité, l'université apparaît également comme une organisation paradoxale<sup>155</sup> : le principe de liberté académique et l'autonomie pratique des acteurs entrent en confrontation avec l'objectif d'efficacité et de coordination de l'action organisationnelle ; les logiques disciplinaires poursuivent des intérêts souvent différents des logiques d'établissement, etc.

En s'intéressant aux nouvelles pratiques managériales dans le secteur public britannique, Talbot (2003) relève deux grandes « polarités paradoxales » qui nous paraissent particulièrement révélatrices du contexte des organisations universitaires :

- Le premier paradoxe met en scène la centralisation du pouvoir de décision à des fins d'efficacité organisationnelle d'une part et, d'autre part, la décentralisation et l'impératif de participation. Cette situation est symptomatique du cas de l'université qui conjugue une importante tradition de collégialité et d'autonomie de ses composantes – pour des raisons tant normatives que pratiques – avec une administration centrale chargée d'organiser la réponse des établissements aux attentes de leurs autorités de tutelle.
- Une seconde polarité paradoxale s'observe entre, d'un côté, la rationalité de la prise de décision et, de l'autre, le point de vue personnel et la recherche de compromis. Ainsi, si l'université affiche depuis longtemps une forte tendance à s'appuyer sur les compétences de ses membres pour assurer le bon fonctionnement de ses activités, l'adoption d'un

---

<sup>155</sup> Il convient ici de préciser la notion de paradoxe. Celui-ci est entendu au sens du management stratégique ou, selon les termes de Giordano, comme un concept différent du dilemme. Plus précisément, le paradoxe consiste en « la gestion simultanée de pôles (ago)antagonistes [qui] doit se comprendre non pas dans une perspective fermée (le dilemme) ou d'opposition (le conflit ou l'évitement), mais comme le couplage d'éléments contraires selon une dynamique constante d'équilibration et d'apprentissage » (Giordano, 2003, p.2). Le paradoxe prend alors la forme d'une contradiction durable entre des éléments qui, toutefois, continuent d'exister simultanément (Talbot, 2003).

objectif de maximisation des performances organisationnelles encourage, à l'inverse, la prise de décisions rationnelles par des instances de direction centrales.

L'évolution récente de la gouvernance externe des établissements sur base des préceptes de la théorie de l'agence a eu pour conséquence d'accroître les polarités paradoxales prévalant au sein des structures organisationnelles de l'université. Comme nous le verrons dans le point suivant, un tel processus soulève plusieurs interrogations quant aux formes que cette organisation prendra dans le futur.

### ***2.2.3 L'organisation universitaire contemporaine, l'intensification des paradoxes et le défi de la gouvernance***

Comme nous avons déjà pu l'évoquer précédemment, les réformes mises en place par les pouvoirs publics de plusieurs pays au cours des dernières décennies s'inscrivent dans le paradigme du Nouveau Management Public (NPM). Elles visent à faire passer les administrations publiques, et notamment les universités, d'une logique de moyens à une logique de résultats. Pour ce faire, elles incitent à l'usage de techniques et d'outils managériaux, décrètent l'autonomie des organisations, intensifient les pratiques de contractualisation et, dans les cas les plus confirmés, entraînent ce qui s'apparente à une libéralisation des paysages de l'ESR.

Cette évolution généralisée tend à placer les établissements dans une situation de concurrence pour l'obtention des ressources nécessaires à leur fonctionnement. De cette façon, elle aboutit sur le renforcement des paradoxes inhérents à l'organisation universitaire et plus particulièrement de la polarité centralisation-décentralisation.

L'autonomie nouvellement décrétée, couplée avec l'accroissement des systèmes d'évaluation et la relative raréfaction des ressources budgétaires dans une série de pays, a eu pour conséquence de faire évoluer le rôle des équipes de direction. Aux yeux des autorités de tutelle, ces dernières constituent leur interlocuteur naturel et sont tenues de garantir la responsabilité des universités. Dès lors, l'administration centrale – qui s'assimilait traditionnellement à une structure formelle chargée pour l'essentiel de la gestion d'affaires courantes – s'est progressivement vue confier un rôle accru dans l'orientation des organisations. Le « pilotage par les établissements » s'est ainsi renforcé au détriment du « pilotage par les professions », et l'« autonomie des universités » a augmenté aux dépens de l'« autonomie des universitaires » (Musselin 2008a, p.154).

En conséquence, la mise en œuvre de l'autonomie qui s'apparente, *a priori*, à une décentralisation du pouvoir de décision dans le domaine des affaires universitaires (transfert des prérogatives de l'Etat vers les établissements), a entraîné le phénomène inverse lorsque l'on se positionne à l'intérieur des établissements : appréciée sous cet angle, l'autonomie a donné lieu à une recentralisation du pouvoir entre les mains des équipes dirigeantes<sup>156</sup>.

Ces transformations sont trop récentes pour pouvoir tirer un enseignement quant à leurs conséquences véritables et finales. Celles-ci s'effaceront-elles à terme du fait des phénomènes d'inertie et de résistance caractéristiques des universités ? A l'inverse, seront-elles suffisamment fortes pour engendrer une transformation profonde et pérenne des structures organisationnelles de ces entités ? Sans prétendre être en mesure de présager de l'avenir, il est toutefois possible d'émettre quelques considérations quant à la désirabilité de ces évolutions au regard des différents enseignements de ce chapitre.

Nous avons pu voir que les spécificités organisationnelles de l'université sont généralement le produit de ses caractéristiques intrinsèques. Par exemple, si les différentes composantes de ces entités bénéficient d'un degré élevé d'autonomie dans la gestion de leurs activités, cela est essentiellement dû à la nature complexe et indéterminée de leur travail qui ne peut être standardisé ou contrôlé. Avec leur expertise et leur spécialisation, ces acteurs semblent donc être les mieux placés pour prendre les décisions les plus appropriées pour tout ce qui touche à la gestion de leurs activités.

Autrement dit, c'est précisément parce qu'elles sont à l'origine des performances des établissements que les différentes composantes bénéficient d'un certain niveau d'autonomie. L'administration dirigeante se trouve, certes, au centre des universités mais ce sont les composantes – dans toute leur pluralité et leur hétérogénéité – qui en forment le cœur.

Brechet (2005) souligne qu'avec les évolutions récentes, les équipes dirigeantes sont désormais appelées à mettre en œuvre des « démarches projet » tenant compte des préférences des parties prenantes externes tout comme de celles des composantes internes. En effet, sans l'engagement de ces dernières, toute stratégie collective se trouverait dépourvue d'efficacité,

---

<sup>156</sup> Notons que ce paradoxe est lui-même paradoxal au vu de l'évolution des universités au sein de leur contexte environnemental. Talbot (2003) note à propos de la propagation du NPM que ce dernier se trouve aujourd'hui de plus en plus confronté à « la pensée du renouveau démocratique [qui] insiste sur le rôle de la décentralisation, de la participation et de l'engagement comme antidotes à une bureaucratie froide et distante » (p.13). Il est curieux de relever qu'au regard des universitaires ce phénomène s'observe dans le sens inverse : alors que les composantes des universités étaient auparavant pilotées de manière décentralisée au travers de principes tels que la collégialité ou la participation, elles font aujourd'hui face à un renforcement du contrôle de la part d'administrations externes et internes.

voire de potentiel d'application. Face à la diversité des intérêts et des objectifs des membres internes de l'université, la tâche de l'administration centrale apparaît cependant compliquée.

Le risque principal repose dans la possible rupture de la confiance entre les parties, une condition nécessaire à la pérennité des relations principal-agent et, plus largement, à la réussite des projets des établissements. Pour les équipes dirigeantes, ce risque est potentiellement grand car elles y jouent leur maintien à la tête de l'organisation. Au regard de l'université dans son ensemble, un tel phénomène constitue une menace pour la réussite de son éventuelle stratégie car si la confiance se trouve dégradée, les composantes seront d'autant moins promptes à s'engager dans le projet collectif.

L'accroissement du contrôle des activités universitaires et la recentralisation du pouvoir de décision sont donc susceptibles d'engendrer deux types d'effets indésirables compte tenu des spécificités de l'organisation. D'une part elles peuvent conduire à des décisions inadaptées lorsque celle-ci s'appliquent au cœur des activités des composantes mais sont prises par une administration centrale qui ne dispose pas du niveau d'expertise et de spécialisation éventuellement requis.

D'autre part, ces évolutions peuvent aboutir à une rupture de la confiance entre les parties prenantes internes de l'université, notamment le centre et la périphérie<sup>157</sup>. Une dégradation de la confiance présente le risque d'entraîner le désengagement de ses membres et, *in fine*, une possible atténuation des performances organisationnelles<sup>158</sup>.

Dès lors, l'intensification de la polarité paradoxale du couple centralisation-décentralisation pose la question de la durabilité des structures organisationnelles actuelles de l'université. Celle-ci va-t-elle parvenir à maintenir l'équilibre fragile entre ces deux notions en continuant à répondre simultanément aux attentes de ses parties prenantes externes et internes, ou, à l'inverse, le paradoxe sera-t-il à ce point amplifié qu'il deviendra dilemme ? Si cette deuxième alternative s'impose comme l'évolution future des structures de l'université –

---

<sup>157</sup> Selon Brechet, les récentes interventions des pouvoirs publics dans le domaine des universités françaises ont détérioré le niveau de confiance. La recentralisation du pouvoir de décision a eu pour conséquence de transformer les instances de décision en « gendarme allocatif » et les « relations qui s'instaurent sont conformes à bien des égards au modèle « noir » au fondement des théories de l'agence : opportunisme des acteurs, méfiance et suspicion généralisées... » (Brechet, 2005, p. 44).

<sup>158</sup> Au-delà de la notion de confiance, l'on peut également s'interroger sur la pertinence de l'introduction, dans les universités, de pratiques managériales issues du paradigme de l'organisation scientifique du travail (Taylor, 1911). Au sein même du secteur marchand, des entreprises tendent à dépasser ces considérations pour se concentrer davantage sur les compétences individuelles et la motivation des employés à travers de nouvelles méthodes telles que le management participatif ou encore la recherche d'une performance globale (Potocki Malicet, 1997). Or, ces dernières pratiques rappellent, à plusieurs égards, les structures traditionnelles de l'université aujourd'hui remises en cause.

une perspective qui paraît envisageable au vu des évolutions récentes – il s’agira alors d’opérer un choix entre deux formes d’organisation fondamentalement différentes.

La première est celle de la structure bureaucratique construite autour d’une direction centrale dominante capable de s’assurer que l’ensemble des composantes périphériques adhèrent au projet stratégique de l’établissement et œuvrent à la poursuite d’objectifs communs prédéfinis. Autrement dit, il s’agirait d’une forme d’organisation répondant à la « principale faiblesse de l’université » telle qu’elle fut identifiée par l’IGAENR<sup>159</sup> (2007) en France, à savoir : « le manque de vision d’ensemble, la difficulté d’une coordination centrale, le manque d’outils financiers et de critères permettant au président d’être sélectif » (p.33).

Pareille forme organisationnelle ne peut cependant pas s’imposer sans difficultés dans les configurations présentes de l’université. Les structures actuelles – caractérisées par une large indépendance des composantes internes ainsi que des règles leur permettant de défendre leurs prérogatives – sont susceptibles de constituer une entrave à la capacité des directions centrales à mobiliser l’ensemble de la communauté universitaire autour d’un projet commun.

Comme le note Méla (2007), « il ne sert à rien d’avoir le pouvoir de décision si on n’a pas celui d’imposer les décisions ». Dès lors, requérir des instances de direction qu’elles mettent en œuvre des stratégies contraignantes pour les composantes périphériques – à l’image des projets d’établissement (Obin, 2001) ou des spécialisations thématiques (EUA, 2014) – présente le risque d’entraîner plus de désavantages que de bienfaits. En effet, celles-ci ne s’imposeraient qu’au sein des structures formelles sans impacter significativement les structures réelles des organisations. Sans le consentement et la participation active des membres de la communauté académique, de telles démarches « *top-down* » ne peuvent, dans les conditions actuelles, dépasser le stade du mythe organisationnel. Par ailleurs, outre leur potentielle inefficacité, ces démarches sont susceptibles d’occasionner des gaspillages supplémentaires du fait des coûts non négligeables qui les accompagnent<sup>160</sup>.

Pour effectivement porter ses fruits, un tel modèle de type bureaucratico-managérial nécessiterait alors l’implémentation de nouvelles réformes. Rien ne permet cependant d’affirmer que cela soit suffisant compte tenu des spécificités intrinsèques de l’université. A cet égard, le potentiel d’application de cette forme organisationnelle apparaît nettement limité.

---

<sup>159</sup> Acronyme désignant l’Inspection Générale de l’Administration de l’Education Nationale et de la Recherche.

<sup>160</sup> En se référant à Bouquin (2005), Stéphanie Chatelain-Ponroy (2008) met ainsi en garde contre l’omniprésence « de la gestion par les chiffres » qui, au cours de l’histoire, « a parfois conduit de grandes entreprises à des situations difficiles » (p.66). Au regard des universités, Chatelain-Ponroy et Sponem (2007) ajoutent qu’aux yeux de plusieurs acteurs internes, la LOLF « a été pour le moment plus synonyme de lourdeur administrative que de traduction d’une véritable politique » (p.44).

La deuxième forme organisationnelle qui se présente comme une alternative possible du futur de l'université se distingue de la précédente par le fait qu'elle se base sur une série de structures existantes de l'université pour générer ses performances globales. Plus précisément, ce modèle repose sur deux piliers : d'une part, la consolidation du haut niveau d'autonomie des composantes périphériques à travers le maintien de plusieurs de leurs avantages à l'image de la titularisation (ou la *tenure*) et, d'autre part, la fixation des prérogatives de l'administration centrale dans les limites d'un principe de subsidiarité<sup>161</sup>.

Cette configuration organisationnelle ne fonctionnerait pas sous l'impulsion d'un leadership fort mais s'appuierait – avec un niveau minimum de confiance – sur les compétences propres de l'ensemble des composantes internes pour assurer la réalisation des performances. Avec de telles structures, l'université prendrait alors la forme d'un nœud de connaissances et de compétences dont la « production » serait le fruit des comportements et des initiatives individuelles de ses membres dotés d'une grande autonomie.

Cette dynamique s'assimile à plusieurs égards à ce qu'une série d'auteurs ont intitulé l'« intrapreneuriat » académique, à savoir le développement de comportements entrepreneuriaux par des individus, seuls ou constitués en groupes, au sein même de leur organisation (Antoncic et Hisrich, 2003 ; Champagne et Carrier, 2004 ; Paturel, 2005). L'objectif de l'université et de ses autorités serait alors d'adapter les structures organisationnelles de sorte qu'elles constituent un cadre favorisant l'émergence et le soutien des différentes initiatives individuelles.

Finalement, la question qui se pose est la suivante : lequel de ces deux modèles d'organisation est le plus à même de contribuer à l'amélioration des performances ? Serait-ce la forme organisationnelle de l'université en tant qu'entité hiérarchisée poursuivant un objectif d'efficacité ? A l'inverse, serait-ce plutôt celle de l'université comme nœud d'initiatives individuelles émergeant de l'adoption de comportements entrepreneuriaux par des composantes bénéficiant d'un niveau minimum d'autonomie ?

Pour y répondre, il faudrait tout d'abord définir ce que l'on considère comme relevant des « performances de l'université ». Si l'on conçoit ces dernières comme un ensemble

---

<sup>161</sup> Un principe qui stipule que la responsabilité de la prise de décision soit accordée à la plus petite entité capable de la réaliser adéquatement. Le critère d'adéquation est relatif aux niveaux de compétences et de connaissances requis pour prendre une décision. En d'autres termes, selon ce principe, l'administration centrale ne se verrait accorder un pouvoir de décision que dans les domaines vis-à-vis desquels les composantes périphériques ne seraient pas en capacité d'effectuer, par elles-mêmes, des choix adéquats.

multidimensionnel et partiellement indéterminé de retombées sociétales de court ou de long terme, le deuxième modèle d'organisation peut se révéler comme le plus adapté pour la conduite des activités de recherche et d'enseignement. D'une part, il est le plus approprié pour consolider la confiance et la motivation des membres de l'université. D'autre part, il repose sur les principes d'autonomie et de liberté académique qui ont, au cours de l'histoire, permis l'avènement d'un système ouvert et international à l'origine d'avancées scientifiques majeures (Jacob, 1997 ; David, 1998 ; Cole, 2009).

Cette structuration qui s'appuie sur les individus et leurs propres compétences en leur laissant la possibilité de prendre des initiatives en interne fut déjà reconnue par une série d'entreprises comme un moyen d'élever leur compétitivité au travers de l'innovation naissant de la flexibilité et de l'adaptabilité de l'organisation (Chittipeddi et Walleit, 1991 ; Shatzer et Schwartz, 1991 ; Russell, 1999 ; Fillion, 1999). Dans le cadre de l'université une telle dynamique peut s'avérer favorable pour assurer la créativité et l'engagement de ses membres. Or, ces dernières qualités apparaissent précisément comme des éléments moteurs de son processus de production et de ses performances.

Il nous semble donc tout à fait concevable que les performances organisationnelles de l'université soient davantage encouragées au sein de structures favorisant l'apparition de stratégies émergentes, même si cela implique pour ses autorités de renoncer à une partie de leur influence. A l'inverse, la forme organisationnelle de la bureaucratie fortement centralisée donnant un pouvoir important au leadership n'a, jusqu'à présent, jamais fait ses preuves comme mode de gouvernance optimal de l'université. Reste qu'au regard des enseignements concernant les spécificités de cette organisation, les tentatives visant à orienter ses activités doivent veiller à ne pas mettre en péril l'essence même de son processus de production.

La question des performances de l'université est au cœur de la partie suivante. Nous tenterons de déterminer leur nature au regard de l'objectif plus général qu'est la durabilité des sociétés et de leur développement. Une fois déterminées, ces performances constitueront la norme à la lumière de laquelle l'évaluation pourra être conduite. L'ensemble de ces éléments nous permettront finalement d'apporter une réponse à notre question initiale : comment l'évaluation peut-elle contribuer à l'amélioration des performances des universités au regard de l'impératif de durabilité ?



## **Partie 2. L'évaluation des performances de l'université au regard de la durabilité**

La deuxième partie de ce travail aborde le troisième objet de notre problématique : l'évaluation. Outre l'analyse de cette thématique, l'objectif de cette partie est de déterminer dans quelles conditions l'évaluation peut apporter un avantage, sinon constituer un frein, pour l'amélioration des performances de l'université à la lumière de l'objectif global de durabilité. En ce sens, cette partie se situe au croisement de nos trois objets d'études : la durabilité, l'université et l'évaluation.

Cette partie sera structurée en trois chapitres. Le premier (chapitre 3) est d'ordre essentiellement introductif. Il présente le schéma général de l'évaluation et en définit les principaux contours. Nous discuterons du rôle et des objectifs de l'évaluation, des modalités de sa mise en œuvre, ainsi que de ses limites et implications. Dans un deuxième temps, nous formulerons quelques remarques préliminaires concernant l'évaluation au vu des enseignements mis en évidence précédemment à l'égard de l'université et de la durabilité.

Le chapitre suivant (chapitre 4) vise à identifier les principaux éléments que l'évaluation devrait prendre en compte dans le cadre plus spécifique de l'université et de l'amélioration de ses performances au regard de l'objectif sociétal de développement durable. Il y sera question de la normalisation des « performances durables »<sup>162</sup> de l'université à travers l'étude critique des conceptions existantes et la réalisation d'une analyse comparative des établissements au niveau international afin d'en déterminer les principales dimensions.

Ces enseignements nous permettront finalement d'aborder le dernier chapitre de ce travail (chapitre 6). Celui-ci s'intéresse aux modalités d'évaluation des universités. Nous y présenterons un outil d'évaluation, développé dans le cadre de notre recherche, destiné à accompagner les universités dans l'amélioration de leurs performances durables. Cet outil, construit dans une perspective multidimensionnelle et multi-parties prenantes, se veut être une contribution à l'effort d'élaboration de méthodes standardisées mises à disposition des universités désireuses d'améliorer leurs performances au regard de l'impératif de durabilité.

---

<sup>162</sup> Par l'expression « performances durables des universités » est entendu l'ensemble des performances par lesquelles les établissements sont susceptibles de participer à l'objectif de durabilité. De manière générale l'amélioration de ces performances peut être réalisée, soit à travers le renforcement des activités qui contribuent positivement à l'objectif de durabilité, soit par l'atténuation de leurs retombées négatives.

## Chapitre 4. Rôle de l'évaluation face à l'université et la durabilité

Ce quatrième chapitre vise à identifier, de manière générale, les grands aspects de l'évaluation. Nous tâcherons d'en présenter les différentes dimensions, d'en définir le sens et d'en dessiner le périmètre.

Une définition générale qui peut être donnée de l'évaluation est la suivante : l'évaluation d'un objet est un acte qui consiste à émettre un jugement sur la valeur de cet objet par le biais d'une mesure (Hadji, 1989).

Dans nos sociétés contemporaines, l'évaluation est omniprésente. Nous évaluons l'efficacité des politiques publiques, la rentabilité des entreprises, les connaissances acquises par les étudiants, les services offerts par une ressource environnementale, ou encore les performances des universités. Certains auteurs vont jusqu'à parler de « délire » et de « frénésie évaluative », voire de « tyrannie de l'évaluation » (Figari et Achouche, 2001 ; Baillé et Raby, 2003 ; Diet, 2009 ; del Rey, 2013).

Il convient, à cet effet, de souligner que l'évaluation n'est que mesure et jugement. Malgré l'engouement qu'elle génère, elle ne constitue ni une forme d'intervention sur l'objet évalué, ni un processus d'amélioration de sa situation. Comme le note Meirieu (1989), « l'obsession du thermomètre n'a jamais fait baisser la température » (p.13).

Toujours est-il que si l'on conçoit l'évaluation dans les limites de son périmètre, elle peut s'avérer d'une grande utilité. Au sein des organisations, elle est un outil qui permet d'apprécier le niveau de réalisation d'un objectif et de déterminer les actions à réaliser par la suite<sup>163</sup>. Notons toutefois d'ores et déjà que l'évaluation, entendue comme la formulation d'un jugement par rapport à une valeur, ne se fait jamais au regard d'une vérité absolue. A l'inverse, elle est réalisée à la lumière d'un référent, d'une norme, qui est lui-même déterminé par l'évaluateur.

Au-delà de ces éléments, il importe de remarquer que si l'évaluation est un outil précieux pour l'amélioration des performances d'une organisation, elle ne constitue pas pour autant une panacée. Certaines pratiques d'évaluation, et plus largement de gestion, peuvent également s'avérer nuisibles à l'action organisationnelle. Il s'agit dès lors d'éviter que

---

<sup>163</sup> Ce niveau de réalisation d'un objectif – ou plus globalement d'une conséquence de l'action – peut être effectif ou potentiel. En effet, l'évaluation peut se situer en amont comme en aval de l'action. Dans le premier cas l'évaluation est dite *ex ante*, elle est basée sur des estimations quant aux conséquences de plusieurs actions alternatives et vise à guider le choix entre ces différentes alternatives. Dans le deuxième cas, l'évaluation est de type *ex post* et est réalisée sur base des conséquences effectives d'une action passée.

l'évaluation – par sa simple conduite ou par l'usage qui est fait de ses résultats – ait pour conséquence d'impacter négativement les autres éléments qui participent à la réalisation des performances. C'est notamment le cas des hommes, présents au sein de l'organisation, dont les actions et les engagements individuels restent les principaux déterminants de l'évolution et du succès de cette dernière (Llgen et Pulakos, 1999).

De la même façon, Wheelen et Hunger (2012) notent que « l'utilisation de critères quantifiables et opportuns ne garantit pas la bonne performance. L'acte même de pilotage et de mesure de la performance peut avoir des effets secondaires susceptibles d'entraver la performance globale de l'organisation » (p.348)<sup>164</sup>. Les démarches d'évaluation doivent dès lors s'appliquer à ne pas nuire aux autres déterminants des performances organisationnelles – dont notamment le travail des hommes – faute de quoi ces performances pourraient être amoindries. Comme nous le verrons, ce constat vaut pour n'importe quelle forme d'organisation. Il est toutefois particulièrement valable dans le cadre des universités compte tenu de leurs spécificités, et notamment de la grande autonomie de leurs composantes.

La discussion du cadre général de l'évaluation fait l'objet de la section suivante (section 1). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux modalités de sa mise en œuvre compte tenu des éléments soulignés au cours de la partie précédente en ce qui concerne l'université et la durabilité (section 2).

## **Section 1. Cadre général de l'évaluation**

---

L'évaluation au sein des organisations est ici entendue comme un acte de mesure permettant d'effectuer un jugement, une appréciation. Cette volonté d'appréciation n'est pas une fin en soi. Elle participe à la poursuite d'objectifs normatifs plus larges, comme par exemple l'amélioration des performances. Les différents objectifs de l'évaluation seront présentés dans le point suivant (1.1). Par la suite, nous nous intéresserons aux modalités de l'évaluation (1.2) ainsi qu'à ses principales implications et limites (1.3).

---

<sup>164</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *the use of timely, quantifiable standards does not guarantee good performance. The very act of monitoring and measuring performance can cause side effects that interfere with overall corporate performance* ».

## 1.1 Objectifs de l'évaluation

Au sein des organisations, l'évaluation est un dispositif, un instrument, permettant de répondre à plusieurs objectifs différents. Ces objectifs sont déterminants pour la conception de l'outil d'évaluation et les usages qui seront faits de ses résultats. Ainsi, en fonction de l'objectif poursuivi par l'organisation, l'évaluation sera conçue de façon différente et réalisée par des acteurs également différents (Bessire, 1999 ; Behn, 2003).

Les temporalités de l'évaluation varient également en fonction de sa finalité. Par exemple, une évaluation réalisée afin d'accompagner la prise de décision se fera en amont d'un projet (évaluation *ex ante*). A l'inverse, les évaluations portant sur des actions passées (évaluation *ex post* ou *in itinere*<sup>165</sup>) visent généralement à faire le bilan des résultats accomplis. Elles permettent d'identifier les éventuelles déficiences pour ensuite les corriger et tirer des enseignements potentiellement utiles en vue de projets futurs. Ce dernier type d'évaluation est davantage un outil d'aide à la gestion<sup>166</sup>.

L'objectif de notre recherche étant de déterminer comment l'évaluation peut accompagner les universités, au niveau international, dans l'amélioration de leurs performances durables, nous nous concentrerons essentiellement sur les modalités d'évaluation ayant pour objectif d'aider à la gestion. Même s'il est incontestable que les outils d'aide à la décision sont des instruments essentiels à disposition des acteurs universitaires pour effectuer des choix relatifs à la durabilité, ces choix restent généralement dépendants des contextes particuliers de chaque établissement et de chaque problématique. Notre travail ne pourrait donc prétendre à en proposer une conception exhaustive. En conséquence, les modalités d'évaluation ici considérées sont de type *ex post* et *in itinere* et visent à accompagner les universités dans la gestion de leurs performances au regard de l'objectif sociétal général qu'est la durabilité.

Avant de s'engager dans une démarche d'évaluation, il convient donc de préciser spécifiquement son objectif car ce dernier conditionne les modalités par lesquelles l'évaluation devra être construite et conduite. Plusieurs objectifs peuvent être mis en

---

<sup>165</sup> A savoir l'évaluation réalisée au cours d'un projet. Ce type d'évaluation est également qualifié d'évaluation concomitante, en chemin, ou encore *ex tempore* (Viveret, 1989).

<sup>166</sup> Remarquons que la gestion peut elle-même être comprise comme une succession de prises de décision par les acteurs chargés d'opérer des choix au sein de l'organisation. Nous considérons toutefois que l'évaluation à des fins d'« aide à la décision » est distincte de l'évaluation pour l'« aide à la gestion » en ce sens que, même si cette dernière consiste en une multitude de prises de décision, ces décisions sont quotidiennes et portent sur des projets dont l'échelle des impacts n'est, *a priori*, pas comparable avec celle de décisions pour lesquelles les acteurs peuvent être amenés à réaliser une évaluation particulière des conséquences *ex ante*.

évidence. Nous en retiendrons trois que nous avons identifiés dans la littérature et qui nous paraissent suffisamment distincts pour être considérés séparément : le contrôle, la propagation d'une idéologie et l'amélioration continue.

### ***1.1.1 Contrôle, pouvoir et surveillance***

L'évaluation pour le contrôle est issue du paradigme de l'organisation scientifique du travail initié par Frederick Winslow Taylor (1911) et qui défend une vision fondamentalement mécaniste de l'organisation. Ce cadre théorique part de l'hypothèse que le manager est en mesure de déterminer les événements susceptibles d'apparaître dans le futur et d'y répondre à travers une série de solutions prédéterminées. De ce fait, il s'attache à contrôler les objectifs, les valeurs, les comportements ou encore les activités de ses subordonnés afin de s'assurer que l'organisation évolue dans la direction souhaitée. L'évaluation est alors un outil à disposition du manager en vue de faciliter ce contrôle. De telles mesures peuvent toutefois aboutir sur l'enfermement de l'organisation et de ses membres dans des routines rigides. Ces dernières pourraient constituer d'importantes contraintes pour des organisations évoluant dans un environnement incertain nécessitant un minimum de flexibilité et de capacité d'apprentissage ou d'adaptation (Landau et Stout, 1979).

De manière générale, l'évaluation pour le contrôle a pour objet l'orientation directe du travail des hommes présents au sein de l'organisation. L'objectif de contrôle du comportement des subordonnés par des dirigeants relève essentiellement de l'ère industrielle et apparaît obsolète à l'heure actuelle (Kaplan et Norton, 1992). Dans les entreprises, les managers sont aujourd'hui davantage orientés vers l'habilitation des employés (*empowerment*), plutôt que sur le contrôle de leurs agissements (Behn, 2003). Reste que cette question du contrôle continue de constituer une thématique importante sous-jacente aux dynamiques d'évaluation comme en témoigne, par exemple, les multiples développements autour de la théorie de l'agence (Ingraham et Donahue, 2000).

Plusieurs auteurs ont étudié la question du contrôle par l'évaluation et voient dans cette dernière une évolution symptomatique du développement capitaliste contemporain. C'est notamment le cas de Hopper et Armstrong (1991) qui interprètent l'émergence des outils de comptabilité – un instrument d'évaluation omniprésent au sein des entreprises privées – comme un moyen pour ces organisations de contrôler les coûts et le travail de leurs employés. Ces méthodes auraient permis, dans l'histoire récente du capitalisme, de recentraliser le contrôle en éliminant les mécanismes de contractualisation interne et d'encadrement par la profession. En d'autres termes, le développement des pratiques

évaluatives s'assimilerait à une organisation scientifique du contrôle interne qui se serait substituée aux modalités de régulation davantage artisanales auparavant en vigueur.

Toms (2005) aboutit sur des conclusions similaires à la suite d'une analyse historique de l'industrie du coton au Royaume-Uni. Selon cet auteur, le développement des outils d'évaluation et de comptabilité fut concomitant de la concentration croissante du capital au sein de structures monopolistiques. L'évaluation est alors apparue comme un outil puissant pour le contrôle des travailleurs et le maintien de l'ordre au sein de ces organisations.

Enfin, d'autres auteurs ont entrepris de proposer une conception de l'évaluation comme technique permettant d'accroître le pouvoir d'acteurs ou de groupes d'acteurs. C'est notamment le cas de Miller et O'Leary (1987) qui se sont également intéressés à l'avènement des pratiques d'évaluation au sein des entreprises privées à travers l'histoire. Pour ces derniers, ce phénomène s'explique par la capacité qu'a l'évaluation de produire des connaissances qui confèrent un certain niveau de pouvoir à ceux qui les détiennent. L'exercice de ce pouvoir s'accomplit par le contrôle des hommes et des procédés.

Bien que souvent étudiée sous le prisme de l'histoire, l'évaluation pour le contrôle est une thématique qui reste actuelle. Pour plusieurs auteurs, l'évaluation est à concevoir comme un outil de surveillance des activités et des hommes au sein des organisations, autrement dit un instrument disciplinaire permettant aux équipes de direction d'accroître leur emprise sur les facteurs de production. Le contrôle n'est néanmoins pas le seul objectif de l'évaluation. Deux autres finalités peuvent être relevées dans la littérature : la propagation d'une idéologie et l'amélioration continue.

### ***1.1.2 Propagation d'une idéologie***

Pour certains auteurs, à l'instar de Berland et Chiapello (2004), si les outils d'évaluation ont généralement été développés à des fins d'accroissement de l'efficacité des processus organisationnels, ils ont aussi été promus par des réformateurs sociaux en vue de défendre certaines idéologies d'évolution de la société. Ces idéologies varient en fonction des lieux et des époques.

Les outils d'évaluation constituent en ce sens une modalité d'inscription, au sein des organisations, de l'« esprit du capitalisme » en vigueur à un moment donné de l'histoire (Boltanski et Chiapello, 1999). Comme le notent Berland et Chiapello (2004), les techniques d'évaluation, et plus largement les outils de gestion, « sont justement considérés comme des instruments centraux qui organisent l'inscription de l'esprit du capitalisme dans les pratiques organisationnelles des entreprises ». Ils en concluent que ces outils « ne répondent pas

seulement à des impératifs d'efficacité mais qu'ils portent en eux également des projets de société et que leurs promoteurs savent s'appuyer sur ces projets pour rendre les outils qu'ils défendent encore plus séduisants » (p.154)<sup>167</sup>.

La possibilité de la propagation d'une norme idéologique au sein de la société à travers son inscription dans les pratiques d'évaluation des organisations soulève la question plus fondamentale de l'influence récursive que peuvent avoir ces outils sur les représentations sociales. Dans le cadre de l'évaluation, le choix de certains indicateurs pour évaluer la situation d'un objet peut avoir pour conséquence – à moyen et long terme – de conférer à ces indicateurs le statut de véritable élément de définition de cet objet, par exemple la performance. Or comme nous le verrons ci-après, lors de la construction d'une méthodologie d'évaluation, ces indicateurs sont sélectionnés pour leur capacité à donner un signal sur la situation de l'objet véritable de l'évaluation. Ils ne sont pas pour autant dépourvus de biais méthodologiques et ne répondent que rarement aux impératifs d'objectivité, d'impartialité ou encore d'exhaustivité.

Toujours est-il que ces indicateurs acquièrent une signification par le fait qu'ils constituent le pendant opérationnel d'aspects théoriques tels que la qualité, l'efficacité ou encore la performance (Sizer, Spee et Bormans, 1992). Dès lors, et même si les limites et les biais des indicateurs ont été soulignés dès le départ, ceux-ci peuvent progressivement se substituer à l'objet initial qu'ils étaient supposés refléter pour finalement exercer une influence récursive sur les représentations des acteurs. Les « moyens » incarnés par les indicateurs en vue d'atteindre des « finalités » qui leurs sont supérieures, en viennent à prendre la place de ces finalités. Le risque est alors que les acteurs perdent de vue les objectifs fondamentaux et de long terme de leur actions au sein de l'organisation.

Plus largement, ce phénomène peut être compris au travers de la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1984) et le concept de dualité du structurel. Ce dernier postule que « l'organisation ne résulte pas de relations causales, par opposition entre l'action et la structure, mais d'une relation de dualité au cours de laquelle l'action et la structure se construisent par récursivité » (Autissier et Wacheux, 2000, p.17). En d'autres termes et appliqué à notre objet d'étude qu'est l'évaluation des performances organisationnelles, les

---

<sup>167</sup> Appliqué aux universités, ce cadre interprétatif soulève l'hypothèse que les outils d'évaluation récemment introduits en leur sein participeraient, par exemple, à l'inscription des principes du nouveau management public (recherche de l'efficacité par la mise en concurrence, principe de responsabilité, etc.) en tant que norme d'évolution souhaitable de ces organisations. La question de la validité de ce postulat ne fait pas l'objet de ce travail mais il serait intéressant de la développer davantage dans le cadre de recherches futures.

modalités d'évaluation qui sont le fruit des structures existantes – telles que les normes internes ou encore les relations entre les membres de l'organisation – modèlent en retour le cadre de l'action future. Elles font évoluer les structures. Les méthodes d'évaluation qui sont à la base « infusées de sens » par l'action des acteurs acquièrent, à travers le temps, une certaine légitimité pour devenir en retour des « constructeurs de sens ».

Dans le domaine du management, l'idée d'une relation d'influence réciproque entre l'action et les structures – par exemple les pratiques d'évaluation et les représentations sociales – n'est néanmoins pas partagée par l'ensemble des auteurs. Parmi les historiens du management, nombreux sont ceux qui confirment le mécanisme de façonnement des méthodes de gestion par les conditions sociales dans lesquelles elles apparaissent. A l'inverse, l'existence d'une influence récursive des actions du management sur les structures sociales de leur époque est beaucoup plus rarement affirmée (Robbins et al., 2014).

Si l'objectif de propagation d'une idéologie au travers de l'évaluation reste globalement discuté, une troisième finalité de cette démarche semble faire consensus au sein de la littérature : l'évaluation pour l'amélioration des pratiques organisationnelles. Celle-ci fait l'objet du point suivant.

### ***1.1.3 Apprentissage pour l'amélioration des pratiques***

L'amélioration des pratiques d'une organisation est un objectif essentiel des démarches d'évaluation. Comme le démontre Behn (2003), cette finalité constitue l'objectif ultime d'une série d'autres sous-objectifs que sont, par exemple, le contrôle des hommes et des procédés, l'allocation des ressources, la motivation des membres internes, la promotion et la communication des activités, ou encore l'apprentissage. Au-delà de l'ensemble de ces buts, le principal souhait des évaluateurs reste, en définitive, d'améliorer la conduite des activités afin, notamment, d'accroître les performances de l'organisation.

Au regard des méthodes d'évaluation construites en vue de répondre à un objectif d'amélioration des pratiques organisationnelles, le sous-objectif d'apprentissage revêt une importance particulière. Si l'on retient la définition large de l'apprentissage comme un processus d'acquisition de nouvelles connaissances et compétences par le biais de divers mécanismes, l'évaluation se révèle être l'un de ces mécanismes. Elle permet de générer une série d'informations relatives aux objets sur lesquels elle porte – par exemple les performances – et de détecter des pistes d'intervention en vue de les améliorer.



Plus précisément, l'évaluation pour l'apprentissage s'assimile au positionnement réflexif qu'une organisation exerce sur son propre fonctionnement afin d'acquérir un « savoir pour l'action » (Argyris, 2003). Elle constitue en ce sens un levier important de l'apprentissage individuel et organisationnel (Argyris et Schön, 1978 ; Levitt et March, 1988).

Si l'apprentissage individuel d'un membre d'une organisation peut tout à fait participer à l'amélioration de ses performances, l'apprentissage organisationnel est, pour sa part, entendu comme un processus collectif. Ce dernier est défini par Koenig (2006) comme « un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes » (p. 297). L'apprentissage organisationnel ne se limite donc pas à l'apprentissage d'un individu, ni même à la somme des différents apprentissages individuels des membres de l'organisation. Bien qu'il prenne place au travers des individus (Shrivastava, 1983), l'apprentissage organisationnel les « dépasse » pour s'implanter au sein des idéologies, des normes ou encore des routines propres à l'organisation (Hedberg, 1981 ; Nelson et Winter, 1982). Cette dernière dispose dès lors de ce qui s'apparente à un système cognitif et mémoriel qui se maintient malgré les changements de leadership ou de personnel.

Les apprentissages individuel et organisationnel sont deux phénomènes distincts mais complémentaires (Fillol, 2004). L'apprentissage organisationnel peut tout à fait découler de l'apprentissage individuel mais, pour ce faire, il est nécessaire que ce dernier entraîne une modification du comportement de l'organisation dans son ensemble (Huber, 1991). De même, l'apprentissage organisationnel se diffuse parmi les individus à travers lesquels il prend forme. L'organisation constitue ainsi un vecteur de l'apprentissage individuel qui, en retour, nourrit l'apprentissage organisationnel.

L'utilité de l'évaluation pour l'apprentissage est toutefois à relativiser. Par définition, l'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances ou de compétences « nouvelles ». Si les acteurs de l'organisation connaissaient à l'avance les éléments nécessaires à l'amélioration de leurs performances, ils n'auraient alors aucune raison de les apprendre. Dans la réalité, l'apprentissage est davantage provoqué par des éléments imprévus<sup>168</sup>. Comme le note le prix Nobel de Physique Richard Feynman (1965), les

---

<sup>168</sup> Cette observation peut être reliée au concept, aujourd'hui très en vogue, de sérendipité, à savoir la réalisation accidentelle d'une découverte grâce à la réunion fortuite de circonstances favorables (Roberts, 1989). Un exemple commun de ce type de phénomène est donné par l'histoire de la pomme tombée sur la tête d'Isaac Newton et qui permit à ce dernier de découvrir les lois de la gravitation universelle.

découvertes scientifiques sont souvent apparues sous l'effet du hasard : les scientifiques découvrant quelque chose d'inattendu ont tenté de le comprendre afin de générer de nouvelles connaissances. Du fait de leur imprévisibilité, ces nouvelles connaissances n'ont que rarement été anticipées par un quelconque programme théorique.

Au regard de l'évaluation, l'apprentissage est soumis à une logique similaire (Behn, 2003). Les méthodes d'évaluation peuvent tout à fait s'avérer insuffisantes pour déceler des éléments nouveaux. Kravchuk et Schack (1996) défendent ainsi la recherche permanente de la désagrégation dans les données récoltées par l'évaluation afin que ces dernières permettent la mise en lumière d'informations susceptibles de signaler un potentiel d'apprentissage.

Malgré ces limites, l'évaluation reste un outil favorisant l'émergence d'un apprentissage. Par ailleurs, ce dernier – qu'il soit individuel ou organisationnel – se trouve au fondement de l'objectif plus général d'amélioration des processus organisationnels. Cette affirmation est corroborée par de multiples auteurs à l'image de Fiol et Lyles (1985) pour qui l'apprentissage organisationnel est à comprendre comme un « processus d'amélioration de l'action à travers de meilleures connaissances et une meilleure compréhension »<sup>169</sup>. Dans ce cadre, l'évaluation comme source d'apprentissage constitue un puissant levier d'amélioration des activités de l'organisation.

De la même façon que l'évaluation n'est pas synonyme d'apprentissage, celle-ci n'entraîne pas automatiquement l'amélioration des processus organisationnels. Outre son éventuelle insuffisance pour l'apprentissage, l'évaluation peut aller à l'encontre de l'objectif d'amélioration par l'usage qui est fait de ses résultats. Par exemple, une évaluation conduite dans l'urgence en vue d'opérer un changement pour améliorer les performances organisationnelles peut s'avérer contreproductive. Au-delà des connaissances que cette première démarche est susceptible de mettre en lumière, il est fondamental pour les dirigeants d'une organisation de savoir précisément comment impulser et diriger le changement désiré. Si cette condition n'est pas remplie, l'action organisationnelle initiée sur base des résultats de l'évaluation risque d'aboutir à un échec (Kotter et Heskett, 1992 ; Kotter, 1995 ; Cameron et Quinn, 1999 ; Warren, 2004).

En conséquence, bien que l'évaluation constitue un outil potentiellement utile pour l'amélioration des performances d'une organisation, elle n'est en aucun cas une condition suffisante à cette amélioration. Ces instruments doivent être considérés à la lumière du cadre

---

<sup>169</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « Organizational learning means the process of improving actions through better knowledge and understanding » (p.803).

général dans lequel ils s'inscrivent, à côté d'une série d'autres éléments qui ont tout autant, sinon plus, d'importance pour les performances de l'organisation. Parmi ceux-ci figurent notamment les pratiques et modalités de gouvernance ou encore les processus de création de valeur au profit des parties prenantes internes et externes.

Pour conclure, il nous paraît opportun de revenir sur notre affirmation initiale : les différents objectifs mis en évidence – qu'il s'agisse du contrôle des individus, de la propagation de principes idéologiques ou encore de l'amélioration des activités – s'avèrent déterminants dans la sélection des modalités de construction et de conduite de l'évaluation.

Une évaluation orientée vers le contrôle des membres de l'organisation sera focalisée sur leur travail et leurs performances en tant qu'individus. En outre, elle sera exclusivement conduite par les dirigeants de l'organisation.

Une évaluation mise à exécution dans le but de propager une idéologie sera généralement construite par des acteurs externes à l'organisation et intégrera des critères généraux, à savoir non spécifiques aux conditions particulières de chaque entité.

Enfin, une évaluation réalisée en vue de répondre à un objectif d'apprentissage à des fins d'amélioration des processus, aura davantage tendance à regrouper une diversité d'acteurs, tant internes qu'externes à l'organisation. De plus, elle cherchera à identifier le plus d'éléments possibles susceptibles d'exercer une influence sur l'objet évalué.

En d'autres termes, la réponse à la question du « pourquoi évaluer ? » constitue un prérequis nécessaire à celle du « comment évaluer ? ». La discussion de cette seconde question fait l'objet de la partie suivante.

## **1.2 Modalités de l'évaluation**

Cette deuxième partie porte sur la question des modalités d'évaluation. Si les objectifs s'avèrent déterminants dans la sélection de ces modalités, d'autres aspects importants nécessitent d'être soulignés. De manière générale, nous nous attacherons à faire état des principaux éléments relatifs à l'élaboration des outils d'évaluation.

Il sera, dans un premier temps, question de la norme (point 1.2.1). Même si elle n'est pas toujours explicitée dans les pratiques d'évaluation, la norme est au fondement même de leur raison d'être. Elle constitue un élément intrinsèque et inséparable de l'évaluation.

La partie suivante portera sur la définition et le choix des performances comme objet de la norme (point 1.2.2). Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer cette notion à de multiples

reprises au cours de ce travail. Il apparaît désormais nécessaire d'en préciser la signification et d'en déterminer la portée.

Enfin, sur base des éléments mis en évidence dans les deux premières parties, une troisième s'attachera à présenter les différentes méthodes d'évaluation des performances au regard de la norme (point 1.2.3). Il sera question des modalités de sélection des critères et indicateurs ainsi que de leur articulation au sein des dispositifs d'évaluation.

### ***1.2.1 La norme de l'évaluation***

L'évaluation est un processus qui peut être divisé en deux étapes : la première est celle de la mesure et la seconde, celle du jugement. En effet, les données générées par la mesure ne parlent pas d'elles-mêmes. Elles acquièrent leur signification à travers un mécanisme cognitif, souvent inconscient, par lequel l'interprète convertit ces résultats en informations pourvues de sens (Behn, 2003). Ce mécanisme de conversion est un acte de jugement : les données de la mesure se voient attribuer une valeur au regard d'un cadre normatif.

Plus précisément, Charles Hadji (1989) définit l'évaluation comme « l'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport :

- des données qui sont l'ordre du fait, et qui concernent l'objet réel à évaluer ;
- des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet » (Hadji, 1989, p. 25).

Ce sont ces dernières données, relevant de l'idéal, qui forment la norme de l'évaluation. Elles constituent la référence vis-à-vis de laquelle l'évaluateur peut attribuer une valeur aux données mesurées qui sont, pour leur part, de l'ordre du fait.

La norme de l'évaluation peut prendre plusieurs formes différentes. Elle peut, par exemple, être définitive ou intermédiaire. La norme « définitive » est une norme idéale. Elle est établie sur base de connaissances et d'un objectif normatif particulier. De plus, lorsqu'elle est rencontrée – autrement dit lorsque l'objectif fixé est réalisé – elle n'est pas réajustée pour satisfaire de nouvelles exigences. En conséquence, si l'action en faveur de cet objectif se poursuit, c'est uniquement pour le conserver. Un exemple de norme définitive est l'objectif « *Zero Waste by 2020* » adopté par la ville de San Francisco et qui vise à éliminer toute forme d'enfouissement ou d'incinération de déchets sur son territoire à l'horizon 2020<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> Voir : <http://sfenvironment.org/zero-waste/overview/zero-waste-by-2020>

La norme peut également être de type « intermédiaire ». Dans ce cas, la norme est relative. Dans une organisation, elle peut être fonction de résultats passés, d'un objectif futur, ou encore de performances d'organisations similaires. En outre, cette norme est ajustable en fonction de l'évolution de la situation de l'acteur, de changements environnementaux, ou encore de l'acquisition de nouvelles informations. L'objectif normatif qui sous-tend l'évaluation peut être d'une grande précision mais il n'est ni idéal, ni définitif. Un exemple de norme de type intermédiaire nous est donné par l'objectif de lutte contre les changements climatiques que s'est fixée l'Union Européenne dans le cadre de sa stratégie « Europe 2020 » visant une réduction de 20% des émissions de GES à l'horizon 2020 par rapport aux niveaux de 1990<sup>171</sup>. Cette norme n'est pas définitive. Elle est calculée sur base d'une référence passée et s'apparente à un objectif intermédiaire participant à une finalité plus large. En conséquence, elle ne correspond pas à une situation idéale : une fois atteinte, tout laisse à penser qu'un nouvel objectif sera adopté.

Une seconde distinction qui peut être réalisée entre les différents types de normes consiste à séparer les normes strictes des normes souples. Les normes « strictes » sont clairement déterminées. Lorsque les objectifs visés sont atteints, les acteurs peuvent affirmer leur réalisation sans ambiguïté. En outre, si les moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte d'un objectif ne sont pas obligatoirement définis et peuvent être librement déterminés par les acteurs, la finalité est, pour sa part, précisément explicitée. Les deux exemples énoncés ci-avant sont des normes strictes.

A l'inverse, la norme « souple » est évolutive. Elle ne prescrit qu'une direction pour l'action sans préciser de point d'arrivée, d'objectif clair à atteindre. La norme souple est fréquemment rencontrée lorsque les acteurs font face à un certain niveau d'incertitude et de complexité dans la définition des objectifs à atteindre. Par exemple, il peut être difficile d'établir clairement une norme compte tenu du caractère trop limité des connaissances à un moment donné. Celle-ci est donc susceptible d'évoluer avec le temps et l'acquisition de nouvelles connaissances. D'autre part, les facteurs d'influence d'un objectif peuvent être trop nombreux et exogènes pour qu'un acteur en particulier puisse effectivement s'engager sur une cible précise. De la même façon, si la formalisation de la norme est sujette à des conflits de préférences ou de jugement, il peut être difficile de s'accorder sur les intérêts à favoriser du fait d'un manque de concertation ou d'information sur le sujet du conflit. Enfin, le caractère multidimensionnel d'un problème et la présence d'oppositions entre ces dimensions peuvent

---

<sup>171</sup> Voir : [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_fr.htm)

être à l'origine d'une grande complexité et, en conséquence, de difficultés pour la formulation d'une norme cohérente.

Une partie des normes souples sont de l'ordre du déclaratif, les acteurs annonçant leurs intentions *a priori* sans toutefois s'engager sur un objectif précis et chiffré. La Stratégie Nationale de Développement Durable (SNDD) du gouvernement français comporte une série d'exemples de normes souples comme notamment les objectifs de soutien à l'économie verte et à l'innovation des entreprises, l'expérimentation de nouvelles voies de gouvernance, le renforcement de l'intermodalité dans le domaine des transports, la lutte contre la déforestation, ou encore la promotion du respect des droits de l'homme à travers le monde<sup>172</sup>.

Au-delà de ces considérations, la norme – qu'elle soit définitive, intermédiaire, stricte ou souple – présente une caractéristique essentielle : sa subjectivité. Comme l'a démontré Canguilhem (1943, cité par Le Blanc, 1998), la norme objective n'existe pas. Elle est fondamentalement dépendante des individus qui la composent et de leurs représentations de l'objet à évaluer. Une norme est une construction sociale et est donc toujours susceptible d'être appuyée ou, au contraire, condamnée, en fonction des époques et des conditions de la société.

La norme peut porter sur plusieurs objets différents comme par exemple la qualité, l'équité ou encore l'efficacité. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à l'un de ces objets en particulier : les performances.

### ***1.2.2 La performance comme objet de la norme***

La performance est une notion polysémique, rarement définie et fondamentalement évolutive car elle dépend des représentations, des intérêts et du subjectif des acteurs (Bescos et al., 1993 ; Lorino, 1995 ; Bourguignon, 1995 ; 1997). Tout comme la norme, elle ne peut être définie de manière absolue et nécessite un acte de jugement et d'interprétation (Lebas, 1995). Comme le notent Morin et al. (1996, p.8, cités par Lahlali, 2001, p.56), la performance étant inévitablement liée aux valeurs des acteurs qui la mesurent, « ce concept ne peut avoir de signification en soi, il ne peut en avoir que pour ceux et celles qui y réfèrent dans leurs rapports avec les organisations ».

Face à ce caractère subjectif de la notion de performance, plusieurs auteurs dénoncent une idéologie, un « culte de la performance », caractéristique de nos sociétés contemporaines

---

<sup>172</sup> Pour un aperçu de l'ensemble des axes stratégiques de la SNDD, voir : <http://www.developpement-durable.gouv.fr/-Les-9-defis-.html>

(Habermas, 1973 ; Ehrenberg, 1991 ; Heilbrunn, 2004). Même si le concept de performance est incontestablement critiquable, celui-ci nous semble toutefois constituer un objet normatif approprié dans le cadre de notre recherche. La notion de performance est, certes, polysémique, mais cette caractéristique lui permet simultanément d'être ouverte et englobante. En outre, la question qui se pose n'est pas de savoir s'il convient, ou non, d'évaluer la performance, mais plutôt de chercher à assurer l'adéquation de notre définition de la performance avec la réalité et la légitimité de la norme adoptée. En d'autres termes, ce qui est critiquable n'est pas tant la notion de performance en tant que telle, mais les dimensions que l'on retient comme relevant de cette dernière.

Pour Morin et al. (1994), la performance des organisations compte quatre dimensions principales. La première est sociale et porte sur la valeur des ressources humaines avec leur engagement, leur motivation ou encore leur confiance. La seconde dimension est économique, elle a trait à l'efficacité du processus de production, la productivité de l'organisation et le niveau de valeur ajoutée créée. La troisième est la dimension politique. Elle concerne la légitimité de l'organisation au vu des parties prenantes extérieures. Cette légitimité dépend du degré de satisfaction de ces dernières par les activités de l'organisation. Enfin, la quatrième dimension est de nature systémique. Elle est relative à la pérennité de l'organisation qui est elle-même déterminée par la qualité de sa production, sa compétitivité ou encore sa rentabilité financière.

Annick Bourguignon (1997) s'est également attachée à définir le concept de performance. A l'inverse des auteurs précédents, son approche n'a pas été d'en déterminer les différentes dimensions, mais plutôt de comprendre les multiples significations de la performance rencontrées au sein de la littérature afin d'en saisir le sens profond. L'auteur note ainsi que la performance peut être comprise de plusieurs manières. Elle est tout d'abord un « succès », ce qui implique un jugement de valeur dépendant de la subjectivité des individus. Elle peut également être le « résultat de l'action », entendu sans jugement de valeur et donc mesuré par « l'évaluation *ex post* des résultats obtenus »<sup>173</sup> (en référence à Bouquin, 1986, p.114). En troisième lieu, la performance est parfois considérée comme « action », une conception rencontrée essentiellement dans la langue anglaise. Dans ce dernier cas, elle ne

---

<sup>173</sup> Notons sur ce point que nous nous posons en contradiction avec cette dernière affirmation car, comme nous l'avons déjà souligné ci-avant, l'évaluation de résultats en apparence « objectifs » reste un acte subjectif, ne serait-ce que par la sélection en amont des résultats à mesurer.

s'apparente plus à un résultat mais à un processus qui consiste en la mise en œuvre d'une potentialité par un acteur.

Sur base de ces constatations, l'auteur en vient à formuler une définition générale de la performance : « la performance désigne la réalisation des objectifs organisationnels, quelles que soient la nature et la variété de ces objectifs. Cette réalisation peut se comprendre au sens strict (résultat, aboutissement) ou au sens large du processus qui mène au résultat (action). La performance est multidimensionnelle, à l'image des buts organisationnels » (Bourguignon, 1997, p.91).

Nous retiendrons la conception de la performance comme celle du résultat de l'action tout en insistant sur le fait que cette dernière – au même titre que les ressources qui permettent de donner lieu à l'action – ne peut être mise à l'écart de l'évaluation. Lorsque l'on s'intéresse aux performances, les résultats semblent donc devoir être évalués à la lumière des facteurs qui ont permis leur réalisation et, notamment, les ressources et les processus organisationnels. Cette conception, tout en ayant pour principal objet les résultats de l'action, se rapproche également du « sens large » de la définition générale de la performance donnée par Bourguignon (1997).

Cette approche de la performance et de son évaluation est partagée par Johnes et Johnes (1995) selon qui l'évaluation ne peut se faire en se concentrant uniquement sur les résultats sans prendre en compte les intrants et les procédés. Plus précisément, une représentation cohérente des performances doit pouvoir tenir compte des différences de contexte et de ressources des organisations considérées.

Cet argument est également en lien avec notre postulat précédent selon lequel la construction d'un dispositif d'évaluation dépend essentiellement des objectifs de cette évaluation. Une représentation cohérente des performances prenant en compte l'ensemble de leurs dimensions – ressources et procédés inclus – revêt une importance particulière lorsque l'évaluation conduite est de nature comparative. Plus précisément, ces dernières dimensions constituent des éléments clés pour la contextualisation des objets évalués, une opération qui fait elle-même figure de condition nécessaire en vue d'assurer la pertinence des analyses comparatives (Gardner, 1992).

Au regard de cette question des objectifs, la prise en compte d'une conception globale des performances s'avère particulièrement cruciale lorsque l'évaluation est réalisée à des fins d'apprentissage. L'intégration des dimensions relatives aux ressources et aux procédés, au-delà des seuls résultats, est inévitable si l'on souhaite bénéficier d'une bonne compréhension de ces mêmes résultats. Sans étudier ces derniers à la lumière des facteurs qui ont permis, ou



au contraire entravé, leur réalisation, l'évaluation perd une grande partie de son potentiel d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, Behn (2003) souligne l'importance de ne pas confondre les « résultats » (*outcomes*) avec les « produits » (*outputs*) de l'organisation. Les produits sont les éléments issus du processus de production et considérés au moment de leur sortie. A l'inverse, les résultats tiennent compte de ces produits mais également de retombées davantage éloignées dans le temps et dans l'espace. Les résultats peuvent en ce sens être compris comme les « produits finaux » des activités de l'organisation. Par exemple, au regard de l'enseignement universitaire, cet argument souligne l'importance de ne pas se limiter à mesurer le taux de diplomation des étudiants mais de s'intéresser également, voire surtout, à leur niveau de professionnalisation, d'esprit civique ou encore de sens moral<sup>174</sup>.

Finalement, le concept de performance auquel nous faisons ici référence porte sur les résultats atteints par une organisation compte tenu d'objectifs normatifs prédéfinis, de ses ressources et, plus largement, du contexte de son action. De surcroît, la performance est caractérisée par deux principaux couples d'attributs : elle est, d'une part, multidimensionnelle et englobante, et d'autre part, subjective et évolutive.

Après avoir délimité cette notion de performance, l'étape suivante consiste à déterminer comment l'évaluer adéquatement. Elle pose la question des modalités de construction et de conduite d'un dispositif d'évaluation. Celles-ci sont discutées dans le point suivant.

### ***1.2.3 Méthodes d'évaluation : outils, critères et indicateurs***

De manière générale, la construction d'un outil d'évaluation nécessite d'identifier les différentes dimensions de l'objet à évaluer – dans notre cas les performances organisationnelles – afin d'en dégager un certain nombre de critères desquels sont ensuite dérivés plusieurs indicateurs qui serviront de base à l'évaluation. Plus spécifiquement,

---

<sup>174</sup> La conception de la performance fondée sur les résultats soulève également la question de la contribution effective de l'organisation à la réalisation de ces résultats lorsque cette dernière intervient dans le cadre d'un système plus global au sein duquel les différentes composantes sont interconnectées. Pour reprendre l'exemple de l'enseignement supérieur, les universités sont des systèmes ouverts dont les résultats ne sont que rarement le fruit de ses seules activités. Le niveau de connaissances et de compétences d'un étudiant ou d'un diplômé dépend d'une série de facteurs qui ne sont pas tous sous la maîtrise de l'université : enseignement primaire et secondaire, apprentissage extracurriculaire, etc. Etablir la contribution réelle de l'université revient alors à se poser la question du résultat qui serait observé si cette dernière n'était pas intervenue dans la formation de l'étudiant. Il va sans dire qu'une telle situation hypothétique est difficile, sinon impossible, à déterminer. Toujours est-il que cette problématique existe et qu'il importe pour l'évaluateur de la garder en mémoire et d'y remédier lorsque cela est possible.

l'évaluation consiste en la mesure de l'écart entre le niveau effectif de chaque indicateur dans une organisation donnée, et le niveau qui devrait prévaloir – ou du moins vers lequel l'organisation vise à se diriger – et qui est celui de la norme.

La thématique des critères et des indicateurs a donné lieu à un grand nombre de développements dans la littérature. Globalement, l'on attend de ces derniers qu'ils répondent à un double impératif de pertinence et de faisabilité. La pertinence porte sur la capacité de ces critères et indicateurs à refléter adéquatement la réalité et les objectifs déterminés en amont. La faisabilité se réfère à la nécessité que la mesure des indicateurs, et l'évaluation des critères, soient opérationnellement et économiquement réalisables (les coûts de l'évaluation ne doivent pas excéder les bénéfices attendus de ses enseignements). Par extension, ces deux impératifs s'appliquent également au dispositif d'évaluation dans son ensemble, autrement dit à la manière dont les critères et indicateurs s'articulent en son sein (Capron et Quairel, 2006).

Les critères sont différents des indicateurs. Les premiers portent sur des qualités abstraites et générales et sont opérationnalisés par les deuxièmes. Les critères représentent ainsi les attributs observables relatifs aux différentes dimensions de la performance tandis que les indicateurs constituent des indices mesurables permettant d'apporter une information sur les critères. L'évaluation d'un critère se fait donc généralement sur base de plusieurs indicateurs.

Même s'ils sont généraux, les critères doivent néanmoins viser à rester précis et observables tout en portant sur les éléments déterminants dans l'atteinte des objectifs (Cameron et Whetten, 1983 ; Roy, 1985). Cette affirmation rejoint notre remarque concernant l'importance de la pertinence et de la faisabilité de l'évaluation des critères. Pour Cameron et Whetten (1983), le défi n'est pas de construire des modèles théoriques rendant compte de l'organisation dans son ensemble mais plutôt de concevoir des outils pratiques et comparables qui permettent d'acquérir une meilleure connaissance des organisations.

Selon cet argument, il faut éviter de sacrifier la faisabilité de l'évaluation au profit d'un souhait d'exhaustivité trop exigeant qui aurait pour conséquence d'augmenter considérablement la complexité de l'outil et donc les difficultés de son utilisation. Reste que la complétude d'un modèle d'évaluation peut être une condition de sa pertinence. La mise à l'écart d'une dimension – en raison de difficultés dans sa conceptualisation ou du coût trop élevé de son évaluation – présente le risque d'entraîner la sous-estimation de son importance et des liens qu'elle pourrait entretenir avec les autres dimensions de l'objet évalué. En conséquence, le double impératif de pertinence et de faisabilité peut conduire à des

incompatibilités opérationnelles et à la nécessité de réaliser des arbitrages dans la construction d'un dispositif d'évaluation.

Au côté des critères, les indicateurs sont les modalités opérationnelles de mesure des performances. Ils portent sur des données concrètes et apportent des informations sur les critères (Morin et al., 1996). Les indicateurs sont sélectionnés par les évaluateurs en fonction de leurs qualités pour l'évaluation. Celles-ci sont souvent représentées selon la terminologie SMART, un acronyme faisant état des cinq grandes propriétés de l'indicateur idéal. L'on attend de ce dernier qu'il soit (Brunetière, 2006 ; Ducq, 2007) :

- Simple (ou Spécifique) : précis, compréhensible et dépourvu d'ambiguïté dans son interprétation, sa mise en œuvre ou son exploitation ;
- Mesurable : facilement mesurable dans des unités claires ;
- Accessible (ou Acceptable) : la récolte des données relatives à l'indicateur doit être réalisable à un coût raisonnable ;
- Réaliste : l'indicateur doit être pertinent et représenter adéquatement la réalité ;
- Temporel : il doit être inscrit dans le temps car sa valeur évolue en fonction des périodes.

D'autres classifications des qualités à réunir au sein des indicateurs ont été énoncées par les acteurs de l'évaluation, à l'instar de l'IFEN (Institut Français de l'Environnement, 2008) selon qui les indicateurs doivent répondre aux impératifs de pertinence, de robustesse, de transparence, de mesurabilité et de comparabilité. Même si les dénominations des différentes propriétés de l'indicateur idéal varient en fonction des auteurs, elles se rejoignent en grande partie dans leurs fondements conceptuels. Les indicateurs doivent ainsi être :

- Représentatifs de la réalité qu'ils prétendent refléter (réalisme et pertinence) ;
- Mesurés à partir d'une méthodologie précise, réalisable et reproductible (mesurabilité, accessibilité et robustesse) ;
- Intelligibles en soi et au regard des résultats qu'ils permettent de générer (simplicité et transparence) ;
- Capables de fournir des informations variables et comparables dans le temps et dans l'espace (temporalité et comparabilité).

Au-delà des caractéristiques propres aux critères et indicateurs de performance, se pose la question de leur articulation au sein d'un dispositif d'évaluation et des propriétés du modèle dans son ensemble.

Les méthodes d'évaluation peuvent être séparées en deux grandes catégories : celles aboutissant sur une réponse unique via l'agrégation – comme notamment l'analyse économique coûts-bénéfices (ACB) – et les évaluations donnant lieu à un résultat multidimensionnel, à l'image de l'analyse multicritère (AMC).

L'évaluation à résultat unique et agrégé est généralement un outil d'aide à la décision. Bouyssou et al. (2000) définissent ainsi l'ACB comme « une série de techniques que les économistes ont développées en vue de faciliter la prise de décision impliquant, à un certain moment, l'allocation de ressources rares pour l'atteinte de certains objectifs plutôt que d'autres »<sup>175</sup> (p. 73).

Le principe de l'analyse coûts-bénéfices est le suivant : l'ensemble des coûts et bénéfices attendus d'un projet sont inventoriés et additionnés. Si les bénéfices apparaissent supérieurs aux coûts alors le projet peut être initié. Par ailleurs, si l'évaluation porte sur le choix entre plusieurs alternatives, celle présentant le bénéfice net (différence entre les bénéfices et les coûts) le plus élevé doit être sélectionnée. Au regard de cette méthodologie, une condition indispensable à l'évaluation est le regroupement de l'ensemble des valeurs prises en compte au sein d'un résultat unique exprimé en une unité particulière, généralement la valeur monétaire (Meunier et Mardsen, 2009). Le résultat de l'ACB est donc un résultat agrégé.

D'autres formes d'évaluation ne présupposent pas la possibilité d'agrégation entre les différentes dimensions, c'est notamment le cas de l'analyse multicritère. A l'inverse de l'ACB, l'AMC constitue un outil appréciable d'aide à la gestion car elle favorise davantage l'apprentissage opérationnel<sup>176</sup>. En effet, la finalité de l'analyse multicritère est, avant tout, de construire un ensemble de relations entre une série de dimensions afin d'informer les acteurs des enjeux d'une décision (Roy, 1985).

Ainsi, contrairement à l'ACB, l'AMC n'aboutit pas sur un résultat agrégé unique mais sur plusieurs résultats présentés les uns à côté des autres – ou les uns en relation avec les autres – sous la forme, par exemple, d'un tableau ou d'un graphique. Ces résultats peuvent être issus d'un processus d'agrégation mais ils sont mis en évidence séparément dans le produit final de l'évaluation car chacun correspond à une dimension particulière de l'objet évalué.

---

<sup>175</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *a set of techniques that economists have developed for (...) decision-making [that] implies, at some stage, the allocation of rare resources to some alternatives rather than to others* ».

<sup>176</sup> Notons qu'à côté de l'analyse coûts-bénéfices, l'analyse multicritère peut également servir de support d'informations précieux pour l'aide à la décision.

Les analyses multidimensionnelles apparaissent particulièrement utiles lorsque les valeurs des différentes dimensions ne sont pas commensurables ou agrégeables. En outre, elles offrent l'avantage de présenter un résultat plus détaillé que l'ACB en mettant en évidence la « distribution des impacts » de l'action sur les différentes dimensions plutôt que d'aboutir sur un résultat unique dont le potentiel d'enseignement est plus limité. Par ailleurs, l'évaluation à résultat unique nécessite, du fait du processus d'agrégation, d'attribuer des coefficients à chacune des dimensions agrégées. La valeur de ces coefficients dépend de l'importance accordée aux différentes dimensions. Celle-ci qui varie en fonction des acteurs et de leurs représentations. En évitant l'agrégation des dimensions, l'AMC est ainsi moins sujette à l'arbitraire ou à la subjectivité des évaluateurs (Quinet, 2010).

Au final, si l'AMC perd en clarté et en simplicité face à l'ACB, elle permet d'offrir une vision plus complète des résultats de l'évaluation. Dans le domaine des organisations, ces méthodes d'évaluation sont généralement privilégiées lorsque les performances de l'objet évalué sont multidimensionnelles, une caractéristique fréquemment observée au sein des organisations publiques (Pestieau et Gathon, 1996).

L'ensemble de ces modalités permettent de concevoir un dispositif d'évaluation capable de répondre aux objectifs d'une organisation. En outre, les outils multidimensionnels s'avèrent plus particulièrement utiles lorsque l'évaluation est conduite à des fins d'apprentissage et d'aide à la gestion. Comme nous avons toutefois pu le souligner précédemment, l'évaluation n'est pourtant pas une panacée. Celle-ci peut avoir des implications indésirables et s'avère rapidement limitée lorsqu'elle fait face à une réalité complexe. Ces problèmes sont traités dans le point suivant.

### **1.3 Implications et limites de l'évaluation**

Malgré leur utilité, les dispositifs d'évaluation présentent une série de limites au regard des objectifs qu'ils visent à atteindre. Ces limites relèvent de l'impossibilité, pour ces démarches, d'englober l'entièreté de la complexité du réel qu'elles s'attachent à représenter.

Cette incapacité à faire état de la réalité dans son ensemble engendre plusieurs conséquences qu'il importe de garder en mémoire lorsque l'on entreprend une démarche d'évaluation. Celles-ci font l'objet de cette partie. Le premier point (1.3.1) portera sur la discussion des limites générales de l'évaluation dans le cadre de la complexité. Les deux points suivants s'intéresseront davantage aux implications entraînées par ces limites. Nous en

soulignerons deux. Celles-ci sont relatives au rôle de l'évaluation en tant qu'outil d'identification des pistes d'amélioration (1.3.2) et à l'importance de la participation dans la conduite des projets d'évaluation (1.3.3).

### ***1.3.1 L'évaluation face au cadre théorique de la complexité***

Comme le souligne Behn (2003), lors d'évaluations réalisées à des fins d'amélioration des performances, les évaluateurs se trouvent inévitablement face à l'énigme dite de la « boîte noire » : les informations récoltées par l'évaluation permettent, certes, d'identifier les niveaux de performances réalisés au regard d'une série de dimensions mais elles sont généralement insuffisantes pour expliquer les raisons de ces résultats. Ce phénomène s'explique par le fait que l'évaluation implique généralement de considérer l'organisation comme une boîte noire dont il est difficile de connaître le fonctionnement interne. En conséquence, si l'évaluation est tout à fait utile pour déterminer « quelles » performances sont atteintes, elle n'apporte pas nécessairement d'informations sur « pourquoi » elles ont pu être réalisées.

Lorsqu'un objet évalué est conceptualisé sous la forme d'une boîte noire, l'on s'attache à observer ce qui y entre et ce qui en sort afin d'en déduire les fonctions de transformations qui s'opèrent en son sein (Lemieux, 1985). Néanmoins, si l'évaluation – et plus largement l'analyse – ne prend pas le soin d'explorer l'intérieur de cette boîte noire, elle ne peut espérer en saisir l'ensemble des composantes, leurs interactions et les rapports qu'elles entretiennent avec leur environnement. Pour gagner en complétude, l'analyse doit alors « chercher à faire éclater la boîte noire en plus petites boîtes noires pour réduire ainsi le plus possible la part du caché » (*Ibid.*, p. 211).

En d'autres termes, entreprendre une analyse interne de l'organisation n'entraîne pas pour autant la résolution du problème de la boîte noire. Ce dernier est inhérent à la démarche scientifique – tout du moins en sciences sociales – et à l'ensemble des dispositifs d'évaluation, indépendamment de l'échelle à laquelle se positionne l'évaluateur<sup>177</sup>.

---

<sup>177</sup> Cet argument peut être illustré par l'exemple, qui nous concerne, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). La réalisation d'une analyse comparative internationale des performances d'ESR de différents pays peut nécessiter de modéliser les systèmes d'ESR nationaux comme des boîtes noires. Une telle évaluation sera néanmoins probablement critiquée, à raison, pour son manque de pertinence et de réalisme eu égard à son incapacité de prendre en compte les spécificités individuelles de chacun de ces systèmes. Il est possible de remédier à cette lacune en analysant plus en profondeur ces différents systèmes mais ce sont alors leurs composantes – par exemple les établissements – qui se trouvent modélisées comme des boîtes noires. Et ainsi de suite au fur et à mesure que l'échelle se réduit, l'éclatement d'une boîte noire ne peut se dérouler sans procéder à la conceptualisation de nouvelles boîtes noires : à l'intérieur des établissements ce sont les facultés, départements ou autres instituts qui peuvent se trouver réduits à des boîtes noires, tandis qu'au sein de ces derniers, ce sont les hommes – dotés de leurs propres rationalités et subjectivités – qui font figure de boîtes noires. L'ensemble du

Le problème de la boîte noire a été davantage formalisé par Edgar Morin (1990 ; 1991) au travers du cadre théorique de la complexité. L'auteur explique ce concept dans ces termes : « La complexité est un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés » (Morin, 1990, p. 21). Il ajoute : « A première vue, c'est un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités (...). Mais la complexité ne comprend pas seulement des quantités d'unités et interactions qui défient nos possibilités de calcul ; elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires. La complexité dans un sens *a toujours à faire avec le hasard* (...). Mais la complexité ne se réduit pas à l'incertitude, *c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés*<sup>178</sup> (...) La complexité est donc liée à un certain mélange d'ordre et de désordre (...) Quand la cybernétique a reconnu la complexité, ce fut pour la contourner, la mettre entre parenthèses, mais sans la nier : c'est le principe de la boîte noire (*black box*) ; on considère les entrées dans le système (*inputs*) et les sorties (*output*), ce qui permet d'étudier les résultats du fonctionnement d'un système (...), sans entrer toutefois dans les mystères de la boîte noire. Or le problème théorique de la complexité, c'est celui de la possibilité d'entrer dans les boîtes noires » (*Ibid.*, p. 48-49).

La prise en compte de la complexité a un impact significatif sur la démarche scientifique et, plus largement, sur notre conception de la réalité : « la conscience de la complexité nous fait comprendre que nous ne pourrons jamais échapper à l'incertitude et que nous ne pourrons jamais avoir un savoir total » (*Ibid.*, p. 93). La complexité peut ainsi être comprise comme la science des limites, et, en premier lieu, des limites de l'homme qui se trouve dans l'incapacité de tout comprendre, de tout prévoir et de tout maîtriser (Girin, 2000, cité par Fiol et Bouquin, 2007). Poussée à son niveau extrême, la complexité présente toutefois le danger de ne plus permettre que le scepticisme et le relativisme (Le Goff, 2002 ; cité par Fiol et Bouquin, 2007).

Ce danger nous paraît toutefois pouvoir être évité car – même si la complexité suppose qu'il soit impossible d'appréhender la réalité dans sa totalité – l'homme, à travers sa quête de connaissances, élève toujours plus sa compréhension de cette réalité. Partant de ce postulat, la complexité apparaît alors comme un cadre général à la lumière duquel nous sommes en mesure de reconnaître le caractère inéluctablement limité de notre savoir au vu de la réalité.

---

système peut ainsi être compris comme une imbrication de boîtes noires qui se contiennent les unes les autres, de l'infiniment grand à l'infiniment petit.

<sup>178</sup> Eléments soulignés par l'auteur.

Cet état de fait n'empêche toutefois en rien l'accroissement de nos connaissances et de notre compréhension du réel, une dynamique qui reste au fondement de la résolution des problèmes auxquels nous nous trouvons confrontés.

Cette vision de la complexité comme cadre général impliquant la mise en perspective de notre connaissance de la réalité, est d'autant plus fondée que cette réalité est dynamique et évolutive. La complexité s'apparente ainsi davantage à un paradigme de pensée<sup>179</sup> plutôt qu'à une théorie précise et structurée. Ce caractère épistémologique de la complexité fut par ailleurs reconnu et défendu par les auteurs à l'origine du concept<sup>180</sup> (Le Moigne, 1977 ; Morin, 1981).

Appliqué à la question de l'évaluation, le cadre de la complexité met en évidence l'incapacité de cette première à disposer d'une représentation parfaite et totale de son objet. Plus précisément, l'évaluation repose sur une inévitable simplification de la complexité du réel. Si, par exemple, l'on s'intéresse aux performances organisationnelles en tant qu'objets de l'évaluation, l'organisation apparaît comme un « système complexe »<sup>181</sup> en constante évolution et donc impossible à modéliser dans son intégralité.

La simplification du complexe réalisée à travers l'évaluation est le résultat d'un travail de conceptualisation et d'abstraction de l'objet évalué. Cette opération, qui se traduit par la simplification de la complexité du réel, est indispensable pour pouvoir donner lieu à l'action (De Geuser et Fiol, 2002). C'est par ce biais que les différentes dimensions à prendre en compte peuvent être identifiées. Dans un deuxième temps, il est fréquent que les évaluateurs entreprennent d'étayer leur modèle, de le complexifier, afin de refléter le plus fidèlement possible cette réalité. Une telle complexification ne peut néanmoins que s'en rapprocher sans jamais parvenir à la représenter dans sa totalité, c'est le propre de la complexité.

Les conséquences de la simplification du réel inhérente à toute forme d'évaluation sont de natures diverses. Elles sont tout d'abord épistémologiques au sens où la validité de la

---

<sup>179</sup> Le concept de paradigme est défini par Thomas Kuhn comme « *tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* » (Kuhn, 1962, p.207). Dans notre cas, le groupe s'apparente à la communauté scientifique.

<sup>180</sup> Jean-Louis Le Moigne (1997) plaide ainsi pour un renouveau de la méthode scientifique et un dépassement du cartésianisme qu'il considère comme une méthode ancienne offrant une perspective trop fragmentée et simplifiée de la réalité.

<sup>181</sup> Le système complexe peut être défini comme un système, soit un ensemble d'éléments en interaction, « dont la connaissance des entités de base qui le constituent ne permet pas de prévoir le comportement global du système » (Roggero, 2008, p.151).



conceptualisation nécessaire à l'évaluation est toujours discutable. En effet, cette simplification est conduite à des fins d'efficacité – ou tout du moins d'opérationnalité – et non de représentativité.

Ces conséquences peuvent également être d'ordre éthique. La simplification implique la sélection de certains aspects, de certaines dimensions, au détriment de certain(e)s autres. Or la non-sélection d'une dimension équivaut à reconnaître son absence de valeur – ou sa moindre valeur – face aux dimensions retenues. Une telle opération peut ainsi porter atteinte aux parties prenantes les plus concernées par les éléments oubliés de l'évaluation.

Enfin, des conséquences d'ordre opérationnel sont également susceptibles d'apparaître suite à la simplification. Une évaluation basée sur la simplification peut se révéler inappropriée pour aider à la gestion d'un objet complexe car le processus de simplification implique, *de facto*, l'omission d'éléments du réel qui, malgré leur éventuelle importance, peuvent ne pas avoir été identifiés ou pris en compte.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, il nous semble que deux grandes limites caractéristiques des pratiques d'évaluation sont à souligner. Celles-ci sont relatives, d'une part, à la nature de l'évaluation en tant qu'instrument d'identification d'un potentiel d'amélioration et, d'autre part, à la nécessité de la participation. La reconnaissance de ces limites est essentielle pour assurer un développement et une conduite appropriés des dispositifs d'évaluation au regard de leurs objectifs.

### ***1.3.2 L'évaluation comme outil d'identification du potentiel d'amélioration***

Face au cadre de la complexité, l'évaluation pour l'amélioration des processus organisationnels – et plus particulièrement l'évaluation menée à des fins d'apprentissage – apparaît limitée dans sa capacité à répondre à ses objectifs. Comme nous avons pu le mentionner précédemment, si l'évaluation permet de distinguer ce qui « fonctionne » de ce qui ne « fonctionne pas », elle reste généralement insuffisante pour expliquer le « pourquoi » des éventuelles défaillances. Or c'est précisément cette question du « pourquoi » qui se trouve au cœur du processus d'apprentissage<sup>182</sup>.

Au regard de cette observation, l'évaluation s'avère principalement utile pour l'identification de certains problèmes mais reste insuffisante pour apporter une solution à ces problèmes. Ce postulat vient s'ajouter aux considérations, précédemment mis en évidence, qui

---

<sup>182</sup> Notons que si l'on évoque la question de l'évaluation pour la correction des défaillances, celle-ci peut également tout à fait porter sur l'identification des points forts d'une organisation, à l'origine de « bonnes » performances, et qu'il s'agit alors de consolider.

soulignent le caractère fondamentalement « imprévisible » de l'apprentissage. Le cadre de la complexité renforce cet argument : l'évaluation permet d'identifier des potentiels d'apprentissage mais reste incomplète pour générer des enseignements solides car elle demeure un outil basé sur la simplification d'une réalité complexe. Malgré cette limite, ces démarches ont la capacité de mettre en évidence certaines pistes de recherche et d'amener les acteurs à investiguer davantage la complexité des éléments détectés pour, en définitive, bénéficier d'un réel apprentissage.

Il apparaît dès lors que l'évaluation constitue une première étape du processus d'apprentissage, et plus largement d'amélioration. Elle est une condition nécessaire, mais insuffisante, pour assurer la réalisation de ses objectifs. Plus spécifiquement, dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage, l'évaluation permet l'identification en amont des résultats sur les différentes dimensions de la performance sans pour autant expliquer les raisons de ces résultats. Elle constitue un outil d'identification de divers aspects relatifs aux performances mais nécessite – pour effectivement répondre à un objectif d'amélioration – une investigation supplémentaire en vue de comprendre les déterminants et mécanismes sous-jacents à la réalisation de ces performances.

Cette délimitation du rôle de l'évaluation comme première étape d'identification des éléments de la performance est corroborée par une série d'auteurs. C'est notamment le cas de Kravchuk et Schack (1996) qui soulignent que ces dispositifs ne peuvent se substituer aux efforts des administrateurs en vue de réellement connaître, comprendre et gérer leurs programmes ou leurs organisations. La mesure de performances est alors utile en vue de détecter des potentiels d'apprentissage qui, pour être effectivement réalisés, nécessitent un effort supplémentaire de compréhension et d'investigation basé sur les compétences des acteurs et la recherche d'informations complémentaires. Cet argument est partagé par Neves et al. (1986) qui notent que les dispositifs d'évaluation ont une vocation essentiellement « provocatrice » : ils suggèrent aux managers de s'intéresser davantage à certains éléments pour lesquels des indicateurs révèlent un besoin d'investigation. Les indicateurs de l'évaluation sont ainsi compris comme des « signaux » indiquant la nécessité d'analyser davantage les écarts observés entre des mesures réalisées et des niveaux de performance normatifs préalablement définis (OCDE, 1996b).

L'ensemble de ces éléments soulèvent plusieurs interrogations par rapport aux implications de l'évaluation dont, notamment, l'interprétation et l'usage qui sont faits de ses

résultats. Face à la simplicité et l'incomplétude de ces dispositifs, l'interprétation de leurs conclusions comme la mise en œuvre consécutive d'actions nécessitent d'être réalisées avec une certaine prudence.

En ce qui concerne l'interprétation, les managers peuvent découvrir, au moyen de l'évaluation, une série de facteurs qui affichent une apparente corrélation avec les performances finales de l'organisation. Un tel constat est néanmoins susceptible d'être erroné (Behn, 2003). D'une part, une corrélation peut être issue de circonstances aléatoires et s'avérer tout à fait éphémère. D'autre part, les éléments considérés comme ayant un impact positif sur les performances peuvent, eux-mêmes, être corrélés avec d'autres facteurs inconnus qui constituent les causes explicatives réelles de ces performances. Enfin, le lien de causalité n'est en rien avéré lorsque l'on observe une corrélation : cette causalité peut être à double sens (les variables explicatives et expliquées s'influencent réciproquement), voire être l'inverse de celle supposée (la variable expliquée est, en réalité, la variable explicative).

Au-delà des difficultés d'interprétation survient la question des usages de l'évaluation. De la même façon que les résultats de l'évaluation sont à comprendre avec prudence, les éventuelles prises de décision qui en découlent doivent, de préférence, être réalisées avec discernement et précaution. En effet, la production d'informations par l'évaluation n'indique pas nécessairement l'orientation des actions à mettre en œuvre pour, par exemple, pallier une défaillance. Les décisions qui résultent de l'évaluation peuvent ainsi s'avérer inappropriées et nuire à la réalisation des performances.

Un exemple de ce type de situation peut être donné par les pratiques d'évaluation conduites à des fins d'allocation des ressources dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur. Comme nous avons pu le voir, une série de recommandations ou de réformes issues du paradigme du nouveau management public visent à conditionner les ressources des établissements à leurs performances en matière de recherche et d'enseignement. Le postulat sous-jacent est que cette logique est à même de promouvoir une dynamique de concurrence entre les acteurs du secteur, alors incités à maximiser leurs performances pour pouvoir continuer à bénéficier de financements.

Rien ne permet néanmoins de certifier que ce postulat soit vérifié dans la réalité et que les décisions prises au regard des résultats de l'évaluation participent à élever les performances des organisations. Si, par exemple, une université réalise des performances considérées comme modestes au regard des critères de l'évaluation, la réduction de ses dotations budgétaires permettra-t-elle d'améliorer cette situation ? Cela n'est pas certain.

D'une part, l'appauvrissement des ressources n'est pas nécessairement une mesure appropriée pour aider un établissement dans la résolution d'un problème dont les acteurs auraient une compréhension limitée. Cette situation n'est pas inhabituelle dans les organisations complexes<sup>183</sup>.

De la même façon, de maigres performances peuvent également être expliquées par un manque de financement à l'origine. Une réduction additionnelle du niveau de ressources ne peut alors que concourir à un affaiblissement supplémentaire des performances.

En appliquant ce dernier raisonnement aux systèmes d'ESR dans leur ensemble, un conditionnement des dotations budgétaires à certains critères de performances pourrait avoir pour conséquence d'alimenter une spirale auto-réalisatrice. Pour les organisations présentant les moins bonnes performances, cette spirale s'assimilerait à un cercle vicieux dans lequel des ressources limitées empêcheraient l'amélioration des performances à la période suivante. Pour les établissements les plus performants, par contre, cette dynamique prendrait la forme d'un cercle vertueux par lequel l'augmentation des dotations permettrait de consolider ou d'accroître le niveau de performances. Au bilan – et toujours selon l'hypothèse, certes simpliste, que les performances sont uniquement fonction du niveau de financement – un tel mécanisme de distribution des dotations financières contribuerait à renforcer l'inertie générale d'un système dans lequel les meilleurs éléments seraient toujours plus dotés en ressources tandis que les « moins bons » seraient condamnés à rester dans une situation de précarité budgétaire.

Face à ces arguments, il pourrait alors s'avérer préférable de réaliser l'opération inverse par laquelle, en vue d'accroître les performances, les établissements présentant les résultats d'évaluation les plus faibles verraient leur dotations s'accroître. Finalement, la question est donc de parvenir à déterminer d'où vient la sous-performance : est-elle due à un manque de financement ? A une gestion inappropriée de l'organisation ? A un manque d'engagement individuel de la part des membres de l'organisation ? Ou encore à une démotivation chronique de ces derniers ?

En fonction de la réponse à cette question, les mesures mises en œuvre suite à l'évaluation peuvent prendre la forme d'une modification des niveaux de ressource, ou encore

---

<sup>183</sup> Cette observation suscite des interrogations supplémentaires quant à la pertinence de l'usage de mesures incitatives traditionnellement appliquées aux hommes, l'incitatif financier, dans le cadre de la gouvernance d'organisations complexes. Alors même que l'efficacité de ce type d'incitatif sur le travail et la motivation des individus est remise en cause (Kohn, 1993 ; Eisenberger et Cameron, 1996 ; Bonner et al. 2000), le questionnement de leur adéquation pour l'optimisation des performances d'organisations complexes nous paraît tout à fait justifié. En effet, ces dernières sont composées d'une pluralité d'acteurs disposant de préférences et d'intérêts multiples qui, parfois se complètent, parfois s'opposent.

passer par des actions indépendantes de la question du financement car une modification des dotations budgétaires ne serait en rien susceptible de faire évoluer la situation.

Au regard de ces arguments, il apparaît qu'une même évaluation peut aboutir sur des mesures radicalement différentes en fonction de l'interprétation de ses résultats et de l'idéologie normative des acteurs. Cela corrobore notre postulat initial qui, dans le cadre de la complexité, circonscrit le rôle de l'évaluation à la seule identification d'un potentiel d'amélioration. Cette question n'est toutefois pas la seule à être soulevée lorsque l'évaluation est étudiée sous le prisme de la complexité. Un deuxième élément se révèle également fondamental : la participation.

### ***1.3.3 L'importance de la participation***

Comme nous avons pu le voir ci-avant, tout objet complexe nécessite d'être conceptualisé lorsque l'on cherche à déterminer les différents critères et indicateurs en vue de mettre en œuvre une démarche d'évaluation. Ce travail de conceptualisation prend la forme d'une simplification de la complexité d'un réel composé d'une pluralité de dimensions, d'interactions, d'acteurs, d'intérêts, ou encore de systèmes de valeur. Du fait de cette simplification, le dispositif d'évaluation est susceptible de présenter une série d'insuffisances d'ordre épistémologique, éthique ou encore opérationnel. Dans ce cadre, la participation se révèle être une procédure qui permet de remédier, au moins partiellement, à ces déficiences.

L'utilité de la participation pour la construction et la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation, est plurielle. A partir d'une revue de la littérature, Jacob et Ouvrard (2009) regroupent les avantages de l'évaluation participative en trois grandes catégories. La première est politique. Elle présente la participation comme un processus permettant d'atteindre plusieurs objectifs tels que l'équité et la justice sociale, ou encore le renforcement des capacités et l'émancipation des acteurs. La deuxième est de nature opérationnelle, elle met en avant les bienfaits de l'évaluation participative pour une utilisation optimale des résultats et un appui à la prise de décision future. La troisième catégorie est pluraliste et « responsive », la participation y est entendue comme un moyen de prendre en compte la pluralité des acteurs, leurs préoccupations, et leurs systèmes de valeurs.

Dans le cadre de la complexité, les procédures de participation mises en œuvre au sein des démarches d'évaluation nous paraissent être utiles pour deux raisons principales. Tout d'abord, elles permettent de répondre à un impératif de représentativité essentiel lorsque l'évaluation est conduite à des fins d'apprentissage ou d'amélioration. En deuxième lieu, la

participation apparaît comme une condition importante de l'acceptabilité sociale et de l'efficacité des mesures qui seront prises sur base des résultats de l'évaluation.

L'importance de la participation pour répondre à un impératif de représentativité peut être précisée au regard de deux sous-finalités que l'on peut qualifier de « pertinence méthodologique » et de « légitimité éthique ».

La pertinence méthodologique est relative à la nécessité, pour un dispositif d'évaluation, de refléter adéquatement la complexité opérationnelle du réel. Il s'agit d'assurer la prise en compte des différentes dimensions de l'objet évalué, ainsi que de leurs interrelations, dans un souci d'exhaustivité analytique. Cette approche est essentielle si l'on désire pouvoir identifier les éventuels effets secondaires associés à une prise de décision (Funtowicz et Ravetz, 1993 ; Callon, 1998).

Le second objectif de « légitimité éthique » se rapporte également à l'impératif de représentativité. A l'inverse de la pertinence, il porte non plus sur des dimensions tangibles du réel mais sur les différents systèmes de valeurs mobilisés par les parties prenantes face à l'objet évalué. Il est dès lors question d'assurer la représentativité des différentes dimensions de la norme, un travail qui passe par la reconnaissance et la prise compte de la pluralité des subjectivités individuelles au sein des dispositifs d'évaluation. Cette condition est fondamentale pour assurer la crédibilité et l'efficacité de l'utilisation des résultats de l'évaluation (Bessire, 1999). L'impératif de représentativité des valeurs des différents acteurs relève du principe D (pour Discussion) de l'éthique de la discussion développée par Habermas (1983). Selon ce dernier, « une norme ne peut prétendre à la validité que si toutes les personnes qui peuvent être concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) en tant que participants à une discussion pratique sur la validité de cette norme » (*Ibid.*, p.87).

La pertinence méthodologique et la légitimité éthique constituent les deux principaux critères à la lumière desquels l'évaluateur peut entreprendre de répondre à l'objectif de représentativité. Pour l'un comme pour l'autre, la participation apparaît comme un puissant levier de prise en compte de la complexité. En effet, si l'on s'intéresse plus particulièrement aux organisations telles que l'université, ces critères portent respectivement sur les deux grandes expressions de la complexité qui les caractérisent : la complexité organisationnelle et la complexité institutionnelle. Ces dernières, bien que différentes, sont inséparables. Elles représentent les deux facettes de la complexité des organisations.

La complexité organisationnelle est relative aux structures et au fonctionnement de l'organisation. En son sein, les compétences et les actions de diverses composantes

interagissent pour la réalisation des performances finales. Ces éléments peuvent s'opposer ou se renforcer de sorte à ce que le tout (les performances organisationnelles) puisse être différent de la somme des parties (les performances individuelles). Pour effectivement comprendre les déterminants de ces performances, il est nécessaire d'étudier en profondeur le fonctionnement interne de l'organisation. Les acteurs et parties prenantes constituent à cet égard une source d'information fondamentale et leur participation aux démarches d'évaluation permet de répondre à l'impératif de « pertinence méthodologique ».

La deuxième forme de complexité inhérente aux organisations complexes est la complexité institutionnelle. Cette dernière est relative au rôle et à la légitimité de ces entités au sein de la société. Ces aspects ne sont généralement pas clairement définis et sont sujets à la multidimensionnalité des objectifs, à la pluralité des parties prenantes et à d'éventuels conflits de préférences ou d'idéologie normative. Pour prétendre refléter adéquatement la complexité du réel marqué par la multiplicité des attentes, l'évaluation doit alors être réalisée de manière participative. Ce processus permet de reconnaître les différents systèmes de valeurs des parties prenantes pour ensuite les intégrer au sein de la norme d'évaluation. La participation pour la prise en compte de la complexité institutionnelle apparaît ainsi comme un moyen de répondre à l'impératif de « légitimité éthique ».

Au bilan, l'approche participative se révèle particulièrement appréciable pour répondre à l'objectif de représentativité d'une réalité complexe. Elle permet à l'évaluation de gagner en exhaustivité et en pertinence au regard des dimensions retenues de la performance, mais également de renforcer sa légitimité à travers la réduction de la partialité des systèmes de valeurs pris en compte en son sein.

La représentativité n'est toutefois pas le seul avantage qu'apporte la participation dans l'évaluation. Une deuxième raison est généralement invoquée pour justifier de la nécessité de mettre en œuvre des démarches participatives. Celle-ci ne concerne plus les modalités de construction d'un dispositif d'évaluation mais porte sur sa mise en œuvre et sur l'utilisation de ses résultats. Plus précisément, la participation est souvent présentée comme un moyen d'assurer l'acceptabilité sociale de l'évaluation et l'efficacité des mesures prises sur base de ses enseignements.

L'importance de la participation pour favoriser l'acceptabilité sociale des pratiques d'évaluation émane de sa capacité à impliquer les différentes parties prenantes dans le processus de gestion, ou de prise de décision, et à élever leur compréhension de l'objet évalué. La démarche participative permet aux différents acteurs de comprendre l'ensemble

des représentations individuelles et des intérêts en présence. Ce processus est particulièrement utile lorsque l'objet évalué est source de conflits de préférences. Par le biais du dialogue et de l'argumentation, les parties prenantes sont en mesure d'intégrer les différentes dimensions de l'objet évalué, d'adapter leurs propres représentations et de parvenir à des solutions concertées tenant compte de la complexité de la réalité (O'Connor et Van den Hove, 2001, cités par Faucheux et Nicolaï, 2004).

L'évaluation participative peut ainsi faire figure de levier d'apprentissage pour l'ensemble des participants à l'évaluation. Cette forme d'apprentissage est différente de celle mise en évidence dans la première partie de cette section. Avec la participation, l'apprentissage ne provient pas des seuls enseignements de l'évaluation. Il apparaît dès les premiers moments de la construction d'un dispositif, résulte du dialogue et de la confrontation propres à la démarche participative, et bénéficie à l'ensemble des parties prenantes. En ce sens, et comme l'ont relevé Jacob et Ouvrard (2009), la participation dans l'évaluation permet de renforcer les capacités individuelles et d'accroître l'émancipation des acteurs.

En ce qui concerne l'organisation dans son ensemble, la participation apparaît finalement comme un moyen de renforcer le potentiel d'applicabilité de l'évaluation – et d'efficacité dans l'usage de ses résultats – en vue, notamment, d'améliorer les processus organisationnels. Outre l'élévation de l'acceptabilité sociale, l'association des différents acteurs est d'autant plus nécessaire que les organisations sont caractérisées par une importante autonomie des composantes et que l'engagement de ces dernières constitue un prérequis indispensable à la mise en œuvre du changement organisationnel.

Au-delà des éléments qui poussent à affirmer la nécessité d'intégrer la participation dans les démarches d'évaluation, se pose la question des modalités de sa mise en œuvre. Plus précisément, il convient de répondre à une série d'interrogations : quelles parties prenantes doivent être sollicitées ? De quel degré d'influence peuvent-elles bénéficier dans la prise de décision<sup>184</sup> ? Quelles barrières sont susceptibles d'entraver le caractère participatif de l'évaluation ? De manière générale, il importe donc, pour les évaluateurs, de définir précisément le cadre d'organisation de la participation.

---

<sup>184</sup> Notons que par « décision » peuvent également être entendus les choix effectués en ce qui concerne les différentes dimensions prises en compte au sein de l'outil d'évaluation. Il ne s'agit donc pas uniquement de la prise de décision réalisée sur base des résultats de l'évaluation.



La littérature distingue plusieurs formes, ou plus précisément plusieurs degrés, de participation des acteurs et des parties prenantes<sup>185</sup>. Ces degrés peuvent être regroupés en trois catégories : la consultation, la négociation et la concertation (Rousseau et Martel, 1996). Ils correspondent à différents niveaux d'inclusion et de prérogatives attribuées aux parties prenantes. Ceux-ci peuvent être très élevés ou, au contraire, réduits à leur minimum bien que des niveaux intermédiaires puissent être observés.

La consultation est le plus faible degré de participation. Dans ce cadre, seul l'acteur, ou le groupe d'acteurs, doté d'un pouvoir de décision effectue un choix après avoir pris connaissance des avis et des préférences des autres parties prenantes. Le décideur peut ainsi choisir de suivre l'opinion majoritaire ou d'aller à son encontre. Même si l'influence des parties prenantes consultées peut être suffisamment forte pour orienter la décision, les résultats du processus consultatif ne sont *a priori* pas contraignants.

Les deux autres formes de participation sont caractérisées par un degré beaucoup plus important d'implication des acteurs<sup>186</sup>. La négociation est une forme de participation dans laquelle les différentes parties défendent leurs propres intérêts et cherchent à s'accorder sur la décision à prendre. Elle peut être le théâtre de conflits de préférences susceptibles de bloquer le processus de décision.

La concertation est également une forme de participation dans laquelle les acteurs bénéficient d'un important degré d'implication. Elle se distingue toutefois de la négociation par le fait que les participants sont animés par l'objectif commun d'aboutir sur une décision collective. Dans le cadre de la concertation, les acteurs ne sont donc pas dans une logique d'opposition et de défense d'intérêts privés, mais plutôt dans une perspective de dialogue et de recherche d'un consensus au profit de l'intérêt collectif.

La différence entre la négociation et la concertation réside dès lors dans les « forces » qui sous-tendent le processus participatif. La négociation est orientée par des « forces centrifuges » par lesquelles chaque acteur vise à défendre ses propres intérêts. À l'inverse, la

---

<sup>185</sup> Jusqu'à présent, nous avons utilisé les termes « acteur » et « partie prenante » sans distinction conceptuelle. Il convient toutefois de noter que ces derniers ne sont pas des synonymes. Dans le cadre des organisations, les « acteurs » peuvent être définis comme des individus, agissant seuls ou constitués en groupe, susceptibles d'exercer une influence, directe ou indirecte, sur le processus de prise de décision (Banville et al., 1998). Les « parties prenantes », sont des individus, ou groupes d'individus, à même d'influencer, ou d'être impactés par, les activités d'une organisation (Freeman, 1984). Les acteurs, par leur influence, apparaissent ainsi plus proches du noyau de l'organisation que les parties prenantes. Ces dernières sont, pour leur part, l'ensemble des personnes concernées de près ou de loin par les activités de l'organisation. En conséquence, si les acteurs font indéniablement figure de parties prenantes, ces dernières ne sont pas nécessairement des acteurs.

<sup>186</sup> Au regard de la négociation et de la concertation, les participants peuvent être qualifiés d'acteurs – même s'ils disposaient d'un statut de partie prenante avant la mise en œuvre de la démarche participative – car leur inclusion au sein de ces processus revient à leur conférer un certain degré d'influence sur la prise de décision.

concertation apparaît comme le produit d'une dynamique « centripète » dans laquelle les différentes parties cherchent délibérément à se rapprocher en vue de concilier leurs intérêts (Chevalier, 2000, cité par Damart, 2003).

Notons que la négociation et la concertation sont deux formes de participation qui peuvent se substituer l'une à l'autre tout au long du processus de prise de décision. Les acteurs disposent chacun de préférences individuelles et peuvent, à tout moment, entrer en opposition même s'ils s'accordaient initialement pour la réalisation d'une prise de décision concertée.

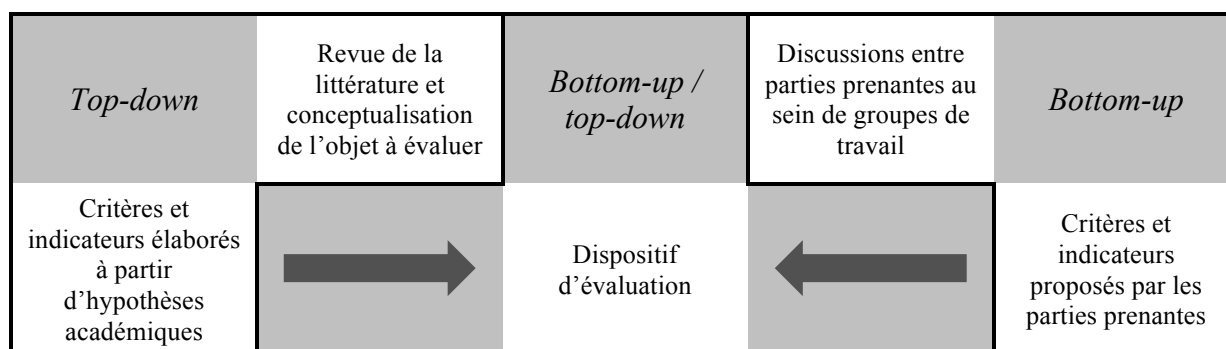
Face à ces trois formes de participation, l'évaluateur souhaitant mettre en œuvre un processus participatif doit effectuer un choix. Si la consultation apparaît comme le modèle de participation le plus facile à mettre en œuvre, plusieurs auteurs soulignent son insuffisance pour répondre aux objectifs mêmes de la participation et insistent sur la nécessité d'opter pour la concertation.

C'est notamment le cas de Jürgen Habermas (1983) qui a formulé le « principe D » de l'éthique de la discussion évoqué ci-avant. Ce principe stipule qu'une norme ne peut prétendre à la validité que si les différents individus concernés par cette dernière participent à un processus d'argumentation véritable en vue de la construire. L'adoption d'un « voile d'ignorance » par un individu qui chercherait à se positionner dans la situation des autres parties prenantes pour déterminer la norme acceptable – une approche que l'on pourrait qualifier de technocratique – n'est pas une condition suffisante pour assurer la validité de cette norme (Jaffro, 2001). A l'inverse, celle-ci doit être le fruit d'un dialogue qui repose sur une procédure de type *bottom-up* et non *top-down*.

Si l'approche par la concertation apparaît comme la plus légitime, elle ne manque toutefois pas de présenter une série de contraintes, notamment d'ordre opérationnel. Ainsi, lorsque l'objet d'évaluation est complexe et nécessite de réaliser des arbitrages entre des préférences conflictuelles – ou encore lorsque le nombre de parties prenantes concernées est élevé – la faisabilité de tels processus dialogiques peut être fortement entravée.

En conséquence, il peut parfois s'avérer préférable, à des fins de praticité, de combiner des méthodes de participation *bottom-up* avec des analyses de type *top-down*. La question qui se pose alors est celle du poids que l'on décide d'accorder à ces deux processus. Globalement, ce modèle de construction d'un outil correspond à la méthodologie dite *bottom-up/top-down* (Faucheux et Nicolaï, 2004), illustrée par la figure 3.

**Figure 3 : La méthodologie *bottom-up/top-down* pour la construction d'un dispositif d'évaluation**



Source : Adapté de Faucheux S., Nicolăi I., « La responsabilité sociétale dans la construction d'indicateurs : l'expérience de l'industrie européenne de l'aluminium », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 12, n°1, pp. 30-41.

Les différents éléments mis en évidence tout au long de cette section nous ont permis de dresser un état général de la question de l'évaluation, de son utilité, de ses objectifs, de ses modalités de mise en œuvre, et de ses limites.

Il convient dès lors, avant d'entamer une démarche d'évaluation, de définir clairement le périmètre et les objectifs de cette dernière. S'agit-il d'évaluer pour assurer le contrôle des acteurs ? Pour propager une idéologie ? Pour assurer un apprentissage individuel et organisationnel à même de constituer les fondations d'une amélioration des activités de l'organisation ?

Par ailleurs, l'évaluation doit être comprise dans les limites de son utilité. Au vu des objectifs, évaluer n'est ni contrôler, ni propager, ni apprendre, ni améliorer. Elle ne constitue qu'une première étape et l'atteinte d'un objectif requiert la mise en œuvre d'une série d'actions supplémentaires.

Les objectifs sont déterminants pour la définition des modalités de l'évaluation. Un outil construit en vue d'assurer le contrôle du travail de subordonnés – si tant est que ceux-ci puissent effectivement être contrôlés – sera élaboré par des décideurs en fonction de leurs attentes particulières. A l'inverse, un dispositif d'évaluation employé à des fins d'apprentissage pour l'amélioration des procédés organisationnels visera à englober un maximum de dimensions de l'organisation, une exigence au regard de laquelle la participation peut s'avérer fortement utile.

Finalement, il importe de souligner que l'évaluation est toujours réalisée à la lumière d'une norme. Cette dernière constitue la référence vis-à-vis de laquelle l'homme est capable de réaliser un jugement. Reconnaître l'existence et la constitution de la norme est une condition essentielle pour que la construction d'un dispositif d'évaluation, ainsi que l'interprétation de ses résultats, soient réalisées adéquatement.

Quelques remarques générales relatives aux objectifs, à la norme et aux modalités de l'évaluation dans le cadre de nos objets d'étude – la durabilité et l'université – seront énoncées dans la section suivante (Section 2). Ceci nous permettra ensuite d'aborder le second chapitre de cette deuxième partie qui vise à déterminer les grandes dimensions de la norme des performances durables de l'université.

## **Section 2. L'évaluation de l'université face à l'impératif de durabilité : considérations préliminaires**

---

La première partie de ce travail nous a permis de définir la durabilité comme projet de développement sociétal et l'université en tant qu'acteur de la société participant à ce projet. A travers cette caractérisation, nous avons pu identifier les principaux contours et les grandes propriétés de ces objets. Ces éléments s'avèrent déterminants en ce qui concerne le choix de la forme d'évaluation des performances durables de l'université. En effet, leur prise en compte est nécessaire pour pouvoir établir les objectifs, la norme et les modalités de l'évaluation les plus appropriés pour accompagner l'université dans l'amélioration de ses performances au regard de l'objectif général de durabilité.

Nous avons retenu la définition du développement durable comme un processus d'amélioration continue du bien-être global sur le temps long, sous contrainte d'un critère de justice distributive impliquant la maximisation du sort des personnes les moins favorisées au sein de chaque génération.

Cette conception – même si exclusivement anthropocentrée – met en évidence l'impératif de coévolution des systèmes humains et naturels par la double nécessité de soutenabilité environnementale pour l'équité intergénérationnelle, et de justice distributive au sein d'une même génération. Il n'est toutefois pas aisé de trouver une solution permettant de répondre simultanément à ces deux exigences. Au contraire, celles-ci apparaissent conflictuelles sur de nombreux points et leur résolution est complexe.

Au-delà de sa complexité, l'exigence de durabilité fait également face à une profonde incertitude. Elle appelle à résoudre des problématiques réparties de manière diverse dans l'espace comme dans le temps. En outre, un certain nombre de ces problèmes – et notamment ceux liés aux dégradations des ressources naturelles – sont sujets à des effets de seuil, d'irréversibilité et de rétroaction.

Par ailleurs, la grande variété des sources de pression, des impacts et des formes de valeur concernés par les enjeux de la durabilité, atteste du caractère multidimensionnel de ce concept. Compte tenu de cette multidimensionnalité, couplée à l'incertitude et à la complexité de la durabilité, nous avons été amené à postuler de l'incommensurabilité de ses dimensions.

La multidimensionnalité et la complexité sont également des traits caractéristiques de notre deuxième objet d'étude : l'université. Sa multidimensionnalité est relative à la pluralité de ses fonctions tandis que sa complexité est de nature tant institutionnelle qu'organisationnelle.

Au niveau institutionnel, la complexité se manifeste dans la diversité des missions de l'université. Cette situation entraîne la multiplication de ses sources de légitimité aux yeux des acteurs. Nous avons dès lors défini l'université comme une institution dont la vocation est la création de valeur sociétale multidimensionnelle au travers de ses missions fondamentales de recherche et d'enseignement. La multidimensionnalité des valeurs permet de tenir compte des différentes représentations de son rôle au sein de la société, mais également de la possibilité d'apparition de conflits entre ces conceptions. Pouvoirs publics, membres du personnel académique et administratif, étudiants, entreprises ou encore acteurs de la société civile ; chaque partie prenante a ses propres attentes vis-à-vis de l'université. Rien ne permet cependant d'affirmer que toutes seront suffisamment satisfaites, ne serait-ce que parce que les différentes fonctions des établissements peuvent entrer en concurrence pour l'appropriation de ressources limitées.

D'un point de vue organisationnel, l'université apparaît également comme une entité complexe. Elle est caractérisée par une atomisation de son tissu organisationnel et une répartition du pouvoir de décision entre une multitude de composantes dotées – logiquement et souvent nécessairement – d'une certaine autonomie. La technologie de l'université reste fondamentalement indéterminée et ses composantes faiblement liées. En interne, le leadership est fortement limité au même titre que sa capacité à mettre en œuvre une stratégie commune à l'ensemble de l'organisation.

Ces différentes propriétés caractéristiques de nos deux objets d'étude sont à prendre en compte pour déterminer les formes d'évaluation les plus à même d'accompagner les universités dans l'amélioration de leurs performances au regard du développement durable. Leurs implications concernent plus spécifiquement les objectifs de l'évaluation, la nature de sa norme et les modalités de sa mise en œuvre.

## 2.1 L'objectif de l'évaluation des performances durables de l'université

En ce qui concerne les objectifs, il nous apparaît que – face à l'objectif général d'amélioration des performances durables de l'université – l'évaluation qui présente la plus grande utilité est celle conduite à des fins d'apprentissage ou, plus précisément, de détection d'un potentiel d'apprentissage. Ce postulat est corroboré par deux grandes raisons.

En premier lieu, nous ne disposons pas, à l'heure actuelle, d'une conception définitive de ce que sont, ou doivent être, les performances durables de l'université. Cette constatation s'explique par la complexité, la multidimensionnalité et l'incertitude caractéristiques de nos deux objets d'étude – l'université et la durabilité – et, par extension, de notre objet d'évaluation que sont les performances durables de l'université. A cet égard, il importe de reconnaître le caractère actuellement limité de notre compréhension et de notre connaissance de cet objet, ce qui revient à souligner l'existence d'un potentiel d'apprentissage non négligeable qui nous sera tenu d'exploiter à l'avenir.

Par ailleurs, l'objectif d'apprentissage nous semble être le plus approprié pour l'amélioration des performances durables de l'université, car les autres objectifs envisageables – comme par exemple l'allocation des ressources ou encore le contrôle des hommes – présentent des dispositions intrinsèques incompatibles avec l'objet de l'évaluation. Plus précisément, les objectifs d'évaluations contraignantes peuvent aboutir sur des conclusions erronées et des usages contreproductifs lorsque l'évaluation porte sur un objet complexe, incertain et multidimensionnel<sup>187</sup>.

Si l'on prend l'exemple, plus spécifique, de l'évaluation pour le contrôle, il nous semble aujourd'hui impossible de prétendre pouvoir déterminer précisément la direction dans laquelle le travail des composantes de l'université doit être orienté en vue d'améliorer ses performances durables. A cela s'ajoute l'inefficacité même du contrôle dans ce type d'organisation compte tenu du haut niveau d'autonomie de ses composantes, de l'impossibilité de standardiser leur travail, ou encore du pouvoir limité des équipes de direction centrale. En conséquence, le contrôle apparaît relativement inefficace au regard des performances globales de l'organisation.

---

<sup>187</sup> Par évaluations contraignantes sont entendues les évaluations qui aboutissent sur une prise de décision ou une intervention dont l'orientation et la portée furent décidées préalablement à la conduite de l'évaluation. Il peut s'agir, par exemple, d'une évaluation dont les résultats alimentent une formule déterminant la répartition d'un portefeuille budgétaire entre plusieurs établissements. Sont également concernées les évaluations menées en vue de surveiller le travail des hommes et de le corriger en fonction d'exigences prédéterminées. Une évaluation conduite à des fins d'apprentissage n'apparaît pas contraignante dans la mesure où ni les conclusions qui seront tirées de ses résultats, ni les décisions qui pourront être prises sur leur base, ne sont déterminées à l'avance.

Ce contrôle est également susceptible d'avoir un impact négatif sur les performances des universités. En effet, l'évaluation pour le contrôle peut générer une perte de confiance au sein de l'organisation si elle manque de prendre en compte l'ensemble des dimensions valorisées par les parties prenantes<sup>188</sup>. Un tel manquement paraît tout à fait imaginable au regard des performances durables de l'université compte tenu du haut niveau de complexité et d'incertitude qui les caractérise. Dès lors, l'évaluateur a tout intérêt à s'assurer de l'acceptation d'un dispositif par l'ensemble des membres de l'organisation car leur engagement fait figure de condition nécessaire à l'efficacité et à la réussite des mesures prises suite à l'évaluation. Cette dernière constatation nous amène à souligner l'importance de la participation – et plus spécifiquement de la concertation – dans le développement de démarches d'évaluation au sein des universités.

Enfin, il convient également de souligner que toute forme d'évaluation est susceptible de participer à la propagation d'une idéologie – même si cela n'est pas l'objectif de l'évaluateur – par l'influence récursive qu'elle exerce sur les représentations des acteurs. Comme nous avons pu le voir, les dimensions et critères pris en compte peuvent progressivement prendre le statut de référence dans la définition de leur objet, en ce qui nous concerne les performances durables de l'université. En conséquence, l'omission d'une dimension de ces performances – qu'elle soit le résultat d'un oubli ou d'une méconnaissance – présente le risque de minimiser son importance dans les représentations des acteurs pour une période de temps potentiellement longue. Ce phénomène constitue un argument supplémentaire en faveur de la participation pour la construction et la révision régulière des modèles d'évaluation en vue, si nécessaire, de les actualiser.

Dès lors, au regard des spécificités de l'université et de la durabilité, l'évaluation peut répondre aux impératifs de validité et d'utilité à condition que sa construction soit le résultat d'un processus participatif ouvert, que ses résultats soient diffusés librement, et que sa méthodologie puisse être régulièrement questionnée et améliorée par le biais d'un examen critique qui est le propre de l'université. A cet égard, l'objectif d'apprentissage individuel et organisationnel nous semble constituer la finalité la plus appropriée pour une évaluation mise en œuvre à des fins d'amélioration des performances durables des universités.

---

<sup>188</sup> Cette possibilité est par ailleurs valable pour toutes les évaluations contraignantes.

## 2.2 La norme de l'évaluation des performances durables de l'université

Au delà de la question des objectifs, les propriétés de l'université et de la durabilité sont également à prendre en compte pour l'élaboration de la norme d'évaluation. Comme nous l'avons vu, la norme constitue la référence à travers laquelle l'évaluateur interprète les résultats récoltés par la mesure et porte un jugement sur l'objet considéré. Une connaissance approfondie de cet objet et de l'ensemble de ses dimensions fait dès lors figure de prérequis indispensable à l'évaluation. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur la question de la normalisation des performances durables de l'université dans le chapitre suivant, mais il convient, dans un premier temps, de souligner quelques remarques importantes.

Face aux spécificités de nos objets d'étude – et plus particulièrement à la complexité et à l'incertitude caractéristiques de la durabilité – l'élaboration d'une norme définitive et idéale est impossible à l'heure actuelle. L'état de nos connaissances demeure insuffisant pour déterminer précisément les conditions finales auxquelles une « société durable » devrait répondre. En outre, les systèmes humain et naturel ont la particularité d'être dynamiques et en évolution permanente. Dès lors, même si nous parvenions à nous représenter leur complexité dans son intégralité, l'évolution de leurs paramètres et l'apparition de nouveaux éléments nous obligeraient, sans cesse, à renouveler nos connaissances. Il en va de même pour ce qui concerne les conditions de la durabilité de nos sociétés : de nouveaux problèmes sont susceptibles d'apparaître au fur et à mesure que d'autres sont résolus, et de nouveaux objectifs devront être fixés tandis que d'autres deviendront obsolètes.

Par ailleurs, si les conditions de la durabilité ne sont pas figées, elles ne sont pas non plus uniques. La durabilité est multidimensionnelle et les trajectoires de transition de nos sociétés vers un tel impératif peuvent être multiples. Le développement durable ne se limite pas à un « scénario » particulier, au même titre que les actions qu'il nous appartient de mettre en œuvre ou le niveau de performance requis pour leur réalisation<sup>189</sup>. Dès lors, si une série d'objectifs sont unanimement défendus lorsqu'ils sont considérés de manière isolée (lutte contre la pauvreté, réduction des émissions de GES, promotion des droits de l'homme, etc.), leur prise en compte au sein d'un système global laisse parfois apparaître une série de points de tension auxquels nous sommes tenus de répondre, soit par leur résolution, soit à travers la

---

<sup>189</sup> Les scénarios de sociétés durables ne manquent pas dans la littérature, scientifique ou non (voir, par exemple, Rotmans et al., 2000 ; Huckle et Martin, 2001 ; ou encore Callebaut, 2015). Même s'ils sont tout à fait louables au regard de leur fonction inventive, pédagogique, et parfois provocatrice, il convient néanmoins d'éviter de les ériger comme les révélateurs exclusifs de ce que devrait être une société durable. Une telle démarche reviendrait à cloisonner notre conception de la durabilité au sein d'un cadre prédéfini qui, aussi séduisant soit-il, s'avérerait inévitablement réducteur au regard des caractéristiques de complexité et d'incertitude de la durabilité.



réalisation d'arbitrage entre les dimensions conflictuelles. A cet égard, la norme de durabilité nous semble devoir rester ouverte et adaptable et ne pas se réduire à une vision particulière ou à un ordre de priorités qui ne serait pas partagé par l'ensemble des parties prenantes.

Si ces éléments s'appliquent à l'objectif général de durabilité, il en va de même pour les performances durables de l'université, ces dernières constituant un sous-ensemble du premier. Compte tenu des spécificités de la durabilité, la norme des performances de l'université à son égard nous semble devoir être ouverte et souple. Elle doit pouvoir être adaptée au fur et à mesure que des changements apparaissent dans les systèmes humain et naturel, ou lorsque de nouvelles connaissances sont générées. La norme des performances durables de l'université est donc une norme évolutive construite au regard d'un principe de satisfaction (*satisficing*) au sens de Simon (1947) compte tenu de l'état du monde et des connaissances disponibles à chaque période.

Ce caractère indéterminé et relatif de la norme corrobore notre position précédente concernant la poursuite d'un objectif d'apprentissage à travers l'évaluation. De la même façon, il nous amène à réaffirmer l'importance de la participation tant pour la construction d'un dispositif d'évaluation que pour la détermination – et l'amélioration continue – du cadre normatif dans lequel il s'insère.

### **2.3 Les modalités de l'évaluation des performances durables de l'université**

Au-delà des objectifs et de la norme, les modalités de l'évaluation sont également impactées par les grandes propriétés de l'objet évalué. En outre, une évaluation mise en œuvre à des fins d'apprentissage au sein d'un cadre normatif souple et évolutif, sera réalisée dans des conditions différentes que si elle visait à assurer le contrôle des procédés organisationnels pour la satisfaction d'exigences clairement déterminées.

Les spécificités de notre objet d'étude, le cadre normatif et l'objectif de l'évaluation conditionnent, tout d'abord, le choix des critères et indicateurs. De manière générale, face à l'objet d'évaluation que sont les performances, ceux-ci doivent s'attacher à refléter les résultats de l'organisation en tenant compte de ses ressources et de ses spécificités contextuelles. En outre, l'adoption de l'objectif général d'apprentissage nécessite d'accorder une grande importance aux impératifs de pertinence et de représentativité des différentes dimensions de l'organisation. Si ceux-ci sont négligés dans la sélection des critères et indicateurs, l'utilité d'un dispositif d'évaluation risque d'être fortement entravée.

Au regard de l'outil dans son ensemble, tant l'objectif d'apprentissage que la multidimensionnalité de l'université et de la durabilité, nous amènent à privilégier les approches multicritères. Cette considération est par ailleurs appuyée par l'hypothèse de durabilité que nous avons préalablement retenue et qui postule de l'incommensurabilité des dimensions en jeu du fait de la substituabilité limitée entre les différentes formes de capital.

Compte tenu de l'incertitude, de l'objectif d'apprentissage et du caractère souple de la norme, l'outil d'évaluation doit éviter – à l'heure actuelle – d'être contraignant. A cet égard, une forme d'évaluation nous semble revêtir un intérêt notable : l'évaluation comparative horizontale et/ou verticale. Cette dernière constitue une méthode d'évaluation particulièrement appropriée pour la détection de potentiels d'apprentissage dans un cadre normatif partiellement indéterminé.

L'évaluation comparative verticale, ou temporelle, porte sur la mesure et la comparaison des performances d'une même organisation à différentes périodes. Elle permet de mettre en évidence des variations, des défaillances ou des points forts, dont l'analyse approfondie peut constituer une source d'apprentissage pour une meilleure connaissance des structures de l'organisation et des leviers de sa performance.

L'évaluation comparative horizontale, ou spatiale, est relative à la mesure et à la comparaison des performances d'organisations similaires à un moment donné. Des différences de résultats – à contextes et niveaux de ressources comparables – représentent des potentiels d'apprentissage. Leur investigation est susceptible de mettre en lumière une série de leviers, ou d'obstacles, pour l'amélioration des performances.

Une forme d'évaluation comparative de type horizontal est le *benchmarking*. Celui-ci consiste en l'évaluation des performances de diverses organisations comparables. Les acteurs y ont généralement recours en vue de répondre à un objectif d'apprentissage individuel et organisationnel (Cross et Iqbal, 1995 ; Holloway et al., 1999 ; Kouzmin et al., 1999)<sup>190</sup>.

---

<sup>190</sup> Originellement apparu dans l'industrie, le *benchmarking* y est défini comme un « processus continu et systématique d'évaluation des entreprises reconnues comme les leaders au sein de leur industrie, en vue de déterminer les procédés d'affaire et de travail qui font figure de meilleures pratiques pour ensuite établir des objectifs rationnels de performance » (traduction personnelle de l'expression originale : « *a continuous systematic process of evaluating companies recognised as industry leaders, to determine business and work processes that represent best practices and establish rational performance goals* » [Cross et Ibaq, 1995, p.4]).

Il paraît évident que cette définition n'est pas transposable en l'état au domaine public et, plus particulièrement, aux universités. La dynamique sous-jacente présente néanmoins une série d'avantages qui peuvent s'avérer applicables au cadre de l'université. Une définition adaptée à ce contexte pourrait alors être la suivante : le *benchmarking* est une méthode d'évaluation continue et systématique conduite par une organisation auprès d'organisations paires considérées comme comparables, en vue de détecter des dimensions d'activités faisant figure de meilleures pratiques pour, ensuite, déterminer des interventions susceptibles d'améliorer les performances organisationnelles.

Selon Behn (2003), cette forme d'évaluation vise à répondre à trois questions : dans quels domaines une organisation réalise-t-elle de bonnes performances ? Dans quels autres domaines ces performances sont-elles moins bonnes ? Quels changements doivent être mis en œuvre pour améliorer les performances dans les domaines où elles ne sont pas bonnes ? A des fins d'apprentissage, nous pourrions préciser cette conception par l'ajout de deux questions supplémentaires : d'une part, des interventions sont-elles nécessaires pour assurer la reproduction des bonnes performances ? Et, d'autre part, les interventions planifiées suite à l'évaluation sont-elles susceptibles d'exercer une influence – positive ou négative – sur les performances réalisées dans d'autres domaines ?

Par le traitement de ces questions, le *benchmarking* peut ainsi faire partie intégrante des stratégies d'apprentissage des organisations. Pour que cet apprentissage soit effectif, il est toutefois nécessaire que ces dernières présentent les caractéristiques d'organisations apprenantes (*learning organizations*). Autrement dit, le potentiel d'apprentissage de cette méthode dépend de la réunion de caractéristiques organisationnelles et de solutions managériales appropriées (Kouzes et al., 1999).

Dans le même ordre d'idées, le *benchmarking* ne peut être à l'origine d'un véritable apprentissage que si la comparaison effectuée répond à un critère de pertinence. Plus précisément, il importe de comparer ce qui est réellement comparable. Au regard des universités, cela signifie que la comparaison ne peut être réalisée sans un travail de contextualisation des résultats de l'évaluation. Cette opération est impérative si l'on désire pouvoir disposer d'une représentation pertinente de leurs performances.

Pour illustrer cette affirmation, prenons l'exemple du taux de diplomation des étudiants pour mesurer les performances d'enseignement<sup>191</sup>. Cet indicateur, au-delà de son insuffisance, peut aboutir sur des conclusions erronées si le contexte des établissements évalués n'est pas pris en compte. Un exemple manifeste d'élément contextuel est la législation, régionale ou nationale, encadrant l'activité des universités. Celle-ci peut, notamment, leur accorder la possibilité d'opérer une sélection à l'entrée par le biais d'un dossier ou d'un examen. Or, un tel processus de sélection a un impact significatif sur le taux de diplomation des étudiants. Une université autorisée à le pratiquer aura davantage tendance

---

<sup>191</sup> Soit le nombre d'étudiants acquérant effectivement un diplôme par rapport au nombre d'étudiants qui se sont inscrits au sein de l'établissement. Bien que cette information soit, comme souligné précédemment, largement insuffisante pour donner une indication réelle des performances d'enseignement, nous nous limiterons à cet exemple en raison de sa simplicité conceptuelle.

à n'accepter que les étudiants qu'elle juge aptes à réussir au sein de ses programmes de formation.

Dès lors, peut-on réellement comparer les performances d'enseignement de deux institutions sur base d'un taux de diplomation qui serait, posons arbitrairement, de 95% pour l'une, et de 60% pour l'autre, sachant que la première n'accepterait que 10 ou 15% de ses candidatures tandis que la deuxième ne serait pas autorisée à pratiquer une sélection à l'entrée ? Il paraît évident que la réponse à cette question est négative. Un indicateur établi en vue de fournir une information pertinente par rapport à des performances doit être analysé à la lumière du contexte dans lequel il s'insère. Dans notre exemple, un taux de diplomation qui ne serait pas corrigé au regard de la sélection apparaît vide de sens.

Plus largement, l'exigence de contextualisation pose la question de la comparabilité des organisations prises en compte au sein d'évaluations comparatives. Au regard de l'université et de la durabilité, la grande diversité de leurs dimensions et de leurs contextes particuliers est à même de susciter un certain scepticisme quant à la capacité d'un dispositif d'évaluation à fournir des informations pertinentes.

Dans la réalité, il est tout à fait possible qu'une telle exigence de comparabilité ne soit jamais satisfaite. Si tel était le cas, l'évaluation ne serait pas pour autant dépourvue d'utilité. Comme le note Hatry (1999), les acteurs doivent être conscients que des dispositifs d'évaluation comparative peuvent être sujets à des problèmes d'incomparabilité. Néanmoins, cette dernière peut être acceptable si les bénéfices attendus de l'évaluation sont supérieurs aux dommages qu'elle est susceptible de générer du fait de conclusions erronées dues au manque de comparabilité.

Au final, dans le cadre des performances durables de l'université, la question de la comparabilité nous paraît fondamentale et les efforts visant à répondre à cette exigence ne peuvent être relâchés. Toutefois, si cette dernière n'est pas entièrement satisfaite, l'évaluation n'est pas pour autant inutile. Ses enseignements peuvent bénéficier d'une certaine validité à partir du moment où le problème d'incomparabilité est, d'une part, minimisé et, d'autre part, reconnu à sa juste portée. Cette observation nous amène à réaffirmer notre précédente position privilégiant – au moins dans un premier temps – les évaluations non contraignantes visant un objectif d'apprentissage lorsque celles-ci portent sur les performances de l'université au regard du principe de durabilité.

Au cours de ce premier chapitre, nous avons pu identifier une série d'éléments clés relatifs à la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation face aux spécificités de l'université et

de la durabilité. Les considérations mises en évidence dressent le cadre général dans lequel s'inscrivent l'ensemble des dispositifs d'évaluation de l'université au regard de la durabilité. Ces dispositifs nous semblent devoir tenir compte de ces enseignements s'ils aspirent à répondre à des impératifs de validité et de pertinence.

Ces observations ne sont néanmoins que des remarques préliminaires et restent insuffisantes pour la formulation des performances durables de l'université au sein d'une méthodologie d'évaluation. Pour ce faire, il est nécessaire de s'intéresser davantage au contenu de ces performances et d'identifier leurs différentes dimensions. Ce travail sera au cœur du chapitre suivant.

## **Chapitre 5. Norme d'évaluation des performances de l'université au regard de la durabilité**

Ce deuxième chapitre de notre seconde partie vise à déterminer les grandes propriétés que devrait réunir un dispositif d'évaluation conçu en vue d'accompagner les universités dans un processus d'amélioration de leurs performances au regard d'un impératif de durabilité (les « performances durables » de l'université). Pour ce faire, nous procéderons en deux temps.

La première section consistera en une rapide revue des conceptions normatives véhiculées par plusieurs modèles élaborés en vue d'appliquer l'impératif de durabilité à une échelle micro-économique (section 1). En effet, la durabilité étant un concept fondamentalement global, il est indispensable de l'adapter lorsque l'analyse se concentre sur un objet particulier. Cette procédure permet d'en dériver les principales implications et dimensions au niveau local. Nous verrons que malgré leurs atouts, les approches existantes doivent être davantage approfondies et contextualisées en fonction des spécificités des objets qu'elles considèrent.

Face à ce constat, la deuxième section s'attachera à conceptualiser plus précisément la nature des performances durables de l'université (section 2). Elle aura pour objectif de déterminer théoriquement les grandes propriétés de notre norme d'évaluation. A cet effet, nous entreprendrons d'intégrer les grands objectifs du projet de durabilité au sein d'un modèle qui se veut cohérent et adapté au cadre particulier de l'université.

La formulation de ce cadre normatif général s'appuiera sur les enseignements de la première partie de ce travail, ainsi que sur les résultats d'une analyse comparative internationale effectuée en vue d'identifier les différentes dimensions constitutives des performances durables de l'université. Cette démarche de construction de la norme est une condition préalable au développement d'un dispositif d'évaluation finalisé des performances durables de l'université, une question qui fera l'objet du dernier chapitre de ce travail.

## Section 1. Les normes de la durabilité à l'échelle microéconomique

---

Le développement durable est un concept fondamentalement macroéconomique relatif à un projet d'évolution sociétale. Les organisations, pour leur part, sont des acteurs de ce projet global mais l'échelle de leur analyse est beaucoup plus réduite. L'élaboration d'une conception normative des performances durables de l'université implique dès lors, et avant tout, de transposer la notion de durabilité au niveau microéconomique.

Une telle opération consiste à répondre à l'adage, aujourd'hui célèbre, préconisant de « penser globalement pour agir localement ». Cette réponse n'est toutefois pas la même pour l'ensemble des organisations. Celles-ci évoluent dans des contextes différents, travaillent dans des domaines différents, regroupent des acteurs différents, et leurs impacts au regard du développement durable sont également différents.

En conséquence, la norme de durabilité au niveau microéconomique varie en fonction du type d'organisation considéré, de son rôle au sein de la société, du contexte dans lequel elle s'insère, ou encore des enjeux auxquels elle fait face.

Au cours des dernières décennies, plusieurs modèles de transposition de la durabilité à l'échelle locale ont été développés. Deux d'entre eux ont connu une popularité notable dans la littérature et au sein de nos sociétés : l'Agenda 21 et la Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE)<sup>192</sup>. Ces modèles portent respectivement sur deux grands acteurs microéconomiques des sociétés contemporaines : les collectivités publiques et les entreprises.

L'approche de la RSE fut davantage adaptée afin que sa portée dépasse le seul cadre des entreprises. Cette notion a ainsi donné lieu au développement des concepts de Responsabilité Sociétale des Organisations (RSO) (Capron et Petit, 2009 ; Bento, 2009), de Responsabilité Sociétale des Organisations Publiques (Devreton, 2009), ou encore, et plus spécifiquement à notre objet d'étude, de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) (Karima et al., 2006).

Ces différents dispositifs seront présentés dans le point suivant (1.1). Dans un deuxième temps, nous soulignerons leurs principales implications et limites au regard de notre objet d'étude, les performances durables de l'université (1.2).

---

<sup>192</sup> Cette dernière est également désignée par l'expression « responsabilité sociale des entreprises ». Plusieurs auteurs ont cependant souligné la nécessité de préférer le terme « sociétal » à celui de « social » de sorte à ne pas limiter la conception de la durabilité à ce dernier pilier. A l'inverse, le qualificatif « sociétal » offre l'avantage d'englober l'ensemble des dimensions des sociétés humaines et s'applique donc également à l'environnement et à l'économie (Sainteny, 2005 ; CIDD, 2006 ; Brodhag, 2008 ; Ben Yedder et Farhoud, 2009). Nous partageons ce point de vue et adoptons cette précision sémantique.

## **1.1 Tour d'horizon des normes existantes**

Dans ce premier point, nous analyserons trois formes de transposition de la durabilité au niveau microéconomique : l'Agenda 21 (1.1.1), la responsabilité sociétale des organisations (1.1.2) et les conceptions développées dans le cadre, plus spécifique, de la participation des universités au développement durable (1.1.3). Bien que ces dernières n'aient pas fait l'objet d'une littérature aussi abondante que les deux premières, elles se situent dans leur droite lignée et présentent l'avantage de porter directement sur notre objet d'étude.

### ***1.1.1 L'Agenda 21***

La démarche Agenda 21 – ou plan d'action pour le 21<sup>ème</sup> siècle – est issue de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement qui s'est tenue à Rio de Janeiro en juin 1992. Elle prend la forme d'un outil à destination des collectivités locales et vise à accompagner ces dernières dans la planification d'un programme d'actions de long terme pour répondre à l'impératif de durabilité au niveau territorial.

Un des traits caractéristiques de l'Agenda 21 est relatif à la volonté de faire participer l'ensemble des acteurs locaux à sa mise en œuvre : pouvoirs publics, entreprises, associations, mais également habitants du territoire. Comme le stipule le Programme Action 21 adopté lors de la conférence de Rio et qui formule le cadre général de l'Agenda 21 : « L'un des principaux éléments indispensables à la réalisation du développement durable est une large participation du public à la prise de décisions » (ONU, 1992, Chapitre 23.2).

Mis à part cet impératif de participation dont l'importance est unanimement reconnue, la démarche Agenda 21 demeure fondamentalement ouverte en ce qui concerne les modalités de son application. Ces dernières sont, pour une grande partie, fonction des préférences, du contexte et des priorités des acteurs. En France, le Ministère de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie a, sur ce point, publié un cadre de référence pour le développement d'Agenda 21 locaux, mais ses préceptes restent généraux. Celui-ci vise cinq grandes finalités (MEDDE, 2006) : la lutte contre le changement climatique ; la préservation de la biodiversité, des milieux et des ressources ; la cohésion sociale et la solidarité entre les territoires et les générations ; l'épanouissement de tous les êtres humains ; et une dynamique de développement suivant des modes de production et de consommation responsables.

Les démarches d'Agenda 21 apparaissent comme des initiatives prometteuses qui ont porté leurs fruits en de nombreux endroits (Lafferty et Eckerberg, 1998 ; Selman, 1998). Elles



présentent une série d'avantages en tête desquels figure l'impératif de participation de l'ensemble des acteurs concernés par les problématiques de développement durable.

Néanmoins, l'Agenda 21 est également sujet à plusieurs limites. Ces dernières découlent essentiellement de son caractère indéterminé qui empêche de disposer d'un cadre normatif clair établissant les grandes dimensions opérationnelles de la durabilité au niveau microéconomique. En conséquence, les différents acteurs ne disposent pas d'une vision commune et partagée de ce que signifie l'action vers un objectif de durabilité au niveau local (Lazzeri et Moustier, 2008).

Du fait de son imprécision, cette démarche souffre généralement de ce que l'on pourrait qualifier d'un « biais environnemental ». En effet, ce volet particulier de la durabilité se voit généralement attribuer une importance prédominante parmi les thématiques traitées dans les Agendas 21, au détriment des dimensions économiques et sociales (Emelianoff, 2005). Même si le pilier environnemental du développement durable est fondamental et inévitable, la réduction des outils à son seul traitement a pour conséquence d'évincer les autres dimensions de la durabilité et, de la même façon, les liens prévalant entre ses trois piliers. Autrement dit, une norme d'évaluation qui se concentre prioritairement sur une thématique particulière de la durabilité – par exemple l'environnement – fait abstraction d'une grande partie de la complexité inhérente à ce concept. Or, même si cette complexité est difficilement compréhensible, elle nous paraît essentielle pour traiter de la durabilité car elle constitue le fondement même de sa richesse conceptuelle.

Au delà de la question de la constitution de la norme, l'ouverture normative des Agendas 21 – et, plus largement, des outils construits uniquement sur base participative – peut constituer une entrave à leur capacité de faire transiter les sociétés vers la durabilité. En effet, ces démarches dépendent essentiellement des préférences et des priorités des parties prenantes intégrées au processus participatif et rien n'implique *a priori* que celles-ci soient alignées sur les impératifs de la durabilité. En outre, la prise en compte des préférences des parties prenantes – aussi large soit elle – présente le risque d'apporter une réponse insuffisante au regard du développement durable, ne serait-ce que parce que les générations futures ne peuvent être associées à un quelconque processus participatif.

Le manque de traduction opérationnelle de l'Agenda 21, auquel s'ajoute le caractère non-contraignant de l'outil, conduit également à l'essoufflement de ces démarches dans le temps. L'Agenda 21 constitue ainsi un excellent outil de dialogue et de sensibilisation mais sa mise en pratique apparaît trop souvent insuffisante pour impulser une transition suffisamment forte vers le développement durable (Emelianoff, 2005).

La particularité de l'Agenda 21 est de regrouper une multitude d'acteurs différents en vue d'aboutir sur des solutions concertées pour répondre à un objectif de durabilité. Ces acteurs disposent néanmoins de leurs propres caractéristiques et intérêts qu'ils doivent adapter à cet objectif. En vue de faciliter et de conceptualiser cette adaptation, d'autres outils ont été développés à leur échelle. Parmi ceux-ci, les démarches RSE ont particulièrement retenu l'attention. Conçues initialement dans le domaine des entreprises, celles-ci se sont par la suite élargies en vue de couvrir un ensemble plus large d'organisations. Cette dynamique a donné lieu à l'émergence de la notion de Responsabilité Sociétale des Organisations (RSO) qui fait l'objet du point suivant.

### ***1.1.2 La responsabilité sociétale des organisations***

La RSO est la déclinaison de la norme globale de développement durable à l'échelle locale des organisations. Ces dernières peuvent être de nature et de vocation très différentes : entreprises, organisations à but non-lucratif, administrations publiques, etc. En conséquence, la question de leur responsabilité sociétale doit être ajustée en fonction de leurs principales caractéristiques telles que leurs activités, leurs impacts et leurs parties prenantes.

L'approche de la responsabilité sociétale des organisations est le fruit d'une série d'initiatives mises en œuvre au niveau international. Elle a notamment fait l'objet d'un livre vert de la Commission Européenne en 2001 et a donné naissance à la norme internationale de certification ISO 26000 publiée en 2010.

Comme son nom l'indique, la responsabilité sociétale d'une organisation implique que cette dernière soit tenue responsable de ses impacts et qu'elle s'attache à les corriger lorsqu'ils s'avèrent nuisibles pour l'une ou l'autre de ses parties prenantes. A l'égard plus spécifique de la RSE, la Commission Européenne définit cette notion comme « l'intégration volontaire des préoccupations sociales et écologiques des entreprises à leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes » (Commission Européenne, 2001, p.7). La norme ISO 26000 précise cette conception en définissant la responsabilité sociétale comme la « responsabilité d'une *organisation* vis-à-vis des *impacts* de ses décisions et activités sur la société et l'*environnement*, se traduisant par un *comportement éthique* et transparent » (ISO, 2010, p.4, souligné par les auteurs).

A l'instar de l'Agenda 21, les intérêts des parties prenantes sont au centre des conceptions relatives à la RSO. Les acteurs des organisations disposent toutefois d'une

certaine marge de manœuvre dans leurs actions en la matière, ce processus restant essentiellement volontaire<sup>193</sup>. Dès lors, il est généralement davantage question de la prise en compte des intérêts des parties prenantes plutôt que de la participation pleine et effective de ces dernières au processus de normalisation des dimensions de la durabilité au niveau organisationnel<sup>194</sup>. De la même façon, la question du portage des démarches RSO au plus haut niveau hiérarchique des organisations est davantage soulignée que dans le cadre de l'Agenda 21. Le leadership est ainsi présenté comme une condition essentielle à l'efficacité et à la réussite de ces dispositifs, tant au sein des entreprises que des organismes publics (Weaver et al., 1999 ; Vauléon et Vernaz, 2012).

Par ailleurs, le contenu normatif de la RSO est relativement ouvert et adaptable aux spécificités des organisations. En outre – et cela rejoint les enseignements précédemment identifiés en ce qui concerne la durabilité – cette norme est tout à fait susceptible d'évoluer. Comme le notent les auteurs du dispositif ISO 26000 : « Les questions centrales et les domaines d'action identifiés (...) donnent une vision actuelle des bonnes pratiques. Il ne fait pas de doute que les bonnes pratiques, elles aussi, évolueront à l'avenir et que d'autres domaines d'action pourront être considérés comme des éléments-clés de la responsabilité sociétale » (ISO, 2010, p.6). Cette même norme identifie toutefois sept grands axes prioritaires sur lesquels s'étend le périmètre de la RSE : (1) la gouvernance de l'organisation, (2) les droits de l'homme, (3) les relations et conditions de travail, (4) l'environnement, (5) la loyauté des pratiques, (6) les questions relatives aux consommateurs, et (7) les communautés et le développement local.

Comme le montrent ces éléments, la responsabilité sociétale est essentiellement orientée sur les impacts des organisations relatifs aux piliers sociaux et environnementaux de la durabilité. De surcroît, il apparaît, au niveau empirique, que la dimension sociale reste relativement marginale dans les pratiques de RSO (Allouche et al., 2004). Ces dernières

---

<sup>193</sup> Il convient de préciser que la RSE – ou plus largement le développement durable au sein des organisations – a été transposée dans les systèmes législatifs de plusieurs Etats (notamment la France et le Danemark), ce qui lui attribue une dimension contraignante. Les contraintes légales se limitent néanmoins généralement à une obligation de transparence qui implique la publication annuelle d'informations relatives aux impacts sociaux et environnementaux des activités d'une entreprise (lorsque celle-ci dépasse une certaine taille mesurée par le nombre de salariés). Au-delà de cette obligation, les organisations préservent une grande marge de décision en ce qui concerne le choix des dimensions du *reporting* et les mesures éventuellement adoptées en vue de réduire leurs impacts négatifs (à condition, bien évidemment, que ceux-ci ne soient pas régis par une autre disposition législative) (Martin, 2011 ; Cuzacq, 2011 ; Mangematin, 2013).

<sup>194</sup> La participation reste toutefois largement mise en avant car elle constitue un moyen opportun pour l'identification des intérêts des parties prenantes, une étape indispensable à leur prise en compte.

semblent donc touchées par un « biais environnemental » comparable à celui observé au sein des Agendas 21.

La dimension économique, pour sa part, n'est que rarement prise en compte dans les questions de RSO. Ce phénomène peut logiquement s'expliquer par le fait qu'elle est déjà largement intégrée dans l'ensemble des structures des organisations, en particulier pour ce qui concerne les entreprises (Faucheux et Nicolai, 2004). En outre, le choix de l'appellation « responsabilité sociétale » pour faire état de la transposition de la norme la durabilité au sein des organisations, peut amener les acteurs à postuler d'une séparation conceptuelle entre la RSO et les performances économiques. Au mieux ces dernières sont considérées comme distinctes de la RSO, au pire elles entrent en opposition directe avec ce concept (Renouard, 2008 ; Dalmas, 2014).

Toujours est-il que, comme dans le cadre de l'Agenda 21, la restriction de la durabilité à un ou deux de ses piliers nous semble conduire à l'exclusion d'une partie de sa complexité et de sa richesse conceptuelle. Autrement dit, si l'on ne retient de la RSO que son seul impératif de responsabilité environnementale – et parfois sociale – cela revient à faire abstraction du volet « développement économique » de la durabilité et, surtout, de la recherche d'une nécessaire articulation entre ses différentes dimensions par la résolution des éventuels points de tension qui peuvent caractériser leurs interdépendances (Elkington, 1997 ; Capron et Quairel, 2004 ; 2006).

A cette considération s'ajoute une deuxième limite de la RSO qui porte – toujours au même titre que l'Agenda 21 – sur l'absence d'une représentation consensuelle, précise et opérationnelle de la norme globale de durabilité au sein des organisations (Clarkson, 1995 ; Allouche et al., 2004). Cela peut s'expliquer par le large éventail de dimensions et d'entités concernées par la RSO : face à la diversité des organisations, la norme de RSO ne peut espérer les couvrir dans leur ensemble qu'en restant générale et relativement ouverte dans son interprétation. A cet égard, l'on peut s'interroger sur la possibilité même de construire une approche de la RSO qui réunirait les qualités d'universalité, de globalité, d'intégration et d'opérationnalité<sup>195</sup> (Capron et Quairel, 2006).

---

<sup>195</sup> L'universalité porte sur sa capacité à s'appliquer à l'ensemble des acteurs. La globalité est relative à la couverture de la totalité des dimensions de la durabilité. L'intégration implique que les relations entre ces dimensions soient prises en compte au sein d'un modèle pertinent et cohérent. Enfin, l'opérationnalité porte sur la possibilité d'une mise en pratique efficace des principes de la norme au sein de chaque organisation.

En vue de répondre aux faiblesses conceptuelles de la RSO – et notamment son insuffisance pour la formulation d’une norme globale et intégrée de la durabilité dans les organisations – d’autres outils ont été proposés au sein de la littérature. Parmi ceux-ci figure le *Sustainability Balanced Scorecard* (SBSC) conçu à partir du *Balanced Scorecard* (BSC).

Révéle par Kaplan et Norton (1992), le BSC est un outil à destination des organisations, à l’origine les entreprises, qui vise à dépasser la seule conception financière pour la mesure et le pilotage des performances. Pour ce faire, il intègre une série d’autres éléments – d’ordre opérationnel, non-financier, ou encore immatériel – ainsi que les mécanismes par lesquels l’ensemble des facteurs interagissent pour générer les performances économiques finales. De la sorte, le BSC se veut être un outil équilibré et intégré pour la mesure et la gestion des performances globales et de long terme des organisations (Ittner et Larcker, 1998 ; Figge et al., 2002a ; Travaillé et Naro, 2013).

Suite à l’introduction du BSC, plusieurs auteurs ont souligné le potentiel de cette méthode pour mesurer et piloter les performances au regard de l’objectif de durabilité (Radcliffe, 1999 ; Bieker et Gminder, 2001 ; Zingales et al. 2002). Ils ont alors proposé une série d’adaptations de la méthodologie initiale du BSC pour donner naissance au SBSC.

Le SBSC est une méthode novatrice par sa volonté de proposer une conception normative intégrant les trois piliers de la durabilité pour l’évaluation et le pilotage des organisations. Son hypothèse fondamentale est qu’une organisation souhaitant participer au développement durable doit améliorer simultanément ses performances en matière environnementale, sociale et économique (Figge et al., 2002b).

Cette méthodologie présente toutefois plusieurs limites. De manière générale, elle apparaît insuffisante pour véritablement apporter une solution au manque de conceptualisation des performances globales (Capron et Quairel, 2006). Plus précisément, en suivant ces derniers auteurs, il ressort de la littérature que le SBSC se limite généralement à la prise en compte de variables monétaires et ne conduit que trop rarement à l’analyse des liens de causalité existant entre les différentes dimensions (Ittner et Larcker, 2003).

Le SCBC, la RSO et d’autres méthodes de transposition de la norme de durabilité à l’échelle des organisations ont été appliqués au contexte plus spécifique de l’université. Ces initiatives ont donné lieu à l’émergence de la notion de « responsabilité sociétale des universités » et, plus largement, au développement d’une pluralité de conceptions quant à leur rôle au regard du développement durable. Celles-ci sont présentées et discutées dans le point suivant.

### ***1.1.3 Les normes de la durabilité dans le cadre de l'université***

La littérature recense un grand nombre de travaux relatifs à la question du rôle des universités face à l'impératif de durabilité. Les conceptions normatives avancées sont diverses, même si rarement en opposition. De manière générale, elles visent à déterminer comment ces organisations peuvent œuvrer pour l'accompagnement des sociétés dans la transition vers le développement durable.

Parmi ces conceptions, plusieurs auteurs invoquent la nécessité de développer l'idée d'une Responsabilité Sociétale (ou Sociale) des Universités (RSU). A l'heure actuelle, les contours de cette notion restent néanmoins très peu définis.

Pompeu, Marques et Braga (2014) voient dans la RSU une vaste opportunité de recherche appliquée. Ces auteurs soulignent l'importance de l'université pour pallier le problème des inégalités socio-économiques omniprésentes dans nos sociétés. Ils considèrent que les établissements ont, dans ce cadre, un rôle à jouer par la formation du capital humain, en particulier pour les personnes qui n'ont actuellement pas accès à l'enseignement supérieur.

Les auteurs évoquent, par ailleurs, le nécessaire engagement de l'université dans des « projets et activités de responsabilité sociale » à travers le « resserrement des liens existants entre la connaissance et la pratique professionnelle », ainsi que par « la promotion de formations à destination des professionnels qualifiés à même de transformer l'environnement dans lequel ils travaillent, de sorte à ce qu'ils deviennent conscients de leur rôle potentiel et de leur périmètre d'action en tant qu'agents du changement au sein de la société »<sup>196</sup>.

Il est intéressant de relever que ces auteurs s'inscrivent pleinement dans le paradigme de l'université utile en considérant que le développement de liens étroits avec l'environnement extérieur est au cœur de la légitimité des institutions. Par ailleurs, leurs recherches ayant pour terrain d'étude les régions du Trás-os-Montes et de l'Alto Douro au Portugal<sup>197</sup>, le rôle de l'université en matière de responsabilité sociétale est essentiellement exprimé en termes de croissance économique et de développement local.

Vasilescu et al. (2010) se sont également intéressés à la conceptualisation de la notion de RSU. Selon ces auteurs, les universités ont pour mission d'élever la conscience des enjeux et des besoins de la société chez les étudiants. Ces derniers doivent ainsi devenir des

---

<sup>196</sup> Traduction personnelle des expressions originales : « *projects and activities of social responsibility* » ; « *tighten the relationship between knowledge and professional practice* » ; « *promote training for skilled professionals who can transform the environment in which they operate, becoming aware of their potential role and scope as agents of change within society* » (Pompeu et al., 2014, p.112-113).

<sup>197</sup> Deux territoires relativement pauvres dans lesquels l'agriculture constitue le secteur économique dominant.

« personnalités sociales »<sup>198</sup> entièrement engagées dans la résolution des problèmes sociétaux. La responsabilité sociétale de l'université implique dès lors qu'elle œuvre à « l'amélioration des individus au bénéfice de la société et de ses principaux problèmes : le changement climatique, les iniquités globales, la protection de l'environnement, le recyclage. »<sup>199</sup>.

Dans cette deuxième conception, l'importance de la participation de l'université au développement local est nettement moins soulignée que dans l'étude de Pompeu et al. (2014). Les auteurs se concentrent essentiellement sur la réponse aux enjeux sociaux et environnementaux à travers la formation universitaire et sa capacité de sensibilisation.

Une troisième étude, réalisée par Tetřevová et Sabolová (2010), conceptualise la RSU au moyen de la théorie des parties prenantes (Freeman, 1984). Ces auteurs soulignent que les universités doivent s'attacher à identifier leurs parties prenantes en vue de comprendre leurs rôles et leurs attentes pour, ensuite, mettre en place des stratégies permettant d'y répondre. A cet effet, il est nécessaire que les établissements s'engagent pleinement dans des démarches de RSU même si cette notion et les modalités de son application restent indéfinies. Les auteurs appellent dès lors à développer davantage ce concept autour de dimensions clés d'ordre « économique, éthique, sub-social, philanthropique et environnemental »<sup>200</sup>.

Cette troisième conception diffère des deux premières par le fait qu'elle insiste davantage sur le caractère participatif de la normalisation du concept de RSU. En conséquence, si elle gagne en ouverture, cette approche apparaît moins précise dans la formulation des dimensions constitutives de la RSU.

Une série d'autres auteurs ont mobilisé le concept de RSU pour proposer une représentation normative de l'université au regard du développement durable (voir, par exemple, Karima et al., 2006 ; Zaharia et al., 2010 ; Shawyun, 2011). Les dimensions retenues par ces derniers sont souvent fonction de leurs propres conceptions du rôle de l'université dans la société ainsi que du contexte spécifique des institutions étudiées<sup>201</sup>.

Par ailleurs, les limites soulignées concernant la RSO s'appliquent également à la RSU, même si cette dernière a l'avantage de s'adresser à une forme particulière

---

<sup>198</sup> De l'expression « *Social personalities* », entendue par opposition aux « personnalités individuelles » (« *individual personalities* »).

<sup>199</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *personal improvement to the benefit of the society and to its main concerns : climate change, global inequities, environment protection, recycling.* » (p.4181).

<sup>200</sup> Expression originale : « *The economic, ethic, sub-social, and environmental responsibilities can be considered as the key components of the university social responsibility* » (Tetřevová et Sabolová, 2010, p. 231).

<sup>201</sup> L'importance du contexte est parfaitement illustrée par la première étude à laquelle nous avons fait mention (voir : Pompeu et al., 2014).

d'organisation. En effet, en se focalisant sur les spécificités d'une organisation, il devrait être possible de déterminer plus précisément la norme de durabilité transposée à son échelle. Toujours est-il que ces initiatives restent très récentes et qu'aucune vision normative précise et opérationnelle de la responsabilité sociale des universités ne fait actuellement consensus.

La déclinaison de la norme globale de durabilité à l'échelle des universités ne s'est pas limitée aux seuls travaux traitant de la RSU. Une abondante littérature s'est développée autour de cette question depuis quelques années. A l'instar de la RSU cependant, aucune conception commune n'est, jusqu'à présent, parvenue à véritablement s'imposer.

La grande majorité de cette littérature consiste en des études de cas et des retours d'expérience empiriques. Les travaux visant à comparer ces différentes approches et à proposer des modèles conceptuels et théoriques de la durabilité au sein des universités sont, pour leur part, beaucoup plus rares (Corcoran et al., 2004 ; Karatzoglou, 2013). En conséquence, les conceptions relatives à la poursuite d'un objectif de durabilité par les universités apparaissent très hétérogènes.

De manière générale, la grande majorité des auteurs s'accorde sur le fait que la prise en compte de la durabilité au sein de ces organisations doit être réalisée de manière multidimensionnelle, transdisciplinaire, sur base de perspectives de long terme, et à travers la recherche de solutions concertées avec l'ensemble des parties prenantes (Yarime et Tanaka, 2012 ; Trencher et al., 2012 ; Yarime et al., 2012). Reste que la plupart des travaux académiques traitant de cette problématique ne répondent pas à l'ensemble de ces conditions.

Plus particulièrement, la question de la multidimensionnalité du critère de durabilité n'est que trop rarement prise en compte. En effet, les recherches réalisées dans ce domaine se concentrent généralement sur l'une ou l'autre des dimensions du développement durable sans en investiguer la totalité.

A cet égard, la thématique la plus souvent abordée est celle de la gouvernance et de la gestion de l'environnement en lien avec l'impact des dimensions physiques du campus (Sammalisto et Arvidsson, 2005 ; Blewitt, 2005 ; Yarime et Tanaka, 2012 ; Vaughter et al., 2013). Dans ce domaine, les recherches portent sur les questions d'adaptation des politiques nationales ou régionales pour réduire les impacts environnementaux des universités, ou encore sur les conditions à réunir en interne en vue d'assurer l'efficacité de telles initiatives (Arvidsson, 2004 ; Velazquez et al., 2005 ; Ferrer-Balas et al., 2008).

Bien que ces thématiques soient effectivement centrales au regard de l'impératif de durabilité, leur seul traitement a pour conséquence de mettre à l'écart les autres dimensions de



ce concept ainsi que les interrelations qui les caractérisent. En conséquence, ces approches s'avèrent insuffisantes pour proposer une formulation globale des performances de l'université face au développement durable.

Au-delà des questions relatives à la réduction des externalités environnementales des universités, deux autres aspects sont fréquemment rencontrés dans la littérature même s'ils demeurent moins investigués que cette première dimension. Il s'agit, d'une part, de l'enseignement pour le développement durable, et, d'autre part, de l'ancrage territorial.

L'enseignement pour le développement durable<sup>202</sup> est généralement présenté par ses défenseurs comme la principale source de contribution de l'université au développement durable des sociétés (Wals, 2009). Il consiste en l'intégration des questions de la durabilité au sein des cursus universitaires. Cette pratique s'est fortement développée au cours des 20 dernières années avec, notamment, la sensibilisation et la formation du personnel enseignant (McKeown, 2012).

Les objectifs de l'enseignement pour le développement durable ne sont toutefois pas entièrement définis, au même titre que les modalités de sa mise en œuvre. S'agit-il d'assurer la sensibilisation des étudiants aux enjeux de la durabilité ? Ou, plutôt, de leur transmettre les connaissances et compétences nécessaires pour qu'ils puissent, à l'avenir, œuvrer à la transition vers une société durable ? Différentes formes d'adaptation des cursus universitaires peuvent être développées en fonction de la réponse à cette question. Dans le premier cas, l'enseignement pour le développement durable pourrait prendre la forme d'un tronc commun à l'ensemble des formations de l'université. Dans le deuxième, il conviendrait davantage de développer des programmes à haut niveau de spécialisation qui offriraient une formation approfondie sur les questions de la durabilité mais qui profiteraient, dès lors, à une plus faible proportion d'étudiants (Rusinko, 2010).

De manière générale, les auteurs s'accordent sur le fait que l'enseignement pour le développement durable ne peut pas se contenter de la diffusion de quelques informations relatives à cette thématique. A l'inverse, l'objectif devrait être de transmettre aux étudiants les compétences qui leur permettraient de « penser la durabilité » (*sustainability thinking*) au-delà du seul fait d'« apprendre la durabilité » (*sustainability learning*) (Wiek et al., 2011 ; Rieckmann, 2012). Face au caractère complexe et indéterminé des technologies de

---

<sup>202</sup> Cette notion est souvent désignée dans la littérature anglophone par l'acronyme ESD pour *Education for Sustainable Development*.

l'université – dont notamment l'enseignement (cf. partie 1) – il apparaît toutefois difficile d'établir précisément les mécanismes qui permettraient de transmettre de telles compétences.

A cela s'ajoutent les problèmes de complexité et d'incertitude caractéristiques du développement durable. Ceux-ci entraînent des difficultés pour définir la nature des compétences à consolider de sorte à rendre les étudiants capables de véritablement « penser » la durabilité. Wiek et al. (2011) ont formulé une réponse à cette question en identifiant cinq compétences clés : la pensée systémique, la capacité d'adaptation, les compétences normatives, les compétences stratégiques et les compétences interpersonnelles. Sans remettre en question la validité et la suffisance de ces compétences en vue de guider l'enseignement pour la durabilité, plusieurs interrogations persistent quant aux modalités de transposition opérationnelle de ces objectifs au sein des formations universitaires.

La troisième dimension généralement rencontrée dans la littérature est relative à l'ancrage territorial des universités<sup>203</sup>. Dans ce cadre, celles-ci se voient souvent attribuer un rôle central dans l'élaboration, la coordination, la promotion et la participation à des projets de développement durable sur leur territoire, en collaboration avec les autorités publiques locales et d'autres parties prenantes externes. En outre, avec leur haut niveau d'expertise, les universités apparaissent comme des partenaires précieux pour tout acteur souhaitant s'engager dans un projet de durabilité (Elder, 2008 ; Karatzoglou, 2013).

Le rôle de l'université en matière d'ancrage territorial reste néanmoins, lui aussi, sujet à débat du fait de la variété des activités et des sous-dimensions que ce concept englobe. Pour une série d'auteurs (Shaw et Allison, 1999 ; Kitagawa, 2005 ; Marais et Reynaud, 2008) – et sous l'impulsion d'organisations internationales telles que l'OCDE (Duke, 2005 ; OCDE, 2007) – le rôle de l'université au niveau territorial est d'entretenir des collaborations avec les acteurs locaux dont, en premier lieu, les entreprises.

Les travaux réalisés dans cette perspective soulignent la position centrale que l'université occupe sur son territoire dans le contexte de l'économie de la connaissance. Ses activités doivent permettre le développement d'une flexibilité et d'une dynamique d'innovation essentielles pour la transformation des territoires en véritables « régions apprenantes » (*learning regions*) (Shaw et Allison, 1999).

---

<sup>203</sup> L'ancrage territorial fait référence aux activités conduites par l'université au profit des acteurs extérieurs de son territoire. Ce concept n'est pas sans rappeler la troisième mission de l'université que sont les « services à la société », à la différence que l'ancrage territorial est davantage orienté vers la réponse à un objectif de durabilité. Nous reviendrons sur cette thématique au cours de la section suivante.

Il est dès lors attendu des universités qu'elles proposent des programmes de formation et de recherche adaptés aux besoins de leur bassin d'emploi et de leur tissu économique territorial. De telles initiatives sont susceptibles d'avoir un impact significatif en termes de création d'emploi, de développement économique, d'animation du système d'innovation régional, ou encore d'attractivité territoriale.

D'autres auteurs insistent davantage sur la vocation sociale et environnementale de l'engagement des universités sur leurs territoires. Pour ces derniers, les récentes tendances à l'industrialisation et à la privatisation des activités de recherche et d'enseignement présentent le risque d'entraîner une réorientation exclusive de leurs finalités au profit des seuls besoins de l'économie (Yarime et al., 2012). En conséquence, ils soulignent la nécessité que l'ancrage de l'université sur son territoire soit davantage orienté vers la résolution des problématiques sociales et environnementales auxquelles celui-ci est sujet. Plusieurs travaux réalisés dans cette perspective font ainsi abstraction du volet économique de la durabilité pour se concentrer sur ses deux autres piliers (Cole, 2003 ; Karatzoglou, 2013).

Ces arguments rappellent à plusieurs égards le débat, plus traditionnel, qui oppose les partisans de l'université utile aux défenseurs des structures humboldtiennes de l'université indépendante et désintéressée.

Au regard de la durabilité toutefois, l'utilité de l'université est une notion omniprésente dans l'ensemble des considérations relatives à son ancrage territorial. En revanche, ce sont les modalités de sa mise en œuvre qui ne font pas consensus. Pour les uns, cette utilité trouve sa source dans les « services » que l'université apporte à la société en termes essentiellement économiques. Pour les autres, l'ancrage territorial ne se limite pas à la contribution des établissements au développement local mais réside dans son engagement profond et volontaire dans la résolution des problèmes sociétaux au sens large avec, parfois, un souci de préservation des principes d'autonomie et de liberté académique (Parker et al., 2004 ; Fadeeva et Mochizuki, 2010 ; Lidstone et al., 2015).

Finalement, la littérature ne semble pas encore être parvenue à la formulation d'une conception normative générale et consensuelle de l'université face à l'impératif de durabilité. Ce constat peut s'expliquer par le caractère relativement récent de cette thématique, la pluralité des dimensions concernées, et la diversité des contextes individuels des organisations.

La revue des initiatives existantes fait ressortir plusieurs enseignements dont il importe de tenir compte pour toute tentative d'identification des performances durables de l'université en vue de leur évaluation. Ceux-ci seront présentés dans la partie suivante (2.2.4).

## **1.2 Implications et limites des normes existantes pour l'évaluation des performances durables de l'université**

Les différentes conceptions présentées ci-avant sont autant de contributions à la construction d'une norme générale de la durabilité appliquée à l'université. Néanmoins, aucune formulation intégrale et intégrée de cette dernière ne fait actuellement consensus au sein de la communauté académique et, plus largement, de la société. Nous formulerons une tentative de conceptualisation de cette norme dans la prochaine section. Pour ce faire, il nous paraît opportun de souligner au préalable les principaux enseignements que l'on peut retenir de la discussion des pratiques existantes. En effet, la reconnaissance de leurs implications et de leurs limites est nécessaire pour la formulation d'une conception normative pertinente de la nature des performances durables de l'université.

De manière générale, deux grandes propositions peuvent être formulées au regard des démarches qui traitent de la question de la durabilité au sein des organisations et, plus particulièrement, des universités. La première est relative à la nécessité d'assurer la prise en compte des différentes dimensions de la durabilité – et donc de ses trois piliers – au sein d'une norme globale et intégrée.

La deuxième proposition est issue de ces principes de globalité et d'intégration. Elle porte sur l'inévitable adaptation de la norme de durabilité aux spécificités des organisations. La compréhension approfondie de leurs caractéristiques constitue, dans ce cadre, un prérequis fondamental pour toute entreprise de transposition de l'impératif de durabilité à l'échelle microéconomique.

### ***1.2.1 L'impératif d'une norme globale et intégrée***

L'importance de l'intégration des trois piliers de la durabilité dans la construction de la norme provient de l'interdépendance qui les caractérise. Une telle démarche est toutefois rendue compliquée par la complexité inhérente au concept de durabilité. Toujours est-il qu'elle reste inévitable car seule l'intégration de l'ensemble de ses dimensions permettra de trouver une réponse adéquate aux différents enjeux auxquels les sociétés doivent, ou devront, faire face.

Parmi les propositions normatives que nous avons eu l'occasion de discuter, rares sont celles qui intègrent l'ensemble des dimensions de la durabilité. La majorité se concentre sur l'un ou l'autre de ses piliers, souvent environnemental, parfois social, et plus rarement économique. En conséquence, même si elles s'avèrent utiles et bien évidemment nécessaires, ces approches traitent essentiellement de soutenabilité environnementale, d'équité sociale, ou encore de développement économique, mais elles ne portent pas sur la durabilité au sens où nous l'entendons.

Du fait de cette conceptualisation, l'intégration effective des considérations relatives au développement durable à l'échelle des organisations apparaît généralement comme un processus cloisonné. Plus précisément, l'incorporation de la durabilité est souvent réalisée de manière séparée au sein des structures organisationnelles entre, d'une part, les dimensions sociales et environnementales et, d'autre part, les dimensions économiques. Les liens et interdépendances entre ces trois piliers ne sont, pour leur part, que trop rarement pris en compte.

En conséquence, les structures responsables de la mise en œuvre des questions de durabilité sont trop souvent « greffées » en marge des organisations. Le risque est alors que les initiatives développées à cet égard se limitent à la régularisation de quelques problèmes facilement corrigeables, mais qu'elles se retrouvent bloquées lorsque les modifications ont un impact sur les dimensions économiques des organisations. Dans ce cadre, les seules interventions acceptées sont celles qui apportent des solutions de type « gagnant-gagnant » (*win-win*), autrement dit qui génèrent des retombées positives tant en matière sociale et/ou environnementale qu'au niveau économique. Toutefois cela n'implique pas que ces actions soient réellement suffisantes pour permettre la transition des sociétés vers un développement durable.

Plus largement, ce problème de la marginalisation de la question de la durabilité – ou de la responsabilité sociétale – au sein des organisations réside dans la crainte que cette norme puisse porter atteinte aux fondements de leurs performances, voire de leur existence. Compte tenu de son incertitude, de sa complexité et de sa multidimensionnalité, la durabilité est un concept chargé de contradictions. Dès lors, les acteurs des organisations se trouvent souvent dans l'obligation de réaliser des arbitrages entre les attentes et les préférences des parties prenantes qui peuvent être particulièrement différenciées et potentiellement conflictuelles (Brignall et Modell, 2000 ; Travaillé et Naro, 2013).

Face à cette problématique, un manager peut rencontrer deux types de difficultés susceptibles de freiner la participation de son organisation à la transition vers le développement durable. Dans certains cas, les conflits entre dimensions apparaissent trop importants pour qu'il puisse intégrer l'ensemble des préceptes de la durabilité sans craindre de mettre en péril la viabilité même de l'organisation. Il aura alors tendance à opter pour le maintien des structures existantes.

Dans d'autres cas, ces dimensions peuvent ne pas présenter de contradictions apparentes. Cela n'empêche toutefois pas le manager de se trouver face à une profonde incertitude quant à l'impact futur de l'introduction de la norme de durabilité. Il est donc tout à fait envisageable qu'il choisisse de rester concentré sur l'existant plutôt que d'entamer un processus de changement profond dont il ne peut prévoir l'aboutissement. La prise en compte des différentes dimensions de la durabilité au sein des organisations se limite ainsi souvent à une forme d'intégration relativement superficielle.

Compte tenu de ces observations, il apparaît donc essentiel de concevoir des approches normatives de la durabilité au sein des organisations – et plus particulièrement des universités – qui tiennent compte de l'ensemble des dimensions de la durabilité mais également des liens qui les caractérisent. La norme de durabilité doit, en ce sens, viser à être intégrale et intégrée. Même si cette dernière est appelée à évoluer dans le temps du fait de la complexité et de l'incertitude inhérentes à la question du développement durable, cette approche est la seule à permettre la découverte de solutions véritables.

L'importance d'un modèle global et intégré ne concerne pas uniquement les différentes dimensions de la durabilité. Cette exigence s'applique également aux spécificités propres aux organisations qui peuvent paraître *a priori* dissociées de l'impératif de durabilité.

### ***1.2.2 L'inévitable prise en compte des spécificités des organisations***

Comme nous avons pu le voir ci-avant, plus les méthodes de transposition de la durabilité au niveau microéconomique visent à englober une pluralité d'organisations différentes, moins elles sont capables de déterminer des dimensions normatives précises et opérationnelles de la norme de durabilité. Au-delà des considérations générales, la norme doit donc être davantage explicitée en fonction du profil particulier de chaque organisation.

Ces spécificités s'avèrent déterminantes pour le choix des initiatives à mettre en œuvre compte tenu, par exemple, des impacts sociaux ou environnementaux des activités organisationnelles. Elles conditionnent également les modalités de conduite des processus de

changement. En effet, dans la grande majorité des cas, ces derniers nécessitent d'être adaptés aux structures des organisations.

En ce qui concerne l'université, sa normalisation au regard du principe de durabilité apparaît fondamentalement dépendante de sa nature organisationnelle et institutionnelle. Les oppositions historiques des conceptions relatives à son rôle dans la société se retrouvent dans les différents travaux qui s'attachent à définir les conditions de sa participation au développement durable. De la même façon une telle entreprise ne peut être réalisée sans prendre en compte ses caractéristiques organisationnelles fondamentales dont, notamment, les faibles liaisons prévalant entre ses composantes et la nature fondamentalement indéterminée de sa technologie.

La bonne compréhension et l'intégration des structures institutionnelles et organisationnelles de l'université dans la conceptualisation de ses performances durables constituent donc une étape essentielle en vue d'assurer la pertinence et l'opérationnalité de la norme.

Au-delà de ces impératifs, la reconnaissance de la nature de l'université s'avère également nécessaire afin d'assurer la réussite même de la transition vers un développement durable. Décréter le changement n'est pas suffisant pour donner lieu à sa réalisation effective. Pour ce faire, celui-ci doit être piloté et partagé par la majorité des acteurs (Burnes, 1992 ; Autissier et al., 2010). Il importe dès lors de tenir compte, au sein de la norme, des spécificités propres et du travail quotidien des organisations (Meehan, 2013).

Pour pouvoir véritablement répondre à l'objectif de durabilité, les efforts à déployer dans les universités doivent ainsi être coordonnés de manière cohérente avec les missions et les valeurs de long terme de ces institutions. De la même façon, ces efforts ne peuvent être définis sans s'intéresser aux autres dimensions des organisations qui, bien qu'elles n'apparaissent pas directement reliées à l'exigence de durabilité, ont une importance significative. Le non-respect de cette condition risque d'entraîner l'apparition de conflits entre des structures nouvelles et des structures existantes et, par la suite, un possible échec du projet de durabilité.

En effet, l'éviction de certaines variables spécifiques à l'université implique inévitablement de renoncer à construire une représentation globale de sa norme en matière de durabilité. Comme nous l'avons vu, une telle représentation apparaît toutefois indispensable. Si l'on prend l'exemple de la viabilité financière, celle-ci n'est pas directement concernée par l'objectif de développement durable, et n'est que très rarement examinée dans les différents travaux réalisés sur ce sujet (Hua, 2013). Or, son omission revient à négliger la question de la

survie même des institutions, un objectif qui constitue, de toute évidence, une condition essentielle et préalable à leur action en faveur du développement durable.

Cette observation nous amène à formuler une deuxième remarque qui, bien qu'évidente, nécessite d'être soulignée. Celle-ci porte sur le fait que l'intégration de la durabilité au sein des organisations n'implique pas que l'ensemble de leurs structures soient remaniées pour répondre à cet impératif. Chaque organisation a ses propres spécificités, son propre cœur d'activité et sa propre raison d'être. Ces éléments – hormis s'ils apparaissent inéluctablement néfastes à la durabilité des sociétés – ne doivent pas voir leurs fondements bouleversés au profit d'un critère de durabilité qui mettrait en péril l'équilibre organisationnel dans son ensemble. En d'autres termes, il peut être dangereux de sacrifier certaines structures qui fonctionnent adéquatement au profit d'une volonté d'accroître toujours plus l'impact positif des activités d'une organisation sur la durabilité des sociétés.

Cette remarque peut être mise en parallèle avec la question du partage de la responsabilité. Le groupe norvégien Norsk Hydro, acteur de l'industrie de l'aluminium, note à ce propos : « Notre rôle crée des obligations, mais dans le même temps nous devons délimiter et partager la responsabilité relativement aux autorités publiques et à la société civile et ne pas endosser leur propre responsabilité » (Lunheim, 2001, cité par Faucheux et Nicolaï, 2004).

Appliqué à l'université, cet argument met en évidence le fait que si celle-ci a ses propres obligations, elle ne doit pas non plus s'attacher à porter la responsabilité des autres acteurs de la société. Cela ne l'empêche pas d'améliorer sa contribution au développement durable mais une telle entreprise doit se faire dans le respect du cadre de ses missions originelles au risque de conduire à la disparition de ces dernières. Autrement dit, même si elle œuvre au développement durable des sociétés, l'université doit, avant tout, rester une université.

Ces considérations sont corroborées par le fait que certaines spécificités traditionnelles des organisations participent déjà positivement à la poursuite de l'objectif de durabilité. En effet, même si ce concept est relativement nouveau, plusieurs des dimensions qui le soutiennent ont été intégrées dans les pratiques des organisations depuis plusieurs décennies, voire pour certaines, plusieurs siècles. Certaines structures organisationnelles et institutionnelles héritées du passé contribuent ainsi d'ores et déjà positivement à la durabilité des sociétés. Dès lors, le bouleversement intégral du modèle existant des organisations peut, certes, offrir l'avantage de supprimer l'ensemble de leurs « structures non-durables »<sup>204</sup>, mais il présente

---

<sup>204</sup> A savoir les structures qui apparaissent nuisibles à la durabilité des sociétés, entendues par opposition aux « structures durables » qui participent positivement à la réalisation de cet objectif.



également le risque d'éradiquer simultanément les « structures durables » qui avaient été antérieurement mises en place et qu'il s'agit, au contraire, de renforcer.

Le cas plus spécifique des organismes publiques, et notamment des universités, illustre parfaitement cet argument. Le CDDEP<sup>205</sup> notait en 2011 à leur égard : « La mission de service public correspond par essence à une démarche de développement durable, à la condition de répondre aux principes et lignes directrices de la responsabilité sociétale ». Nous partageons ce postulat qui met en évidence l'importance de la mission de service public qui constitue, en soit, une dimension de la durabilité des sociétés.

Le corollaire de cette affirmation est que l'intégration de l'objectif de durabilité doit être réalisée sans annihiler les bénéfices des actions traditionnelles de ces organismes qui participent, depuis longtemps déjà, à la transition vers le développement durable. Dès lors, il s'agit plutôt d'étudier chacune de ces organisations en vue d'identifier leurs points de « non-durabilité » (ou de « sous-durabilité »<sup>206</sup>) qu'il nous appartient ensuite de corriger (ou d'améliorer) tout en vérifiant que cela n'empiète pas sur leurs missions de service public.

Finalement, compte tenu de la complexité caractéristique des universités – tant au niveau institutionnel qu'organisationnel – l'intégration du critère de durabilité en leur sein doit se faire avec discernement et prudence.

L'objectif n'est donc pas de formuler une conception de l'université *pour* la durabilité qui ne tiendrait pas compte de ses spécificités. A l'inverse, il nous paraît préférable de conceptualiser la forme organisationnelle de l'université *par* la durabilité car une partie de ses structures participe déjà à la réponse à cet impératif.

Une telle approche sera au cœur de la section suivante. Nous tenterons d'identifier les différentes dimensions de l'organisation universitaire pour déterminer les actions les plus appropriées à mettre en œuvre en vue d'assurer sa participation à l'objectif sociétal de durabilité, en d'autres termes à améliorer ses performances durables.

---

<sup>205</sup> Le Club Développement Durable des Etablissements Publics et des Entreprises Publiques (CDDEP) est un réseau d'organismes publics affiliés au ministère français de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie.

<sup>206</sup> Autrement dit, qui présentent un potentiel non-exploité pour répondre à l'objectif de durabilité.

## **Section 2. Conceptualisation théorique générale de la norme des performances durables de l'université**

---

Compte tenu de l'ensemble des éléments mis en évidence précédemment, nous sommes désormais en mesure de proposer une formulation de la norme de durabilité appliquée au cadre de l'université.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les enseignements de la première partie de ce travail afin de déterminer un cadre théorique général permettant d'intégrer l'impératif de durabilité au sein des universités. Ce cadre constituera le point de départ sur base duquel pourront être dérivées les différentes dimensions de leurs performances durables.

Parallèlement, nous présenterons les résultats d'une analyse comparative menée en vue d'identifier les pratiques des universités au regard de la durabilité. Ceux-ci nous permettront d'illustrer notre modèle et de lui donner une assise empirique.

Comme nous l'avons vu, toute entreprise d'intégration globale de la durabilité au sein d'une organisation nécessite de tenir compte de l'ensemble des dimensions de la durabilité ainsi que des spécificités propres à chaque organisation. Dans le cadre de l'université, une approche nous semble particulièrement adaptée pour répondre à ce couple d'exigences. Elle consiste en l'application de la norme de durabilité aux deux grandes facettes de sa réalité que sont l'institution et l'organisation.

Dans cette perspective, l'impératif de durabilité appliqué aux universités se décompose en deux principales finalités : la durabilité institutionnelle et la durabilité organisationnelle. De manière générale et schématique, la durabilité institutionnelle a trait à l'ensemble des « retombées » de l'université sur son environnement extérieur. La durabilité organisationnelle porte, pour sa part, sur les « intrants » de ces organisations et, plus largement, sur la nécessaire consolidation des conditions de leur existence. Ces deux aspects peuvent être conceptuellement séparés mais restent, dans la réalité, fondamentalement liés.

La durabilité institutionnelle est relative à la participation de l'université au développement durable de la société. Elle se rapporte aux impacts que l'université exerce sur son environnement extérieur et qui conditionnent sa propre légitimité. Ces impacts peuvent être positifs comme négatifs en matière de durabilité.

Par exemple, la consommation d'énergie d'origine fossile nécessaire à la réalisation des activités du campus présente des externalités environnementales négatives qu'il importe

de réduire. Parallèlement, l'enseignement réalisé sur ce même campus peut être un facteur de mobilité sociale et d'émancipation individuelle qui sont des aspects non négligeables de la durabilité sociétale. La participation de l'université au développement durable consiste alors en un double mécanisme caractérisé, d'une part, par la réduction de ses impacts négatifs et, d'autre part, par le renforcement de ses impacts positifs.

Cette nécessité de contribuer à la durabilité de la société ne s'explique pas uniquement par le seul principe de responsabilité de l'université vis-à-vis de cette dernière. D'un point de vue théorique, la négligence de l'impératif de durabilité institutionnelle présente le risque de conduire à la non-durabilité des sociétés. Or, une telle situation est une menace à la survie même de l'université. En effet, celle-ci est susceptible de décliner, au même titre que les autres acteurs de la société, du fait de la non-durabilité globale. En outre, elle peut voir sa légitimité fortement remise en cause en raison de ses répercussions dommageables pour la société, ou simplement de l'absence de retombées bénéfiques.

Dès lors, l'université – en tant qu'institution sociétale – fait partie intégrante de son environnement et doit participer à la durabilité du développement de ce dernier au risque de mettre en péril sa propre pérennité. Cette complémentarité réciproque entre l'élément microéconomique et son environnement macroéconomique est une caractéristique fondamentale découlant de la complexité et du systémisme de notre objet d'étude. Nous faisons ainsi l'hypothèse d'une interdépendance totale entre l'université et la société, la première étant un élément constitutif du développement durable de la deuxième qui, en retour, est la seule à même de reconnaître sa légitimité et de lui donner le pouvoir d'exister.

La durabilité organisationnelle porte, pour sa part, sur les conditions de la pérennité des structures internes de l'université. Elle implique que l'université s'assure de la durabilité de ses ressources et de ses modes de fonctionnement. Cette exigence est incontournable car elle constitue un prérequis indispensable à la poursuite de l'objectif de durabilité institutionnelle. Autrement dit, sans s'attacher à satisfaire les conditions de sa propre survie, l'université ne peut logiquement se consacrer à l'exercice de son rôle au sein de la société et à contribuer à la durabilité sociétale.

La prise en compte de la durabilité organisationnelle répond à la nécessité de ne pas porter dommage aux structures existantes des organisations lorsque cela met en péril les conditions mêmes de leur existence. Ainsi, l'intégration de l'impératif de durabilité au-delà de son seul pendant institutionnel fait figure de condition nécessaire pour l'élaboration d'une norme complète de sa transposition à l'échelle de l'université.

Les deux finalités de durabilité institutionnelle et organisationnelle sont indissociables et fondamentalement interdépendantes. Plus précisément, elles constituent chacune la condition d'existence de l'autre, à tout le moins sur le temps long. La transposition de la norme de durabilité au sein de l'université ne peut être réalisée qu'à travers ces deux prismes considérés simultanément au risque de conduire, à terme, soit à la disparition des universités, soit à une situation de non-durabilité de la société et donc, *de facto*, des universités.

Cette interdépendance des deux grandes facettes de la durabilité appliquée à l'université peut être formulée à travers deux hypothèses théoriques ( $H_1$  et  $H_2$ ), qui, par leur confrontation, donnent lieu à une troisième ( $H_3$ ). Ce jeu d'hypothèses est le suivant :

- $H_1$  : La durabilité institutionnelle implique que l'université, en tant qu'acteur de la société, participe au développement durable de cette dernière.
- $H_2$  : La durabilité organisationnelle nécessite que l'université assure les conditions de sa propre pérennité si elle désire pouvoir poursuivre l'exercice de ses activités.
- $H_3$  : La durabilité organisationnelle est une condition préalable à la durabilité institutionnelle et vice-versa car cette deuxième exigence conditionne la légitimité de l'université au sein de son environnement.

Si les exigences de durabilité institutionnelle et organisationnelle constituent, chacune, la condition de réalisation de l'autre, elles peuvent également entrer en contradiction.

Un exemple d'opposition découle de la contrainte d'allocation de ressources rares à laquelle est soumis l'ensemble des établissements. Dans ce cadre, ces derniers peuvent être amenés à faire un choix entre, d'une part, un investissement dans une politique promotionnelle visant à attirer de nouvelles sources de financement (durabilité organisationnelle), et d'autre part, l'acquisition d'un nouvel équipement pour optimiser la consommation énergétique du campus et réduire leurs émissions de gaz à effet de serre (durabilité institutionnelle). Ainsi, un choix d'allocation de ressources au profit d'une facette de la durabilité représente généralement un coût d'opportunité pour l'autre.

Un deuxième exemple de contradiction potentielle entre les principes de durabilité institutionnelle et organisationnelle concerne l'adaptation des missions de l'université aux principes du développement durable. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, une série d'auteurs insistent sur la nécessité de développer un « enseignement pour le développement durable ». Celui-ci correspond à des formations visant à apporter aux

étudiants le savoir qui leur permettrait d'agir en faveur de cet impératif dans leur vie future. Ces revendications s'inscrivent dans la réponse à l'exigence de durabilité institutionnelle.

Les défenseurs de l'enseignement pour le développement durable plaident généralement pour une adaptation du contenu et des modalités de l'enseignement universitaire. Or, ces éléments restent fortement déterminés par des personnalités académiques dotées d'une certaine autonomie. Cette autonomie trouve sa raison d'être dans l'expertise des acteurs et dans un principe de liberté académique qui s'avèrent être des conditions favorables au bon fonctionnement de l'université. L'on peut dès lors s'interroger sur les répercussions potentiellement négatives et importantes qu'engendrerait un affaiblissement de ces structures en matière de durabilité organisationnelle.

A l'inverse, si l'autonomie des composantes est préservée, l'adaptation de l'enseignement universitaire pour le développement durable ne peut être réalisée qu'à travers l'engagement intégral du corps enseignant. Or, rien n'implique que ces derniers adhèrent aux préceptes de durabilité qui leur seraient dictés de l'extérieur. La durabilité organisationnelle n'est donc pas systématiquement en conformité avec son pendant institutionnel. La poursuite de ces objectifs peut, en réalité, être à l'origine d'importantes contradictions.

Finalement, la durabilité de l'université consiste en la satisfaction des deux impératifs de durabilité institutionnelle et organisationnelle et, simultanément, en la recherche d'un équilibre adéquat entre ces derniers lorsqu'ils apparaissent divergents. Cette considération nous amène à formuler une quatrième hypothèse (H<sub>4</sub>) :

- H<sub>4</sub>: La réalisation simultanée des impératifs de durabilité institutionnelle et organisationnelle – bien qu'inévitable compte tenu de l'hypothèse 3 (H<sub>3</sub>) – peut aboutir sur une série de situations paradoxales qu'il importe de gérer selon une dynamique continue d'équilibration et d'apprentissage (Giordano, 2003).

Ces éléments nous permettent d'affiner notre définition générale du rôle de l'université dans la société en y intégrant l'impératif de durabilité. L'« université durable » peut ainsi être définie comme une institution dont l'objectif est la création de valeur sociétale multidimensionnelle et durable à travers la conduite organisationnelle efficace et responsable de ses missions de recherche et d'enseignement.

Le cadre général de transposition de la norme de durabilité au sein des universités étant établi, la suite de cette section discute plus en détail la nature de ses deux exigences que sont la durabilité institutionnelle (2.1) et la durabilité organisationnelle (2.2).

## 2.1 La durabilité institutionnelle

Au cours de la première partie, nous avons eu l'occasion de nous intéresser aux différentes conceptions relatives au rôle de l'institution universitaire au sein de la société. De manière générale, il est apparu que sa légitimité provient essentiellement de sa capacité à générer de la valeur à travers la conduite de ses missions. Plus largement, l'on attend de l'université qu'elle contribue au développement des individus et de la société.

La caractérisation du développement varie toutefois en fonction des auteurs. Les partisans de l'université humboldtienne plaident pour la participation de l'université à un développement authentique tandis que les défenseurs de l'université utile considèrent que son rôle réside dans le soutien au développement socio-économique. Nous avons vu que la réalité de la vocation de l'université se situe entre ces deux conceptions. Ces formes de développement, loin d'être opposées, sont profondément imbriquées.

Avec la prise en compte de la durabilité, la normalisation du rôle de l'université nous paraît logiquement s'orienter vers sa participation au développement – non plus seulement « authentique » ou « socio-économique » – mais « durable » des sociétés. Cette perspective permet d'assurer la prise en compte des impacts de long terme des activités et la multidimensionnalité des variables en jeu. Par ailleurs, la notion de développement durable, du fait de son caractère englobant, nous semble appropriée pour tenir compte tant des aspects « authentiques » que « socio-économiques » du développement.

Le caractère multidimensionnel de la valeur créée par l'université était déjà mis en évidence dans la discussion de son rôle au sein de la société avant même qu'il soit question de l'introduction d'une norme de durabilité. Il est alors envisageable que des dimensions de la durabilité présentent un certain niveau de concordance avec celles relatives à la fonction traditionnelle de l'université. Dans ce cadre, au plus ces dimensions sont rapprochées, au moins l'intégration de la durabilité implique que le rôle de l'université évolue radicalement par rapport à celui qui lui était assigné avant l'apparition de cette notion.

Cette dernière remarque est importante car, comme nous allons le voir, une grande partie des missions traditionnelles de l'université concourt déjà positivement au développement durable de la société. Dès lors, si la norme de durabilité souligne l'importance de plusieurs éléments qui ont pu être négligés jusqu'à présent, elle requiert également de préserver les aspects traditionnels qui participent positivement à son accomplissement.

L'ensemble de ces considérations se retrouve dans la normalisation de la durabilité institutionnelle de l'université. Cette dernière a trait aux impacts que l'université exerce sur la société ou, pour le dire autrement, aux différents axes de participation de cette institution au développement durable sociétal. Nous les répartirons en quatre catégories principales que nous discuterons ci-après : la responsabilité sociale et environnementale dans la conduite des activités (2.1.1), l'enseignement (2.1.2), la recherche (2.1.3) et l'ancrage territorial (2.1.4).

### ***2.1.1 Responsabilité sociale et environnementale***

Les impacts de l'université en matière de responsabilité sociale et environnementale sont largement traités au sein de la littérature. Ils sont relatifs à l'ensemble des externalités directement attribuables à la conduite des opérations de l'université.

Plus précisément, ces impacts sont essentiellement issus de la réalité physique de l'université. En effet, si celle-ci est une institution sociétale dotée d'une vocation particulière, elle est également un acteur tangible de la société dont l'activité est à l'origine d'une série de répercussions (positives comme négatives) sur son environnement (naturel et humain). En conséquence et au regard de l'exigence de durabilité, l'université dispose, comme tout acteur sociétal, d'une responsabilité dans la conduite de ses activités.

Cette responsabilité s'applique aux impacts directement observables de l'activité universitaire. Ceux-ci peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les impacts environnementaux donnant lieu à une responsabilité environnementale, et les impacts sociaux à l'origine de la responsabilité sociale.

#### **➤ *Responsabilité environnementale***

La responsabilité environnementale des universités suppose que ces organisations s'appliquent à réduire les externalités environnementales négatives dont elles sont à l'origine. Cette responsabilité est fondée sur deux grands arguments. D'une part, l'université est tenue, au même titre que l'ensemble des acteurs de la société, d'atténuer les retombées environnementales négatives issues de son activité. D'autre part, cette responsabilité est exacerbée par son rôle dans la société. L'université – en tant qu'organisme public à vocation collective et compte tenu de son influence sur la société dans son ensemble – se voit généralement attribuer un devoir d'« exemplarité » au regard du développement durable<sup>207</sup>.

---

<sup>207</sup> La question de l'exemplarité est explicitement soulignée dans l'initiative du « Plan Vert » élaborée par la CGE (Conférence des Grandes Ecoles), la CPU (Conférence des Présidents d'Université) et le REFEDD (Réseau Français des Etudiants pour le Développement Durable), sur base de la loi Grenelle 1 du 3 août 2009 (voir :

La problématique de l'atténuation des impacts de l'université sur l'environnement naturel englobe plusieurs domaines : énergie, eau, déchets, mobilité, espaces verts, achats ou encore sensibilisation de la communauté. De manière générale, ces impacts sont relatifs à l'activité du campus universitaire, à sa consommation, et à la gestion des flux d'énergie, de matière et de personnes qui y entrent ou en sortent.

La responsabilité environnementale de l'université suppose tout d'abord que cette dernière s'engage dans un plan de réduction de ses émissions de GES. A cet égard, diverses initiatives peuvent être mises en œuvre comme, par exemple, la diminution de sa consommation d'énergie ; la substitution de l'énergie d'origine fossile par une énergie issue de sources renouvelables ; l'amélioration de la gestion dans l'exploitation des équipements ; la rénovation des bâtiments ; etc.

D'autres domaines participent également aux émissions de GES attribuables aux activités de l'université. C'est le cas notamment de la mobilité. Dans ce cadre, l'atténuation des impacts négatifs de l'université sur l'environnement peut concerner deux types de déplacements : ceux qui ont lieu en son sein et ceux relatifs aux mouvements de sa communauté vers et à la sortie du campus (déplacements domicile-travail ou domicile-étude).

Dans le premier cas l'université peut s'attacher à minimiser l'usage de véhicules individuels motorisés et promouvoir des modes de mobilité douce ou partagée (marche, vélo, bus, etc.) pour les déplacements sur le campus.

Dans le deuxième cas, son influence sur les moyens de transport de sa communauté est moins directe. Elle peut néanmoins agir pour réduire les émissions polluantes qui en sont issues à travers des initiatives telles que : la mise en place d'un plan de déplacement similaire aux Plans de Déplacement d'Entreprises (PDE) ; l'incitation de ses utilisateurs à l'utilisation de modes de transports doux ou partagé (du type compensation financière supérieure pour le personnel acceptant de substituer leur voiture par un vélo ou un abonnement aux transports en commun) ; l'aménagement de voies réservées à la mobilité douce autour du campus en collaboration avec les autorités publiques locales, etc.

L'encadré 1 illustre ce type d'initiative par l'exemple de l'Université de Sherbrooke qui subventionne intégralement l'abonnement aux transports en commun de ses étudiants via un modèle financier particulier.

---

MESR, 2013). Le Plan Vert est un guide d'accompagnement des établissements d'ESR français pour la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies de développement durable.



### **Encadré 1 : L'Université de Sherbrooke et la mobilité étudiante**

L'Université de Sherbrooke est une université canadienne (Québec) fondée en 1954. En 2015, elle accueillait plus de 40.000 étudiants et employait près de 6.700 personnes. Elle est renommée pour son engagement et son expertise dans le domaine du développement durable et, plus précisément, de l'environnement. Dans le cadre de la mobilité, elle figure comme un établissement pionnier au regard de la politique de déplacement qu'elle a mis en œuvre depuis 2004.

Plus précisément, l'université offre à l'ensemble de ses étudiants un accès gratuit aux transports en commun locaux (abonnement semestriel). Elle propose également plusieurs formes d'incitatifs aux membres de son personnel pour qu'ils utilisent cette forme de mobilité : réduction de 10 % sur l'abonnement (en plus d'un crédit d'impôt de 15,25 %), et mise à disposition d'une carte multiservices leur permettant d'accéder à l'ensemble des équipements sportifs de l'université.

Le coût de ce programme de mobilité s'élevait à 1.600.000 dollars canadiens en 2006 (seule année pour laquelle les données sont disponibles). Pour assurer son financement, l'université a pris trois formes de mesure.

En premier lieu, elle a conclu un partenariat avec la société de transport en commun de la ville de Sherbrooke pour bénéficier d'un tarif préférentiel au profit de sa communauté.

En deuxième lieu, elle a mis en place une politique de tarification des 3000 places de stationnement présentes sur son campus. En 2006, les revenus générés par cette activité ont permis de financer le programme de gratuité des transports en commun pour près de 8 % de ses besoins en financement.

Enfin elle a compensé une partie de ces nouvelles dépenses par une majoration des frais d'inscription annuels à hauteur de 65 dollars canadien. Cette mesure a été implantée avec l'accord des étudiants qui l'ont avalisée par une procédure de vote.

Au bilan, le financement du programme de gratuité des transports en commun est assuré à 50 % par l'université et à 50 % par les étudiants. L'université estime que 80 % de ses étudiants utilisent ce service. Parmi ces derniers, 60 % en profitent au quotidien et 20 % y ont recours de manière occasionnelle.

*Voir : <http://www.usherbrooke.ca/developpement-durable/>*

Outre l'énergie et la mobilité, l'université peut agir en faveur de l'atténuation des émissions polluantes (GES ou autres) à travers sa politique d'achat et la sensibilisation de ses utilisateurs. Dans ses achats de matériels divers (fournitures bureautiques, équipements, alimentation, etc.), elle peut adopter une charte ou tout autre forme de procédure privilégiant les fournisseurs qui disposent d'une politique de protection de l'environnement dans la réalisation de leurs activités et de leurs produits.

En ce qui concerne la sensibilisation, une multitude d'actions peuvent être mises en œuvre pour encourager la rationalisation de la consommation d'énergie – ou l'atténuation d'autres formes de dégradations environnementales – auprès de la communauté universitaire. L'université peut ainsi communiquer sur ces questions de manière écrite ou orale, organiser des événements, ou encore mettre en place une signalétique particulière en divers lieux du

campus. Cette dernière est utile pour informer les utilisateurs des gestes appropriés en faveur de l'environnement.

L'encadré 2 illustre ce type d'initiatives par l'exemple de l'université de Brighton et sa campagne de communication « C-Change ». Ces actions ne sont pas à négliger car, outre le potentiel qu'elles offrent pour la réduction des impacts environnementaux du campus, elles sont susceptibles de participer à la propagation des gestes en faveur de l'environnement en dehors des murs de l'université.

### Encadré 2 : L'Université de Brighton et la sensibilisation environnementale

L'Université de Brighton est une université britannique qui existe, sous sa forme actuelle, depuis 1992. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, elle a rassemblé plus de 20.500 étudiants et 2.700 employés. Depuis plusieurs années, l'établissement s'est formellement engagé dans une politique de promotion de l'égalité, de la diversité et de la durabilité. Cette dernière a été reconnue comme une valeur fondamentale de l'université (*core value*).

Dans ce cadre, l'université a mis en œuvre une campagne promotionnelle importante pour la réduction des émissions de GES sur son campus et au-delà. Intitulé « C-Change »\*, ce programme fut développé avec l'objectif explicite d'engager, d'inspirer et de soutenir les utilisateurs du campus (étudiants et personnel) dans la réduction de leur consommation d'énergie. Il prend la forme d'une campagne de promotion intensive mobilisant une multitude de canaux de communication : événements ; concours ; distribution de prospectus et de t-shirts auprès de la communauté ; disposition d'étiquettes à proximité d'équipements affichant divers conseil pour la réduction des consommations (ordinateurs, chauffages, poubelles, interrupteurs, etc.) ; disposition de sous-verres – à l'effigie du programme et de ses objectifs – dans l'ensemble des zones de restauration du campus ; etc.



Au-delà de l'ampleur de cette initiative, l'Université de Brighton se démarque également par le style de communication de la campagne « C-Change ». Celle-ci a été profondément étudiée pour toucher au maximum la population étudiante. A cet égard, elle adopte leur jargon, utilise les codes de l'humour et mise sur l'originalité et la convivialité (voir illustration).

Par le biais de ce programme et d'une série d'autres actions, l'Université de Brighton poursuit l'objectif de réduire de 50 % ses émissions de carbone entre 2011 et 2016.

\* « C » est l'acronyme du terme carbone (*carbon*), soit le principal gaz à effet de serre d'origine anthropique.

Voir : <https://www.brighton.ac.uk/about-us/meet-brighton/sustainability-and-equality/index.aspx>

Les rejets polluants imputables à l'activité des universités ne se limitent pas aux GES ou aux autres gaz toxiques pour l'environnement et/ou la santé humaine. Parmi ceux-ci figurent également les flux sortant de matière. A cet égard, la responsabilité de l'université

implique qu'elle s'attache à atténuer les impacts environnementaux de sa production de déchets. Cela peut être réalisé de deux manières : en amont via la réduction de la consommation de matière, et en aval à travers la réutilisation des déchets produits.

La réutilisation peut avoir lieu directement ou nécessiter un processus de transformation du déchet produit en vue de lui conférer une valeur supplémentaire. Dans ce deuxième cas, on parle alors de recyclage. Au regard de la responsabilité environnementale, la réutilisation directe doit être privilégiée au recyclage car le processus de transformation est lui-même source d'externalités négatives.

Une deuxième problématique relative aux déchets est celle des déchets dangereux. Ces derniers peuvent être de différentes natures mais partagent la caractéristique d'être fortement toxiques pour l'environnement (biodiversité, nappes phréatiques, etc.) et/ou la santé humaine. Les activités de laboratoire, en particulier dans le domaine des sciences naturelles<sup>208</sup>, peuvent être à l'origine de la production d'une variété de déchets dangereux. Même si ces derniers sont généralement régis par des législations spécifiques, il appartient à l'université de s'assurer que leur gestion et leur traitement soient réalisés de manière appropriée.

En pratique, l'université peut mettre en œuvre une pluralité d'initiatives différentes pour atténuer ses impacts environnementaux imputables aux rejets de matière. L'objectif final est de minimiser le volume de déchets destinés à être incinérés ou enfouis dans des décharges. L'encadré 3 donne un exemple de pratiques novatrices en matière de gestion des déchets avec, de nouveau, l'Université de Sherbrooke.

Au-delà de l'énergie et des flux de matière, la responsabilité environnementale de l'université porte également sur la gestion d'une ressource essentielle : l'eau. Dans ce domaine, l'objectif est d'œuvrer à la préservation de cette ressource, tant au regard de sa quantité que de sa qualité. A cet effet, les modalités d'intervention sont multiples. Les acteurs peuvent améliorer leur gestion des flux d'eau en amont comme en aval de leurs activités.

Les mesures prises en amont des activités de l'université afin de préserver les ressources en eau visent essentiellement la réduction de la consommation d'eau courante. Pour ce faire, plusieurs initiatives peuvent être mises en œuvre à l'instar de l'adaptation des équipements (chasses d'eau à double touche et à interruption du flux, robinets mousseurs et à boutons poussoirs, appareils électroménagers à faible consommation, etc.), ou encore la

---

<sup>208</sup> Entendue par opposition aux sciences dites humaines et sociales, soit l'ensemble des sciences ayant pour objet d'étude le monde naturel comme, par exemple, la chimie, la biologie ou encore la physique.

récupération des eaux de pluie pour répondre aux besoins en eau non nécessairement potable (toilettes, entretien des espaces verts, etc.).

En aval des activités, les mesures envisageables pour la gestion de l'eau concernent le traitement des flux sortants issus de la consommation de l'université. Un grand nombre d'interventions peuvent ainsi être réalisées : prévention de la pollution des eaux à travers l'utilisation de produits de nettoyage et d'entretien respectueux de l'environnement, filtration des eaux usées et des eaux ruisselant sur des surfaces polluantes telles que les parkings, etc.

### **Encadré 3 : L'Université de Sherbrooke et la gestion des déchets**

L'Université de Sherbrooke a mis en place une série de mesure en vue d'atténuer l'impact environnemental de sa production de déchets. Nous en soulignerons deux : l'une relative à la rationalisation de la consommation de matière en amont, et l'autre visant à encourager les pratiques de réutilisation.

En ce qui concerne la réduction de la consommation de matière, l'université a développé sur l'ensemble de son campus un système d'eau potable en libre service sous la forme de robinets de type « fontaine à boire » (projection de l'eau à quelques dizaines de centimètres vers le haut). Parallèlement, elle s'est associée à plusieurs associations et acteurs privés de son campus pour éliminer l'ensemble des bouteilles d'eau vendues dans ses édifices. Cette mesure fut effective à partir de 2011. Elle permet d'économiser annuellement 40.000 bouteilles d'eau qui, comme le souligne l'université, « ne sont ni produites, ni remplies, ni transportées ».

La deuxième mesure qui fut mise en place au sein de l'université est relative à la réutilisation des déchets. Dans ce cadre, elle a développé un système intitulé « Badibus » destiné à favoriser la récupération des biens inutilisés sur son campus. Pour ce faire, l'université a créé une plateforme virtuelle sur laquelle ses différentes composantes peuvent faire don du matériel dont elles n'ont plus usage (meubles, fournitures, équipements électroniques, etc.). Par la suite, l'université offre à différents groupes la possibilité de récupérer ces biens selon un ordre de priorité clairement défini.

Durant la première semaine de l'offre, les biens récupérés sont proposés gratuitement en interne (unités administratives). S'ils ne trouvent pas preneur après cette période, ils sont mis gratuitement à disposition du réseau public d'éducation de l'Estrie (région de Sherbrooke) et des associations à vocation humanitaire et communautaire. Enfin, à partir de la troisième semaine, les biens sont proposés aux membres de la communauté universitaire et aux entreprises. Dans ce dernier cas, le matériel n'est plus offert gratuitement mais au plus offrant. Les recettes récoltées sont alors reversées sur un fond destiné à financer les initiatives de développement durable de l'université.

Des processus de réutilisation de biens inutilisés furent également développés par les étudiants. Plus précisément, l'association FEUS (Fédération étudiante de l'Université de Sherbrooke) a mis en place un système de récupération du matériel utilisé au sein des logements universitaires (essentiellement des ustensiles de cuisine) lorsque les étudiants quittent l'université. Ce matériel est alors reproposé gratuitement aux nouveaux étudiants dès la rentrée scolaire suivante.

Voir :

- <https://www.usherbrooke.ca/developpement-durable/campus/matieres/bouteilles-eau/>
- <https://www.usherbrooke.ca/badibus/>

Un dernier domaine vis-à-vis duquel la responsabilité environnementale de l'université est généralement soulignée est relatif à la gestion des espaces verts et à la protection de la biodiversité. Dans ce cadre, plusieurs mesures sont invoquées pour améliorer l'impact de l'existence et des activités du campus sur l'environnement.

Une première action est relative au développement et à la diversification des espaces verts sur le campus. Outre leur impact sur l'environnement (protection de la biodiversité, traitement des rejets polluants, etc.), ceux-ci peuvent également contribuer à l'amélioration des conditions de vie sur le campus (santé et bien-être des utilisateurs).

Au-delà de la seule présence des espaces verts se pose également la question de leur traitement et de leur gestion. Dans ce cadre, il s'agit de privilégier des produits et des techniques d'entretien respectueuses de l'environnement (avec, par exemple, l'interdiction d'utiliser des produits de synthèses pour les engrais et les pesticides). Les gestionnaires du campus peuvent également mettre en œuvre une série d'actions ou d'équipements destinés à soutenir la biodiversité (diversification des espèces végétales, hôtels à insectes, ruches implantées dans des lieux à faible fréquentation, zones d'accueil protégées pour les oiseaux, etc.). L'encadré 4 illustre ce type d'initiative avec l'exemple de l'Université de Lausanne.

En définitive, un grand nombre d'interventions peuvent être mises en œuvre par les universités afin de répondre à leur impératif de responsabilité environnementale. La brève revue que nous avons réalisée ci-avant n'est en rien exhaustive et beaucoup d'autres mesures pourraient être soulignées.

Par ailleurs, il importe également de noter que toutes les universités ne sont pas nécessairement tenues d'intervenir sur l'ensemble de ces problématiques. Certaines mesures peuvent s'avérer plus prioritaires que d'autres en fonction de la situation particulière de chacune. Ainsi, la définition des différentes dimensions de la responsabilité environnementale d'une université est fortement dépendante du contexte dans lequel elle s'insère.

Les éléments contextuels susceptibles d'avoir un impact sur la responsabilité environnementale de l'université peuvent être internes et externes. En interne, plusieurs facteurs sont à prendre en considération comme, par exemple, la typologie du milieu du campus. A cet égard, un campus urbain n'aura pas la même marge de manœuvre en matière d'expansion des espaces verts qu'un campus situé en zone rurale et bénéficiant d'une large superficie. De la même façon, ces deux campus feront vraisemblablement face à des enjeux sensiblement différents pour ce qui concerne les questions de mobilité de leur communauté.

#### **Encadré 4 : L'Université de Lausanne et la gestion des espaces verts**

L'Université de Lausanne (UNIL) est une université suisse fondée en 1537. Elle accueille plus de 14.000 étudiants et emploie environ 3000 personnes en équivalent temps-plein (données pour l'année scolaire 2014-2015). Depuis 1970, l'Université de Lausanne est établie sur un campus en vase clos situé à l'extérieur de la ville de Lausanne – le campus de Dorigny – qu'elle partage avec un autre établissement, l'EPFL (Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne). Du fait de sa localisation géographique, l'UNIL bénéficie d'une superficie de terrain importante (90 hectares) dont les deux tiers (60 hectares) sont des espaces verts.

L'UNIL s'est, depuis déjà plusieurs années, largement investie dans une démarche de réduction de son empreinte environnementale. A cet égard, la gestion de son patrimoine et la préservation des espaces verts constituent des axes majeurs de son action.

Le service UNIBAT (service des bâtiments et travaux de l'UNIL) est en charge de l'aménagement des espaces verts. Il s'emploie quotidiennement à préserver leur qualité et leur intégrité. Ainsi, plusieurs types d'actions ont été mis en œuvre :

- Des moutons ont été introduits sur le campus depuis plus de 20 ans en vue d'assurer l'entretien et la « tonte » d'une pâture de 7 hectares. La taille du cheptel peut atteindre une centaine d'individus au début du printemps lorsque les agneaux viennent au monde.
- L'ensemble des produits chimiques a été banni des pratiques d'entretien des espaces verts, seuls des produits biologiques sont utilisés.
- Des collaborations avec des biologistes de l'université ont été développées en vue de lutter contre les parasites au moyen de procédés « propres » comme des leurres ou des phéromones.
- Un effort important a été réalisé pour réduire la pollution imputable aux véhicules et aux outils d'entretiens utilisés pour la gestion des espaces verts. Ceux-ci fonctionnent soit à l'électricité, soit à l'essence alkylée qui permet de produire 90 % de benzène en moins.
- 100% des déchets « verts » sont compostés et réutilisés sur place.
- Les espèces indigènes sont privilégiées lorsque l'université procède à des plantations. En outre, elle a planté des haies vives qui constituent un milieu de vie optimal pour diverses espèces d'oiseaux et de petits animaux.

Suite à ces différentes initiatives, l'UNIL a reçu une série de labels et de distinctions. Le campus s'est notamment vu délivré le label « Parc Naturel » par la Fondation Nature et Economie.

*Voir :*

- <http://www.unil.ch/durable/home.html>
- [http://www.unil.ch/files/live/sites/durable/files/shared/PDF/Uniscope\\_580\\_Moutons.pdf](http://www.unil.ch/files/live/sites/durable/files/shared/PDF/Uniscope_580_Moutons.pdf)

Un deuxième facteur interne à l'université qui s'avère déterminant pour sa responsabilité environnementale est son orientation disciplinaire. Une université généraliste disposant d'équipements destinés à l'expérimentation dans le domaine des sciences de la nature aura d'autres préoccupations qu'un établissement spécialisé dans des disciplines telles que le commerce ou les sciences sociales. Dans ce deuxième type d'institution, la gestion des flux d'énergie, d'eau et de matière, est essentiellement relative aux activités de « vie de campus » (restauration, sport et loisir, logement, etc.). A l'inverse, les établissements œuvrant

dans le domaine des sciences de la nature doivent faire face à des sources d'externalités environnementales importantes issues de la réalisation même de leurs missions de recherche et d'enseignement.

Le contexte extérieur dans lequel s'insère l'université est également essentiel pour déterminer la nature de sa responsabilité environnementale. Les éléments susceptibles d'exercer une certaine influence à cet égard sont, par exemple, les conditions climatiques de son territoire, les problématiques environnementales particulières auxquelles ce dernier est exposé, ou encore les préférences sociales et culturelles de ses parties prenantes externes.

Ainsi, une université québécoise ou scandinave est susceptible d'accorder une certaine importance à l'optimisation de sa production d'énergie thermique (chauffage). En revanche, une université située dans une zone équatoriale – comme par exemple Singapour – est davantage attachée à réduire sa consommation d'électricité pour le refroidissement des bâtiments (climatisation et ventilation), ou à gérer ses ressources en eau.

Au-delà des questions environnementales, la responsabilité de l'université est également, même si plus rarement, soulignée dans la littérature vis-à-vis de ses externalités sociales.

#### ➤ *Responsabilité sociale*

La responsabilité sociale de l'université est justifiée par les externalités sociales issues de son existence et de ses activités. Ce concept ne doit pas être confondu avec celui, évoqué ci-avant, de la RSO ou de la RSU. Dans la présente partie nous nous concentrons exclusivement sur les impacts relatifs au volet social de la durabilité et considérés par la littérature comme étant directement imputables au fonctionnement de l'université. Malgré cette délimitation plus stricte du périmètre des impacts, ces derniers couvrent un grand nombre de dimensions différentes.

De manière générale, la littérature consacrée à la durabilité au sein des universités invoque la responsabilité de ces dernières pour minimiser les externalités négatives qu'elles exercent sur leurs parties prenantes. En outre, ces parties prenantes sont multiples et peuvent être tant internes (étudiants, personnel, etc.) qu'externes (autorités extérieures, communauté territoriale, etc.).

En interne, la responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de ses parties prenantes découle de son double statut d'employeur et de lieu d'accueil de visiteurs, en tête desquels figurent les étudiants. L'université en tant qu'employeur se doit – comme toute autre organisation dotée d'un statut similaire – de pratiquer une gestion respectueuse de l'intégrité

et de la dignité de son personnel. De la même façon, l'on attend de l'université en tant que lieu d'accueil d'étudiants qu'elle leur assure de bonnes conditions d'étude, voire de vie sur le campus dans le cas où ces derniers y résident.

La réponse à l'impératif de responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de ses parties prenantes internes est mise en lumière dans la littérature par différentes mesures. Il peut s'agir, en premier lieu, de la mise en place de modes de gouvernance participative impliquant l'ensemble des utilisateurs du campus dans les processus de prise de décision. Notons que cette pratique n'est pas nouvelle dans le cadre de l'université, sa gestion étant traditionnellement inscrite dans une logique de collégialité.

D'autres actions sont également mises en évidence comme la préservation de la santé et de la sécurité des membres de l'université ou encore la lutte contre toute forme de discrimination. Cette dernière dimension peut être à l'origine d'initiatives telles que la poursuite d'un objectif d'égalité des sexes dans le recrutement et la sélection des étudiants, ou encore la garantie de l'accès à l'emploi et aux formations à destination de communautés ethniques et sociales marginalisées.

Au-delà des questions de genre et d'origine sociale, la garantie de l'accès à l'emploi et aux formations concerne également les personnes souffrant d'un handicap. Dans ce cadre, la responsabilité sociale de l'université est généralement invoquée pour la mise en place de mesures favorisant l'accueil et/ou l'embauche de personnes handicapées. Elle est également mise en avant pour l'adaptation des équipements du campus (bâtiments, espaces extérieurs, mobilité) de sorte à ce qu'il soit accessibles à tous.

Enfin, la responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de ses parties prenantes internes peut l'amener à prendre des initiatives spécifiques à leur égard. En ce qui concerne le personnel, l'université est souvent appelée à promouvoir la montée en compétence de ses employés à travers, notamment, l'offre de formations. De la même façon, elle peut adopter une politique de bonne conduite (charte, code, etc.) dans la gestion de ses ressources humaines. Par ailleurs, il est attendu de l'université, en tant que lieu d'accueil d'individus, qu'elle mette en place des services visant à améliorer leur bien-être sur le campus : infrastructures sportives et de loisirs, offre de restauration diverse et de qualité, espaces culturels, lieu d'accueil pour les enfants des usagers du campus (crèche), etc.

La deuxième catégorie de parties prenantes vis-à-vis desquelles la responsabilité sociale de l'université est mise en avant regroupe les acteurs extérieurs. Ceux-ci sont divers : autorités publiques locales, associations, entreprises, ou encore membres de la communauté



territoriale. Dans ce cadre, les initiatives entreprises par l'université apparaissent étroitement liées à la question de son ancrage territorial que nous discuterons ci-après.

La responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de ses parties prenantes externes trouve son fondement dans le fait qu'elle constitue un acteur généralement important de son environnement. En conséquence, l'existence et l'activité de l'université sont à l'origine d'une série d'impacts négatifs qu'elle se doit d'atténuer. L'encadré 5 donne un exemple de ce type d'impact avec le plan de développement de l'Université Columbia à New York.

#### **Encadré 5 : L'Université Columbia et les tensions communautaires**

L'Université Columbia (*Columbia University*) est une université américaine de renommée internationale fondée en 1754. En 2015, elle comptait plus de 30.000 étudiants pour près de 16.000 employés. Son campus est situé dans le quartier de West Harlem sur l'île de Manhattan à New York.

En vue de répondre à ses objectifs stratégiques de développement, elle a présenté en 2007 un large plan d'expansion du campus étalé sur 25 ans. Celui-ci comprend l'acquisition d'un quartier de 7 hectares avoisinant le campus. Ce plan d'aménagement novateur a été développé par l'architecte Renzo Piano suite à un important processus de consultation de la communauté.

En plus d'assurer le rayonnement international de l'université, ce projet a pour objectif de moderniser et de redynamiser un quartier anciennement manufacturier. La question de la durabilité sociale et environnementale est également largement mise en avant. Ce plan de campus universitaire est ainsi le seul du pays à avoir obtenu la certification *LEED Platinum for Neighborhood Development*. Dans ce cadre, le projet a pour ambition de développer un campus essentiellement piétonnier et entièrement ouvert sur son territoire et à sa communauté.

Etant donné la contrainte spatiale importante propre à son territoire, le projet fait cependant face à une forte opposition. Les habitants craignent une perte d'identité du quartier et une inaccessibilité future des logements avec la montée des prix de l'immobilier (phénomène de gentrification).

En réaction, l'université a signé un accord au bénéfice de la communauté comprenant diverses actions dont un apport en capital pour des prêts au logement, ou encore la construction et la rénovation d'écoles publiques locales. En 2014, l'institution possédait plus de 70% de la zone qu'elle comptait réaménager mais plusieurs propriétaires refusaient toujours de lui céder l'espace nécessaire à son expansion. Elle a été jusqu'à menacer de faire appel à l'Etat pour les réquisitionner malgré s'être préalablement prononcée contre toute mesure d'expropriation des résidents de sa communauté.

Voir :

- <http://manhattanville.columbia.edu>
- <https://stopcolumbia.wordpress.com>

Plusieurs initiatives peuvent ainsi être encouragées à l'image de la collaboration avec les différentes parties prenantes pour les questions d'aménagement du territoire, l'organisation d'évènements ou la résolution de problématiques spécifiques.

D'autres formes d'interventions sont parfois soulignées pour promouvoir l'ouverture du campus à la communauté extérieure. Diverses mesures permettent de répondre à cet objectif : perméabilité des espaces communs ; ouverture des équipements sportifs, culturels, de loisir ou de restauration à la communauté territoriale ; organisation d'évènements afin de renforcer le lien entre l'université et les acteurs extérieurs, etc.

S'il est indiscutable – au regard du principe de durabilité – que toute organisation doit répondre à une exigence de responsabilité envers ses parties prenantes, ces éléments posent toutefois la question du partage des responsabilités que nous avons eu l'occasion de souligner précédemment.

En effet, il peut arriver que certaines actions invoquées sur base du principe de responsabilité ne soient pas justifiées par des externalités négatives issues de l'activité d'un acteur, dans notre cas l'université<sup>209</sup>. Néanmoins, si ces actions sont effectivement reconnues comme relevant de sa responsabilité, cela revient à lui imposer l'obligation de les réaliser. Or une telle allégation s'avère éthiquement contestable. En outre, elle peut également apparaître dommageable car tout investissement de l'université dans une nouvelle initiative se traduit par une réallocation des ressources qui, *de facto*, cessent d'être consacrées à la réalisation de ses missions traditionnelles.

L'ensemble de ces aspects, qu'ils soient relatifs à la responsabilité sociale ou environnementale, est largement souligné dans la littérature consacrée à l'intégration du développement durable au sein des universités. Ces dimensions apparaissent inévitables lorsque l'on traite des performances de ces organisations face à l'impératif de durabilité.

Elles s'avèrent toutefois insuffisantes pour constituer la norme de ces performances. Deux principales raisons sous-tendent cette affirmation. D'une part, l'aspect économique n'est pas pris en compte, au même titre que les interdépendances qui peuvent prévaloir entre les trois piliers de la durabilité. D'autre part – et la littérature sur le sujet l'a bien compris – l'impact de l'université en matière de développement durable va bien au-delà des seules modalités de pilotage de ses activités.

---

<sup>209</sup> Par exemple, de nombreux d'auteurs invoquent le principe de responsabilité sociale de l'université pour souligner la nécessité que cette dernière investisse une partie de son expertise et de son infrastructure dans des programmes de services communautaires (Thomson et al., 2008). Si nous ne remettons pas en cause le bien-fondé de telles initiatives au regard du critère de durabilité, il nous semble toutefois nécessaire de nous interroger sur la pertinence de leur inscription en tant qu'élément de la responsabilité sociale de l'université. Il importe alors de se poser la question suivante : les problèmes communautaires sont-ils suffisamment imputables aux activités ou à l'existence de l'université pour être identifiés comme relevant de sa propre responsabilité ?

En effet, celle-ci exerce un rôle important au sein de la société par ses activités de recherche et d'enseignement. Ces dernières ne peuvent dès lors être négligées lorsque l'on s'intéresse à sa normalisation à la lumière du principe de durabilité. De surcroît, il est probable que ces activités soient autrement plus importantes – en termes d'impact sur la durabilité sociétale – que celles relatives à la responsabilité de l'université dans la conduite des activités.

La suite de cette partie consacrée à la durabilité institutionnelle portera sur la question de la normalisation des missions de l'université face à l'impératif de durabilité. Ces dernières sont au nombre de trois : l'enseignement, la recherche et l'ancrage territorial.

### *2.1.2 Enseignement supérieur et durabilité*

Le rôle majeur de l'enseignement pour la durabilité est unanimement reconnu dans la littérature scientifique portant sur l'intégration de ce principe au sein des universités, mais également dans celle, plus large, consacrée au développement durable. A cet égard, deux grandes formes d'argumentation peuvent être identifiées.

D'une part, de nombreux auteurs – principalement investis dans la recherche des modalités de transposition de la durabilité au sein des universités – militent pour l'adaptation de l'enseignement supérieur afin qu'il soit en adéquation avec les préceptes de la durabilité. Cette littérature a donné naissance au concept, déjà évoqué ci-avant, d'« enseignement pour le développement durable ».

D'autre part, il ressort de l'étude de travaux réalisés sur la question plus vaste de la transition des sociétés vers le développement durable, que l'éducation – et plus particulièrement l'enseignement supérieur – constitue, par essence, un levier fondamental de la durabilité. Dans ce cadre, les auteurs ne plaident pas tant pour une réforme de l'enseignement à la lumière des principes du développement durable, mais plutôt pour un renforcement des pratiques éducatives, de leur qualité et du nombre de leurs bénéficiaires.

Nous discuterons ces deux courants argumentatifs ci-après. Comme nous le verrons, si les partisans d'un enseignement pour le développement durable sont parvenus à des propositions d'adaptation intéressantes, le bien-fondé et les modalités de mise en œuvre de telles réformes nous paraissent critiquables. En outre, ce type de raisonnement présente le défaut d'occulter un aspect fondamental pourtant largement mis en évidence dans la littérature consacrée à la durabilité dans son sens large : le caractère intrinsèquement durable de l'enseignement.

La suite de ce point s'attache à déterminer la nature des performances durables de l'université eu égard à ses activités d'enseignement.

➤ *Le concept d' « enseignement pour le développement durable »*

Comme nous l'avons vu, le concept d' « enseignement pour le développement durable » (EDD) est largement défendu dans la littérature traitant de la question de la durabilité au sein des universités.

Pour ses défenseurs, l'EDD répond à la nécessité de ne pas se limiter au seul fonctionnement de l'université et d'inscrire la durabilité au cœur de ses missions, notamment d'enseignement. Même si plusieurs définitions de ce concept ont été énoncées par les auteurs, nous pouvons en retenir la conception générale proposée par l'UNESCO : « l'EDD est un processus d'apprentissage (ou une approche d'enseignement) basé sur les idéaux et les principes qui sous-tendent la durabilité et qui porte sur l'ensemble des niveaux et des types d'éducation »<sup>210</sup> (Wals, 2009).

Les partisans de l'EDD proposent ainsi plusieurs réformes afin de réorienter l'enseignement universitaire de sorte à ce qu'il offre aux étudiants les clés pour la résolution des enjeux de la durabilité. L'encadré 6 donne une illustration de quelques formes d'adaptation des modalités d'enseignement.

Les initiatives mises en avant par les auteurs portent tant sur la sensibilisation de la totalité des étudiants aux enjeux du développement durable que sur la formation de spécialistes en la matière à travers des cursus spécifiques. L'EDD a ainsi pour objectif de transmettre les connaissances relatives aux enjeux de la durabilité et de développer les compétences permettant d'y répondre comme, notamment, la pensée systémique (en vue de faire face à la complexité de cette notion), l'interdisciplinarité et le sentiment de « pouvoir agir » (Vertigo, 2013).

Dans la pratique, l'objectif de propagation de l'EDD pousse les universités à modifier leurs programmes et à proposer de nouvelles palettes de formations orientées vers, voire focalisées sur, la durabilité.

---

<sup>210</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *Education for Sustainable Development (ESD) is a learning process (or approach to teaching) based on the ideals and principles that underlie sustainability and is concerned with all levels and types of education* » (p. 26).

### **Encadré 6 : Les masters spécialisés et le *Sustainability Literacy Test* pour la mise en œuvre de l'EDD**

La généralisation de l'EDD est un phénomène observable dans un grand nombre d'universités bien que les initiatives afférentes ne soient pas toujours étiquetées comme relevant de ce concept. Plusieurs établissements ont ainsi développé des programmes entiers d'enseignement en vue de spécialiser leurs étudiants sur la thématique de la durabilité. Ces cursus ont lieu, pour leur grande majorité, dans le cadre des formations de deuxième cycle (master ou autres diplômes de spécialisation). Ils peuvent prendre des formes différentes. Certains sont conçus de toutes pièces autour de questions relatives à la durabilité, tandis que d'autres intègrent cet impératif de manière plus ou moins importante au sein de formations déjà existantes.

Les cursus de spécialisation développés « *ex nihilo* » sont généralement interdisciplinaires et s'adressent à des étudiants issus de disciplines différentes. De nombreux exemples de ce type de formations peuvent être soulignés comme le master en « sciences et gestion de l'environnement » de l'Université Catholique de Louvain (UCL, Belgique), ou encore le « *Master's Programme in Creative Sustainability* » de l'Université Aalto (Finlande).

Les secondes formes de spécialisation se basent sur des formations déjà existantes pour y intégrer une composante « durabilité ». Beaucoup de cursus de ce type ont été introduits dans des filières telles que le management, le commerce ou encore l'ingénierie. Notons, par exemple, le « *Master in Management, Sustainability & Social Innovation* » d'HEC Paris, ou encore le « *Master exécutif en architecture et développement durable* » de l'UCL (Belgique).

Au-delà des spécialisations proposées dans le domaine de la durabilité, plusieurs acteurs insistent sur la nécessité de développer l'EDD pour l'ensemble des étudiants poursuivant une formation supérieure. A cet égard, la *Foundation for Sustainable Leadership* a développé un questionnaire en vue d'évaluer les connaissances des étudiants en matière de développement durable et de responsabilités individuelles et organisationnelles. Ce questionnaire intitulé « *Sustainability Literacy Test* » comprend une cinquantaine de questions à choix multiples dont 2/3 portent sur des problèmes globaux et 1/3 sur des questions locales (régionales ou nationales). Il s'adresse aux étudiants du monde entier, toutes disciplines et tous niveaux confondus. Selon ses concepteurs, ce questionnaire à vocation à devenir une forme de « TOEFL du développement durable » certifiant les connaissances des individus dans ce domaine.

Voir :

- UCL : <http://www.uclouvain.be/envi> ; <http://www.uclouvain.be/prog-2014-ardd2fc>
- Aalto : [http://www.aalto.fi/en/studies/education/programme/creative\\_sustainability\\_biz\\_master/#competence](http://www.aalto.fi/en/studies/education/programme/creative_sustainability_biz_master/#competence)
- HEC-Paris : <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Grande-Ecole/Master-in-Management/Points-Cles>
- *Sustainability Literacy Test* : <http://www.campusresponsables.com/actualites/actualite-14249/sustainability-literacy-test-le-nouveau-test-dd-pour-les-etudiants> ; [http://www.sulite.org/fr/substainability\\_home](http://www.sulite.org/fr/substainability_home) ; <http://alternatives.blog.lemonde.fr/2014/04/03/apres-le-toefl-pour-langlais-voila-le-sustainability-literacy-test-pour-le-developpement-durable/>.

Le concept d'EDD présente toutefois plusieurs limites au regard des caractéristiques propres de la durabilité et de l'université. Ces limites proviennent de la difficulté, voire de l'impossibilité, de répondre à trois grandes questions qui se posent inévitablement lorsque

l'on cherche à déterminer les modalités d'une réforme de l'enseignement supérieur au profit de la durabilité :

- *Comment* s'assurer qu'un tel enseignement – l'EDD – soit à même de conduire à la durabilité ?
- *Quelles* formes de savoir sont à transmettre aux étudiants pour que ceux-ci agissent au profit de la durabilité dans leur vie future ?
- *Qui* se trouve légitimement en mesure de déterminer la nature de ce savoir ?

La première limite est relative à une double problématique : comment s'assurer, d'une part, que les compétences et les connaissances pour la durabilité soient effectivement transmises aux étudiants et, d'autre part, que ces dernières aient un impact réel sur leurs choix et leurs comportements futurs ? Cette question est à mettre en relation avec les spécificités de l'université et le caractère indéterminé de sa technologie ou, en ce qui nous concerne, des processus qui sous-tendent les dynamiques d'apprentissage.

Relativement aux enseignements de la première partie, il apparaît extrêmement difficile de spécifier les mécanismes par lesquels le savoir pour la durabilité pourrait effectivement être transmis. Face à ce problème, les institutions désireuses de développer l'EDD se limitent généralement à la mise en œuvre de formations dont l'orientation est clairement et directement identifiable. Ainsi, il ressort de la littérature que le déploiement de l'EDD reste essentiellement concentré sur des aspects techniques. Les formations développées mettent davantage l'accent sur l'innovation technologique plutôt que sur la question plus complexe – bien qu'inévitable – de l'évolution des usages et du changement des comportements (Sherren, 2006 ; Vaughter et al., 2013).

Au-delà des modalités de transmission du savoir, se pose également la question de l'évolution effective du comportement des hommes de sorte à ce qu'ils contribuent à la durabilité des sociétés. En effet, l'existence d'une relation linéaire entre le savoir et le comportement des individus n'a jamais été démontrée (Kollmuss et Aygeman, 2002). Outre le savoir, ces comportements sont déterminés par une série d'autres facteurs tels que les intentions et les préférences, rationnelles ou éthiques, des individus. L'on ne peut dès lors se restreindre à la seule orientation du savoir sans comprendre au préalable comment ce dernier influence les choix et les comportements des acteurs.

Outre la question du « comment ? », une deuxième limite de l'EDD se rapporte à celle du « quoi ? ». Autrement dit, quelle(s) forme(s) de savoir convient-il de transmettre aux

étudiants de sorte à ce que ceux-ci contribuent, dans leur vie future, à la durabilité des sociétés ? La réponse à une telle interrogation apparaît particulièrement compliquée face à l'incertitude et à l'horizon de long terme caractéristiques du développement durable.

Reconnaître l'incertitude fondamentale qui entoure la question de la durabilité implique nécessairement de constater l'impossibilité de déterminer précisément la nature des connaissances et des compétences à transmettre aux étudiants. Dans un monde changeant, de nouvelles solutions seront découvertes et de nouveaux problèmes se manifesteront. Ce savoir sera donc appelé à évoluer et il peut s'avérer dangereux de décréter, à l'heure d'aujourd'hui, les compétences et connaissances qu'il s'agit de considérer comme « durables ». Une telle entreprise présente le risque de conduire au rejet d'autres formes de savoir qui apparaîtraient non prioritaires – voire « non-durables » – mais qui pourraient s'avérer d'une grande importance à l'avenir<sup>211</sup>.

Dans le même ordre d'idées, une société désirant tendre vers la durabilité aura nécessairement besoin d'une population qualifiée dans des domaines variés (médecine, ingénierie, droit, gestion, philosophie, sociologie, etc.) qui ne sont pas nécessairement « étiquetés » développement durable, bien qu'ils y participent entièrement. En d'autres termes, une société durable aura besoin d'une main d'œuvre qualifiée dans de multiples domaines. Un monde composé uniquement de « spécialistes en développement durable » aura, à l'inverse, beaucoup de difficultés à assurer la durabilité de son développement (Gough et Scott, 2007).

Par ailleurs, il nous paraît délicat – voire incorrect – de catégoriser le savoir en fonction d'une caractéristique naturelle qui lui serait intrinsèque et qui déterminerait son « degré de durabilité ». En effet, ce n'est pas tant les connaissances ou les compétences qui apparaissent durables ou non-durables mais bien la façon dont les individus mobilisent ces dernières pour mettre en œuvre des actions en vue d'atteindre des objectifs.

La question qui se pose alors est celle du déterminisme : un savoir peut-il être évalué, en-soi, par rapport à sa propension à conduire vers la durabilité ? A l'inverse, ne serait-il pas plutôt un facteur neutre dont l'impact dépend essentiellement de l'usage qui en est fait par les personnes qui en disposent ? Nous nous rallions davantage à cette deuxième proposition. Il nous semble évident que ce sont les choix et les comportements des hommes qui détermineront, ou non, la transition vers le développement durable. Dans ce cadre, leurs compétences et leurs connaissances sont des éléments qui, bien qu'importants, apparaissent

---

<sup>211</sup> Nous utilisons les termes « connaissances et compétences durables ou non-durables » à des fins de simplicité pour décrire les formes de savoir permettant de donner aux étudiants la capacité d'œuvrer pour la durabilité des sociétés ou, au contraire, celles qui sont susceptibles de nuire à la réalisation de cet objectif.

comme des facteurs orientant le comportement des acteurs sans pour autant le déterminer intégralement.

L'importance de donner aux hommes les clés – autrement dit, le savoir – qui leur permettront de prendre des décisions appropriées à l'avenir est indéniable. Il nous paraît toutefois ni possible, ni désirable, de prioriser certaines formes de connaissances qu'il convient de transmettre aux individus de sorte à ce qu'ils œuvrent au profit de la durabilité.

Face à ces constats, nous considérons qu'il est risqué de mettre en avant une conception de la durabilité appliquée à l'enseignement qui ne se limiterait pas à quelques grandes considérations générales mais viserait à être parfaitement opérationnelle, voire contraignante. Compte tenu de l'incertitude, de la complexité et de l'évolutivité des systèmes humain et naturel, rien ne permet d'affirmer que le savoir transmis aux étudiants soit adéquat et suffisant pour conduire les sociétés vers le développement durable.

Ceci nous amène à mettre en avant une troisième limite de l'EDD. Au-delà des préoccupations relatives au « comment ? » et au « quoi ? », la réforme de l'enseignement au profit de la durabilité soulève également la question du « qui ? ». Plus précisément, il convient de se demander s'il existe un acteur en particulier capable de déterminer légitimement les connaissances et compétences qu'il importe, ou non, de transmettre aux étudiants ? Face aux enseignements que nous avons pu mettre en évidence tout au long de ce travail, il nous semble que la réponse à cette question est incontestablement négative.

A cet égard, la notion d'EDD semble souffrir d'une relative incohérence conceptuelle. En effet, défendre la nécessité de développer un « enseignement pour le développement durable » revient à postuler du caractère « non-durable » de certaines autres formes d'enseignement, voire de l'enseignement universitaire tel qu'il est actuellement pratiqué. Au-delà des risques qu'une telle réforme de l'enseignement supérieur introduit en termes de durabilité organisationnelle, cette conception présente le danger d'occulter le fait que l'enseignement, et plus largement le savoir, constituent, par essence, des éléments fondamentaux de la durabilité sociétale.

Nous partageons cette dernière conception et postulons que la formation universitaire caractérisée par l'esprit critique et la liberté d'apprentissage représente, en elle-même, un levier important de la durabilité des sociétés. Plus précisément, le rôle de l'enseignement supérieur nous paraît, avant tout, résider dans la transmission d'un socle de connaissances et de compétences partagé par une multitude d'acteurs. Ce savoir leur permettra de prendre des décisions appropriées pour faire face aux enjeux futurs auxquels ils seront confrontés,



notamment en termes de durabilité. Dès lors, si l'enseignement participe à l'amélioration générale de la condition intellectuelle et morale des hommes, l'université n'a pas pour autant vocation à déterminer la nature de cette amélioration, et ce pour deux raisons principales.

D'une part, face aux problèmes d'incertitude, de complexité et d'évolutivité, l'université – comme tout autre acteur de la société – n'est tout simplement pas en mesure de déterminer les modalités d'amélioration de la condition humaine. D'autre part, une telle démarche ne serait pas si différente de la promotion d'une idéologie politique particulière qui – même si elle peut s'avérer tout à fait légitime à un moment donné de l'histoire – ne peut prétendre à la validité absolue et entre en contradiction avec les fondements mêmes de l'institution universitaire que nous avons identifié au cours de la première partie de ce travail. En effet, l'université repose sur une double nécessité qui, bien que paradoxale, est au cœur de son existence et de son utilité : la nécessité de produire et de transmettre des connaissances tout en assurant, en permanence, la liberté de discuter et de contester ce socle de connaissances (Gough et Scott, 2007).

Ainsi, si la composante morale de l'enseignement universitaire constitue un élément important de sa contribution à la durabilité, cela n'implique en rien que l'université ait pour mission de transmettre aux individus un code de conduite idéologique qui aurait été reconnu comme le plus adapté pour répondre à cet objectif. Au centre de cette dimension morale figure le principe de liberté individuelle – et donc de liberté de penser – qui représente autant un fondement de l'institution universitaire qu'une condition préalable à la durabilité sociétale (Allen, 2014). Or, ce principe appelle à s'opposer à toute forme d'asservissement de la pensée des hommes à un système de valeur particulier.

En conséquence, la vocation de l'enseignement supérieur réside, certes, dans l'amélioration de la condition des hommes mais cette amélioration ne peut être effectivement mise en œuvre que par les individus eux-mêmes, via la confrontation du savoir acquis avec les problèmes auxquels ils font face. La contribution de l'enseignement supérieur au développement durable des sociétés est, en ce sens, indirecte.

Dans ce cadre, l'enseignement universitaire libre et critique, comme l'éducation de manière générale, constitue un outil fondamental de la durabilité des sociétés. Il participe au progrès individuel et collectif, tant d'un point de vue économique que non-économique (Robeyns, 2006 ; Drèze et Sen, 2002). A l'inverse de la grande majorité des travaux réalisés autour de la thématique de la durabilité appliquée à l'université, la littérature consacrée à la recherche des conditions du développement des sociétés, et notamment de leur développement durable, nous semble avoir pleinement identifié ce phénomène.

➤ *L'enseignement et les capacités*

En dehors de la littérature traitant de la durabilité au sein des universités, la grande majorité des travaux réalisés sur le thème plus général du développement durable insiste sur l'importance de l'éducation – et notamment de l'enseignement supérieur – pour répondre à l'impératif de durabilité. Plusieurs courants théoriques appuient cet argument (Robeyns, 2006).

Les partisans de la théorie du capital humain considèrent l'éducation comme un investissement permettant d'améliorer la productivité des travailleurs et le développement économique futur (Schultz, 1963 ; Becker, 1964). Outre le progrès économique – qui constitue une dimension de la durabilité – l'investissement dans l'éducation des hommes est également un facteur d'émancipation personnelle, au moins d'un point de vue économique, car une meilleure productivité individuelle doit théoriquement s'accompagner d'une rémunération plus élevée.

Au-delà de cette perspective exclusivement instrumentale, l'éducation est également mise en avant comme un droit dont chacun doit pouvoir bénéficier. Cette conception est défendue par plusieurs organisations internationales (UNESCO, 2003 ; UNICEF, 2003). Elle confirme l'importance de l'enseignement pour les sociétés sans même s'attarder sur l'évaluation de sa valeur utilitaire (Robeyns, 2006). L'éducation constitue ainsi un droit inconditionnel et universel, offert à chaque être humain indépendamment de toute considération économique ou sociale. Le droit à l'éducation prend, dans ce cadre, la forme d'une condition nécessaire et préalable au bon développement de la société et, par extension, à son développement durable.

Ces représentations de l'éducation comme un investissement économique ou comme un droit universel ont soulevé un grand nombre de discussions. De manière générale, la première est souvent considérée comme trop instrumentale et la seconde critiquée pour sa nature essentiellement déclarative ou rhétorique (Unterhalter, 2003). Face à ce constat, certains auteurs se sont basés sur les travaux d'Amartya Sen (1992 ; 1999) pour proposer une conception du rôle de l'éducation comme levier de développement des capacités des individus. Contrairement aux considérations uniquement économiques et éthiques, l'approche par les capacités présente l'avantage d'offrir une perspective multidimensionnelle du bien-être des hommes et du développement de la société.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les capacités constituent la possibilité effective qu'ont les individus de réaliser une série de fonctionnements comme, par exemple,

se loger, se nourrir, être en bonne santé, exercer un travail, ou participer à la vie sociale de la communauté. Les fonctionnements sont ainsi des réalisations concrètes tandis que les capacités représentent les opportunités réelles d'atteindre ces réalisations.

Dans ce cadre, l'éducation se révèle d'une grande importance. Elle est d'une part une capacité au sens propre : l'accès à l'éducation est essentiel pour bénéficier d'un savoir permettant à un individu de prospérer personnellement, socialement et professionnellement (Sen, 1999 ; Unterhalter, 2003 ; Nussbaum, 2003). D'autre part, le fait d'être instruit représente également un facteur d'expansion pour d'autres capacités comme, par exemple, la possibilité d'être en bonne santé, de participer à la vie politique, de se protéger contre la propagande et le prosélytisme, ou encore de lutter contre certaines discriminations (Nussbaum, 2003 ; Robeyns, 2006).

Les capacités constituent une dimension centrale de la durabilité sociétale. Elles font figure de conditions nécessaires pour répondre adéquatement à une nécessité de développement de long terme, mais également pour la recherche d'un objectif d'équité au sein d'une même génération. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur se trouve être – en lui-même – un facteur essentiel d'une société durable.

En outre, le concept de capacité, tel qu'il a été formulé par Amartya Sen, met en évidence la nécessité de se concentrer sur la question des opportunités, et non sur celle des seuls fonctionnements, dans la formulation des objectifs sociétaux. Cette approche permet de souligner l'importance du principe de liberté individuelle qui est inévitable pour toute société aspirant à la durabilité.

A cet égard, l'enseignement supérieur et les principes sous-jacents qui l'animent – liberté d'apprentissage, autonomie académique ou encore esprit critique – apparaissent comme des éléments fondamentaux d'une société durable. Le rôle de l'enseignement est alors de donner aux individus l'opportunité de réaliser des fonctionnements, mais le choix de cette réalisation reste entièrement entre les mains de ces premiers et l'université n'a pas pour vocation d'orienter les hommes ou la société dans une direction particulière.

Ces éléments sont d'une grande importance compte tenu des caractéristiques inhérentes à la durabilité que sont l'incertitude et la complexité. Dans cette perspective, l'enseignement universitaire doit s'attacher à apporter aux hommes l'ensemble du savoir nécessaire pour qu'ils puissent réaliser les choix les plus appropriés. L'université n'a ni la vocation ni la possibilité de déterminer la nature de ces choix. Dès lors, la liberté d'apprentissage et le jugement critique constituent des paramètres élémentaires en vue

d'accroître la créativité et la résilience des hommes et de la société, deux attributs fondamentaux de la durabilité.

Ces considérations corroborent nos précédents arguments qui affirmaient le caractère relativement délicat – et potentiellement dangereux – de la réforme de l'enseignement universitaire au profit d'une idéologie particulière dont personne ne peut affirmer la validité normative à l'heure actuelle. A l'inverse, il nous paraît plus intéressant de concentrer les ressources de l'enseignement universitaire vers ses objectifs plus traditionnels d'augmentation de sa qualité globale et du nombre de ses bénéficiaires. En effet, beaucoup d'aspects peuvent encore être améliorés afin que l'enseignement élève son potentiel d'accroissement des capacités des hommes et participe davantage à la durabilité sociétale.

➤ *Qualité et accessibilité de l'enseignement comme norme de performance*

Les différentes considérations exposées jusqu'à présent tendent à pointer le caractère intrinsèquement durable de l'enseignement universitaire. A cet égard, il n'apparaît ni possible, ni même désirable, de s'attacher à le réformer afin qu'il réponde à l'une ou l'autre conception de ce que devrait être une société durable. A l'inverse, une université cherchant à améliorer sa contribution à la durabilité sociétale par ses activités d'enseignement a davantage intérêt à se concentrer prioritairement sur la poursuite des deux grandes finalités que sont la qualité et l'accessibilité de ses programmes de formation. Ces impératifs étaient déjà soulignés bien avant l'apparition de la notion de durabilité. En ce sens, il peuvent être considérés comme les enjeux « traditionnels » de l'enseignement supérieur.

La qualité de l'enseignement peut être définie comme sa capacité à renforcer les capacités des individus qui en bénéficient. Elle correspond à la quantité de savoir effectivement acquis par un étudiant – si tant est que celui-ci soit effectivement quantifiable – au cours de son apprentissage. Elle dépend de facteurs tels que les techniques et modalités de formation, l'accès à une série d'outils ou d'équipements, l'engagement des professeurs et des étudiants dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ou encore les conditions de vie des étudiants au cours de leur cursus. Par son impact positif sur les capacités individuelles, la qualité de l'enseignement supérieur se trouve être un élément essentiel des performances durables de l'université.

Si l'on dépasse la perspective de l'individu pour s'intéresser à la société dans son ensemble, l'objectif de qualité de l'enseignement apparaît toutefois insuffisant pour répondre à l'exigence de durabilité. Parallèlement à ce critère se pose celui de la « quantité » des bénéficiaires de cet enseignement. Cette deuxième dimension est tout aussi importante pour la

durabilité sociétale. En effet, si la qualité permet d'élever les capacités des hommes, la quantité porte sur le nombre d'individus au sein de la société qui bénéficient effectivement d'un élargissement de leurs capacités.

Ainsi, face à l'impératif de durabilité, l'objectif de l'université n'est plus seulement d'améliorer ses modalités d'enseignement pour enrichir l'apprentissage, mais également de « maximiser » le nombre de personnes qui bénéficient de ses formations. Compte tenu de la centralité du principe de liberté lorsque l'on traite de durabilité, de l'université et des capacités, il nous semble toutefois plus approprié de retenir la notion d'« accessibilité » plutôt que celle de « maximisation d'une quantité ». En effet, le choix de s'engager, ou non, dans une formation universitaire reste entièrement entre les mains d'individus libres. Dans ce cadre, le rôle de l'université est davantage de veiller à leur offrir la possibilité effective de bénéficier d'un élargissement de leurs capacités plutôt que de maximiser coûte que coûte le nombre d'étudiants qu'elle accueille.

La question de l'accessibilité de l'enseignement universitaire est quasi inexistante dans la littérature portant sur la transposition de la norme de durabilité au sein des universités. Pourtant, cette dernière est essentielle pour répondre à deux grands objectifs du développement durable : le développement – ou l'amélioration du bien-être des individus – et l'équité intragénérationnelle. En effet, l'éducation permet d'accroître les capacités des hommes et, par là-même, les bonnes conditions d'évolution sociétale. En outre, elle apparaît comme un puissant moteur de mobilité sociale et de réduction des inégalités.

Plus précisément, les bienfaits de l'éducation à l'échelle de la société ne se limitent pas à la seule somme des bénéfices individuels qu'elle permet de générer par l'élévation des capacités. Celle-ci apparaît également déterminante pour d'autres facteurs tels que la cohésion sociale, la stabilité politique et institutionnelle ou encore la confiance interpersonnelle (Bloom et al., 2006 ; McMahon, 2009).

De surcroît, les analyses empiriques tendent à indiquer que le degré d'inclusion des systèmes nationaux d'éducation (à savoir, la proportion de la population qui bénéficie d'une formation et d'une élévation de leurs compétences) a un impact positif sur la réduction des inégalités sociales mais également sur la production économique agrégée. Autrement dit, si deux pays présentent un niveau moyen de qualification identique avec, toutefois, une répartition différente des compétences au sein de leur population – toutes choses étant égales par ailleurs – le pays le plus « égalitaire » dans la distribution de ces compétences bénéficiera, selon toute vraisemblance, d'un niveau de production économique plus élevé (Gurría, 2014). L'accès à l'éducation – et plus particulièrement à l'enseignement supérieur – n'est, à cet

égard, pas seulement une question de justice sociale mais participe également à l'amélioration du bien-être sociétal agrégé.

Si l'accessibilité de l'enseignement supérieur est un paramètre important de la durabilité elle n'est pas du seul fait des établissements d'ESR. A l'inverse, ces derniers disposent généralement d'une marge de manœuvre limitée en ce qui concerne le nombre d'étudiants qu'ils acceptent de former. Cette limitation provient de l'inextensibilité de leurs ressources (humaines ou financières) et de leur infrastructure d'accueil, des contraintes que leur imposent les autorités extérieures, de la législation en vigueur, de la présence d'autres établissements, du suivi préalable des formations de cycles inférieurs par les étudiants, etc. Dès lors, la question de l'accessibilité nécessite d'être traitée à l'échelle du système d'ESR dans son ensemble. Les universités, pour leur part, peuvent agir au profit de cet objectif, mais uniquement dans les limites de leur capacité et de leur responsabilité.

Le couple qualité-accessibilité constitue ainsi le fondement des performances durables de l'enseignement universitaire. Nous ne pouvons toutefois pas nous arrêter à ce seul résultat. Comme nous l'avons vu, la complexité de notre objet d'étude requiert que l'on s'interroge sur la présence d'éventuelles interrelations entre les dimensions de la durabilité identifiées. Or, il se trouve précisément que la poursuite simultanée de ces deux objectifs soulève un certain paradoxe. En effet, ceux-ci apparaissent parfois contradictoires, la satisfaction de l'un se faisant souvent au détriment de l'accomplissement de l'autre.

Cette contradiction, même si elle n'est pas entièrement incontournable, s'illustre notamment par le problème de l'allocation de ressources rares auquel chaque établissement se trouve confronté. En effet, l'accueil d'étudiants supplémentaires génère inévitablement un coût. De la même façon, la qualité de l'enseignement délivré est souvent fonction du niveau de ressources allouées pour chaque étudiant.

Il est indéniable que l'investissement dans l'éducation – et, en ce qui nous concerne, l'enseignement supérieur – permette d'élever la quantité de savoir transmis aux étudiants. Cet investissement peut financer l'acquisition d'équipements utiles à l'apprentissage en quantité suffisante pour qu'ils soient accessibles à l'ensemble des étudiants. En outre, et plus largement, la grande majorité des recherches tendent à pointer la supériorité de l'apprentissage individuel face au cours magistral délivré unilatéralement par un professeur (Pascarella et Terenzini, 1991 ; Dill et Sporn, 1995). L'apprentissage apparaît ainsi davantage favorisé au sein de classes à effectifs réduits plutôt que par des cours délivrés simultanément à plusieurs centaines d'étudiants réunis dans un amphithéâtre. Les coûts de ces deux formes

d'enseignement sont néanmoins tout à fait différents, le premier nécessitant un investissement par étudiant beaucoup plus important que le second.

Les universités se trouvent ainsi fréquemment contraintes de réaliser un arbitrage entre la réponse à l'impératif d'accessibilité et celui de qualité. A niveau de ressources donné, elles peuvent, soit décider de former un très grand nombre d'étudiant avec un investissement par personne relativement modeste, soit se concentrer sur la formation d'un faible nombre d'étudiants mais avec des dépenses beaucoup plus importantes pour chacun d'entre eux. Dans le premier cas, l'accessibilité est maximisée au détriment de la qualité, dans le second, la qualité est privilégiée à l'accessibilité.

L'arbitrage entre accessibilité et qualité a conduit plusieurs établissements à mettre en place des mécanismes de sélection à l'entrée des étudiants à travers l'évaluation de leur compétences et habilités à bénéficier des enseignements délivrés par l'université.

La pratique de la sélection est généralement défendue pour les gains d'efficacité qu'elle permet d'atteindre dans l'allocation de ressources rares. En théorie, celle-ci peut être une mesure appropriée pour la poursuite de l'objectif de durabilité institutionnelle lorsqu'il est strictement impossible de répondre à l'ensemble de la « demande en enseignement supérieur ». En effet, si la capacité d'accueil de l'université est inférieure au nombre de personnes désirant s'y inscrire, la sélection permet de donner la priorité aux étudiants les plus aptes à élargir leur capacités par le suivi d'une formation universitaire. La question de la distribution de ces capacités au sein de la population reste toutefois posée.

De la même façon, la sélection est souvent mise en avant comme un moyen de réduire les gaspillages – ou, pour le dire autrement, les inefficacités – pouvant résulter d'une trop grande accessibilité<sup>212</sup>. En effet, l'enseignement universitaire s'inscrit au sein d'un processus plus large de scolarisation des individus dont il n'est pas la première étape. Les programmes de scolarité primaire et secondaire qui se trouvent en amont de la formation supérieure constituent un prérequis nécessaire à la poursuite de cette dernière.

En conséquence, une université qui chercherait à satisfaire un objectif de maximisation de son accessibilité pourrait être amenée à accueillir des individus sans tenir

---

<sup>212</sup> Cette thématique est à l'origine de vifs débats autour de la question des politiques publiques d'enseignement supérieur, en particulier dans les pays où la pratique de la sélection à l'entrée est interdite comme, par exemple, la France (voir, par exemple, Salomon, 2007).

compte de leur capacité à suivre ses formations et à pouvoir véritablement élargir leurs capacités. Une telle situation présente le risque de conduire à un taux d'échec important ce qui, pour plusieurs auteurs, constitue un gaspillage de ressources au détriment des étudiants qui disposent, pour leur part, des qualifications nécessaires au suivi d'une formation supérieure. L'objectif d'accessibilité de l'université devrait alors être poursuivi, mais uniquement pour les individus véritablement aptes à bénéficier de ses formations.

Sans prétendre détenir une réponse à la question du bien-fondé de la sélection à l'entrée, nous pouvons toutefois en identifier certaines limites. D'une part, l'évaluation de l'« aptitude » des étudiants pour leur sélection au sein d'une formation supérieure reste, en pratique, un processus critiquable. Les critères de sélection ou les modalités de conduite des évaluations sont généralement imparfaites et présentent plusieurs insuffisances pour faire état des compétences, de la motivation ou du mérite d'un candidat à une formation universitaire.

De la même façon, il paraît difficile d'estimer, *a priori* comme *a posteriori*, l'élargissement réel des capacités qu'une formation supérieure provoque chez un étudiant. Par exemple, peut-on réellement affirmer qu'une année passée à l'université se soldant par un échec et un éventuel abandon des études, n'a aucune valeur ou, pour reprendre notre terminologie, aucun impact positif sur les capacités d'une personne ? Rien n'est moins sûr.

Par ailleurs, un rapide coup d'œil sur les pratiques de sélection existantes permet de constater que l'évaluation de l'aptitude d'un étudiant à élever ses capacités n'est pas l'unique élément discriminatoire des processus de sélection. A ses côtés figure généralement une deuxième forme de sélection d'ordre financière : les frais d'inscription. Dans ce cadre, la sélection n'est plus un processus visant à privilégier l'accueil des étudiants les plus aptes à élargir leurs capacités à travers un cursus universitaire. A l'inverse, elle se trouve être la conséquence indirecte du besoin de financement des établissements.

La réponse à ce besoin peut s'avérer tout à fait légitime au regard de l'objectif de durabilité organisationnelle. Néanmoins, il semble évident que la logique sous-tendant ces mécanismes de sélection est relativement éloignée de la recherche de gains d'efficacité – ou d'un processus discriminatoire éthiquement justifiable – pour l'allocation de ressources rares.

Diverses solutions ont dès lors été mises en œuvre en vue d'assurer l'accessibilité de l'université pour les individus présentant des aptitudes suffisantes mais ne disposant pas des ressources financières requises pour leur inscription. Ces solutions prennent généralement la forme d'aides budgétaires, telles que des bourses ou des prêts, et sont proposées par divers acteurs : banques privées, Etat, voire établissements eux-mêmes. L'encadré 7 dresse une typologie des différents systèmes existants pour l'accompagnement financier des étudiants.



### **Encadré 7 : Différents modèles de frais d'inscription et d'accompagnement financier**

Au-delà de la réponse au besoin de financement des universités, les frais d'inscription sont largement mis en avant dans le cadre de débats relatifs à l'autonomie, la flexibilité budgétaire ou encore la mise en concurrence des universités. A cet égard, ils constituent un élément central de la durabilité organisationnelle de l'université. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question dans la partie consacrée à cette thématique.

En ce qui concerne la durabilité institutionnelle, l'impact des frais d'inscription sur l'accessibilité de l'enseignement peut être considérable lorsqu'ils ne s'accompagnent pas de mesures compensatoires. Une telle situation est néanmoins rarement observée dans les différents systèmes d'ESR à travers le monde. En 2014, l'aide financière aux étudiants représentait en moyenne 22 % du budget public dédié à l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2014).

Dans ce cadre, plusieurs mécanismes de compensation peuvent être mis en œuvre pour renforcer l'accessibilité de l'enseignement supérieur. De manière générale, ceux-ci sont de deux types : les bourses et les prêts étudiants (Orr et al., 2014).

Les bourses sont accordées sur base de conditions d'éligibilité basées, soit sur des critères sociaux, soit sur le mérite des étudiants. Les bourses sur critères sociaux sont distribuées aux étudiants dont les revenus familiaux sont les plus modestes. A l'inverse, les bourses au mérite sont allouées aux étudiants considérés comme les plus « méritants » au vu de leurs résultats scolaires, indépendamment de leur situation personnelle ou familiale. Si les bourses basées sur des critères sociaux représentent la principale aide financière aux étudiants dans des pays tels que la France ou l'Allemagne, les bourses au mérite sont fortement développées dans d'autres pays à l'instar des Etats-Unis ou du Canada.

Les prêts étudiants sont la deuxième forme d'accompagnement financier visant à répondre à l'objectif d'accessibilité. Contrairement aux bourses, ceux-ci doivent être remboursés par leurs bénéficiaires. Deux principales formes de prêt peuvent être distinguées (OCDE, 2014).

Les premiers sont les prêts contractés auprès d'un organisme de crédit et dont le remboursement est inconditionnellement dû après un certain délai et selon des modalités prédéterminées. Les intérêts de ces prêts à « paiement fixe » (*mortgage-style loans*) sont parfois subventionnés par l'Etat. Ce système de prêt est largement répandu aux Etats-Unis.

La deuxième forme de prêt est à remboursement variable. Ceux-ci sont entièrement garantis par l'Etat. Leur remboursement ne peut avoir lieu qu'à partir du moment où le diplômé dispose d'un emploi et d'une rémunération suffisante. Un tel système de prêt a été généralisé au Royaume-Uni en 1999 consécutivement à l'instauration et à l'élévation progressive des frais d'inscription. Plusieurs offres de ce type ont également été développées depuis quelques années aux Etats-Unis (plan *Pay-As-You-Learn*), en Australie ou encore aux Pays-Bas.

Au regard de la durabilité institutionnelle, la sélection est un processus ambivalent. D'un côté elle constitue une entrave indiscutable à l'exigence d'accessibilité. De l'autre, elle permet d'accroître l'efficacité dans l'allocation des ressources de l'université et donc la qualité de l'enseignement délivré. Ce dernier argument est uniquement valable pour autant

que la sélection soit réalisée sur base du seul critère d'aptitude des étudiants à renforcer leurs capacités au travers d'une formation universitaire<sup>213</sup>.

La sélection n'est toutefois pas le seul mécanisme à disposition des universités pour la gestion du paradoxe entre la qualité et l'accessibilité. Dans la réalité, l'hypothèse d'une corrélation négative parfaite entre ces deux impératifs nécessite d'être fortement nuancée. En effet, la relation entre l'investissement dans l'enseignement et sa qualité apparaît complexe. Le niveau de ressources investies pour chaque étudiant n'est pas le seul facteur permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement. Plus précisément, des innovations peuvent survenir et apporter des solutions en vue d'augmenter l'« efficacité de l'enseignement »<sup>214</sup>. L'encadré 8 donne quelques exemples récents de ce type d'innovation avec l'émergence de nouveaux supports de formation basés sur les technologies de l'information et de la communication.

Au-delà des apports financiers, l'apprentissage est fonction des caractéristiques particulières de chaque événement d'enseignement. Il peut s'agir, par exemple, des professeurs dont les dispositions pour favoriser l'apprentissage des étudiants sont, de toute évidence, variables. Il peut également s'agir des conditions personnelles de chaque étudiant comme, notamment, leur motivation, leur santé ou leur adéquation face aux modalités d'enseignement (*learning styles*) (Pask, 1976 ; Honey et Mumford, 1982). Enfin, l'apprentissage peut également découler de facteurs extérieurs à la salle de cours, un phénomène que plusieurs auteurs intitulent l'« apprentissage extracurriculaire » (*extracurricular learning*) (Kneale, 1999)<sup>215</sup>.

En conséquence, les ressources financières ne constituent pas l'unique modalité d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Plusieurs facteurs sont susceptibles de participer à cette amélioration par l'accroissement de l'efficacité de l'enseignement. Ceux-ci peuvent être regroupés sous l'appellation d'« innovations d'apprentissage ».

---

<sup>213</sup> La sélection sur base de critères financiers apparaît, pour sa part, nuisible à la durabilité institutionnelle. D'une part, elle s'oppose au principe d'équité intragénérationnelle par la réduction de l'accès à l'enseignement pour les personnes les moins favorisées. D'autre part, elle va à l'encontre de l'exigence de développement car elle ne permet pas de privilégier l'accès aux individus pour lesquels l'élargissement des capacités par l'enseignement serait le plus élevé.

<sup>214</sup> Par efficacité de l'enseignement est entendu l'accroissement de l'apprentissage à niveau de ressources humaines et financières donné. L'amélioration de l'efficacité de l'enseignement permet, soit de générer une transmission du savoir supérieure à un même nombre d'étudiants, soit d'assurer un apprentissage de qualité équivalente à un nombre d'étudiants plus important.

<sup>215</sup> A cet égard, l'apprentissage apparaît influencé par une série de dimensions extérieures à la salle de cours et intégrant l'ensemble des conditions de vie de l'étudiant : logement, sports, loisirs, culture, etc. Au côté d'un souci d'attractivité, cette considération semble avoir entraînée un grand nombre d'universités vers le développement d'une véritable politique de « vie de campus » ou de « services à la vie étudiante » (CAS, 2012).

### **Encadré 8 : TIC et innovation dans l'enseignement : MOOCs, e-learning, blended learning et shifted classroom**

La généralisation des TIC a été synonyme d'innovations dans le domaine de l'enseignement supérieur. S'il est encore trop tôt pour tirer le bilan de leurs répercussions sur les pratiques éducatives, plusieurs évolutions méritent d'être soulignées.

Une première est relative à l'apparition des « formations en ligne ouvertes à tous », plus généralement évoquées sous l'appellation MOOCs\*. Celles-ci sont des cours entièrement délivrés de manière virtuelle. Les premières formes de MOOCs ont été dévoilées dès 2012 par plusieurs universités américaines de renom telles que *Stanford University*, *Harvard University* ou encore le *Massachusetts Institute of Technology*\*\* . A l'origine restreinte à quelques établissements désireux d'accroître leur visibilité, la production de MOOCs s'est ensuite élargie à un grand nombre d'universités à travers le monde\*\*\*.

En comparaison avec les formations traditionnelles, le principal avantage des MOOCs réside dans leur capacité à transmettre des connaissances à un nombre illimité d'individus pour un coût relativement modeste. En effet, tout individu disposant d'une connexion internet et d'un outil informatique peut avoir accès à ces formations.

Si les formations de type MOOCs se distinguent par leur caractère ouvert et le nombre de leurs bénéficiaires, elles s'inscrivent toutefois au sein d'une tendance plus générale d'évolution du média par lequel l'enseignement est délivré : l'expansion du *e-learning*. A cet égard, Sir John Daniel, alors assistant au directeur général pour l'éducation au sein de l'Unesco, notait en 2002 que les TIC représentaient la solution au triangle des enjeux de l'éducation : l'accès, la qualité et les coûts (Daniel, 2002). La question de la qualité fait cependant toujours débat (Uvalic-Trumbic, 2013).

Plusieurs objections peuvent ainsi être émises en ce qui concerne l'enseignement par voie exclusivement virtuelle. Pour certains auteurs, le campus n'est pas appelé à disparaître avec l'avènement des TIC, mais plutôt à évoluer dans ses fonctions (JISC, 2006 ; Barnett et Temple, 2006). La raison sous-jacente est que le modèle entièrement virtuel s'avère insuffisant pour soutenir un autre élément clé de l'apprentissage : les interactions sociales.

Plusieurs innovations des modalités d'enseignement sont alors apparues en s'appuyant sur les TIC tout en poursuivant l'objectif de soutien à l'apprentissage collaboratif. Parmi ces dernières figurent des pratiques telles que l'« apprentissage mixte » (*blended learning*) ou la « classe inversée » (*shifted classroom*). Ces nouvelles formes d'enseignement sont fondamentalement orientées vers la participation. Elles se basent sur les TIC pour inverser la dynamique traditionnelle du cours : le contenu est délivré aux étudiants de manière virtuelle tandis que le temps de l'enseignement est consacré à la discussion et à l'application des connaissances acquises. Au sein de ces modes d'apprentissage, la fonction du professeur évolue. Avec un accès à l'information facilitée par les TIC, il a pour mission d'être tout ce que l'ordinateur n'est pas : un guide, un facilitateur, capable d'orienter les étudiants dans leur travail plutôt que de diffuser unilatéralement des connaissances.

\* Acronyme de l'expression anglaise « *Massive Open Online Courses* ».

\*\* Ces cours sont délivrés sur des plateformes virtuelles à l'instar de *EdX* et *Coursera* qui figurent parmi les plus importantes. En septembre 2015, celles-ci indiquaient former respectivement 5 et 15 millions d'individus à travers le monde.

\*\*\* En France, le gouvernement a été à l'initiative du développement de la plateforme FUN (France Université Numérique) dont les premiers cours ont été proposés au début de l'année 2014. Au début de l'année 2016, elle proposait plus de 150 cours développés par près de 90 établissements francophones.

L'évolution des méthodes d'enseignement en vue de favoriser l'apprentissage a donné lieu à une vaste littérature dont la revue ne pourrait faire l'objet de ce travail. Toujours est-il que cette thématique est essentielle au regard de la durabilité car elle conditionne la qualité et l'efficacité des formations de l'université. Parmi les éléments fréquemment mis en évidence pour favoriser l'acquisition du savoir figurent, notamment, les modes d'apprentissage interactifs et collaboratifs (Lave et Wenger, 1991), ou encore l'apprentissage expérientiel et autonome basé sur des processus de réflexion et de retour d'information (*feedback*) (Kolb, 1984 ; Boud et al., 1985 ; Schön, 1987). En outre, le caractère actif de l'apprentissage apparaît comme un élément fondamental de l'acquisition profonde du savoir. Comme le note Sheull (cité par Biggs, 1993, p. 73) : « Il importe de retenir que ce que fait l'étudiant est en réalité plus important pour déterminer ce qui est appris que ce que fait le professeur »<sup>216</sup>.

Au final, il s'avère que si l'apprentissage et la qualité de l'enseignement sont en partie fonction du volume de ressources investies à leur égard, d'autres facteurs influencent leur réalisation. Qualité et accessibilité peuvent se présenter, *a priori*, comme deux objectifs inversement corrélés mais le degré de cette corrélation est tout à fait susceptible d'évoluer. Malgré les avancées qui ont été réalisées dans ce domaine depuis plusieurs années, les déterminants de l'apprentissage restent, à l'heure actuelle, peu compris. Cela corrobore tout à fait l'une des deux caractéristiques fondamentales de l'université identifiée dans le chapitre 3, à savoir la nature indéterminée de sa technologie.

Cette partie nous a permis de formuler quelques considérations générales relatives à la norme de durabilité institutionnelle appliquée à la mission d'enseignement. Il est apparu que la réforme de l'enseignement supérieur, en vue d'y intégrer les préceptes de la durabilité, constitue une opération délicate en raison des spécificités de l'université et de la durabilité. En outre, une analyse plus approfondie des impacts sur la société d'un enseignement supérieur libre et critique nous a poussé à reconnaître son caractère intrinsèquement durable. Il constitue un mécanisme permettant d'élever les capacités des hommes tout en leur donnant les moyens de prendre des décisions futures avec la résilience et la créativité nécessaires à la construction d'une société durable.

A cet égard, les deux grandes finalités que sont l'accroissement de la qualité et de l'accessibilité de l'enseignement supérieur font figure de leviers importants de la durabilité sociétale. La réponse à ces deux objectifs peut cependant soulever un paradoxe compte tenu

---

<sup>216</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *It is important to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does* »

de la finitude des ressources allouées aux universités. Dans ce cadre, plusieurs mesures peuvent être mises en œuvre afin de gérer adéquatement ce paradoxe, comme, par exemple, la sélection, mais également l'innovation. Cette dernière apparaît particulièrement intéressante pour la réponse à l'objectif de durabilité sociétale car elle constitue un mécanisme par lequel l'université peut accroître, de manière simultanée, la qualité et l'accessibilité de son enseignement.

Finalement, la norme de l'enseignement universitaire visant à répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle ne diffère pas significativement des principes et des objectifs auxquels cette activité est traditionnellement attachée. Un constat similaire peut être formulé en ce qui concerne la normalisation de la deuxième mission fondamentale de l'université au regard de l'objectif de durabilité institutionnelle : la recherche.

### ***2.1.3 Recherche et durabilité***

La question de la recherche et de ses liens avec la durabilité est une dimension fondamentale de la durabilité institutionnelle des universités. Celle-ci est toutefois beaucoup moins prise en considération que l'enseignement ou encore la gestion du campus dans la littérature consacrée à la transposition de la durabilité au sein des universités.

Ce constat peut s'expliquer par la complexité de la recherche académique comme activité de production de nouvelles connaissances. Comme pour l'enseignement, notre compréhension des mécanismes sur lesquels elle se fonde reste profondément limitée. La recherche apparaît ainsi comme une technologie fortement indéterminée.

Toujours est-il que la recherche – en tant que mission traditionnelle de l'université – a un impact évident sur la durabilité des sociétés. Elle est à la base de la découverte de solutions techniques, sociales, économiques, ou encore politiques, qui nous permettront de répondre aux enjeux de demain. De la même façon, c'est la recherche qui, bien souvent, permet d'identifier et de clarifier les enjeux auxquels les hommes seront confrontés dans un futur plus ou moins proche de sorte à ce qu'ils puissent les anticiper<sup>217</sup>.

Compte tenu de son importance pour l'avenir des sociétés, plusieurs auteurs plaident pour le développement d'une recherche orientée vers la réponse aux enjeux de la durabilité. Nous discuterons ces arguments dans le point suivant. Même s'il paraît évident que de telles initiatives de recherche sont à soutenir, il importe de les considérer avec discernement afin que leur développement ne se fasse pas au détriment d'autres formes de recherche.

---

<sup>217</sup> Le changement climatique est une parfaite illustration de cette fonction d'identification de la recherche.

En effet, comme pour l'enseignement, nous défendons le postulat que la recherche universitaire constitue, par essence, un outil nécessaire à la construction d'une société durable. Notre raisonnement s'appuie sur le fait que cette activité – telle qu'elle a été mise en œuvre depuis plusieurs siècles de manière libre, critique et ouverte – apparaît comme un moteur essentiel de l'innovation, et une exigence de la démocratie. En conséquence, au-delà de la recherche de solutions à même de faciliter la transition des sociétés vers le développement durable, nous considérons qu'au regard de ce même impératif, il importe de continuer à œuvrer au profit des finalités traditionnelles de la recherche que sont sa qualité, sa quantité et son ouverture.

➤ *Le concept de « recherche pour le développement durable »*

A l'instar de l'enseignement et de la gestion des opérations du campus, la littérature consacrée à l'application de la durabilité au sein de l'université souligne l'importance de la recherche pour la mise en œuvre de la transition vers le développement durable. Dans ce cadre, il est généralement attendu de la recherche universitaire qu'elle apporte des solutions pour la résolution des enjeux relatifs à cet impératif. Une série d'auteurs plaident ainsi pour une réforme des politiques de recherche académique au profit d'une meilleure adéquation avec les principes et les objectifs de la durabilité (Weaver et Jansen, 2004 ; Jäger, 2009 ; Dedeurwaerdere, 2013 ; Segalàs et Tejedor, 2013). Nous ferons référence à ce courant sous l'appellation de « recherche pour le développement durable ».

Les recommandations formulées par les auteurs en vue d'accroître la contribution de la recherche académique à la durabilité sociétale peuvent être rassemblées en deux grandes catégories. Elles portent, d'une part, sur la réorientation des thématiques de recherche en donnant la priorité à celles orientées vers, ou focalisées sur, la résolution des problèmes de durabilité. D'autre part, un grand nombre d'auteurs soulignent la nécessité d'une évolution des modalités de réalisation de la recherche.

La première catégorie d'arguments concerne la réorientation des thématiques de recherche vers la réponse aux enjeux de la durabilité. Dans ce cadre, plusieurs auteurs défendent la nécessité de promouvoir des modes de recherche alternatifs de natures diverses : holistiques et intégrés ; consacrés à la résolution de problématiques dont l'échelle spatiale et temporelle est élevée ; focalisés sur les problèmes les plus urgents auxquels la société est confrontée ; à même de soutenir des approches novatrices pour la gestion de l'incertitude et des questions de redistribution ; etc. (Lubchenco, 1998 ; RMNO, 2000 ; McMichael et al., 2003 ; Waas et al., 2010 ; Dedeurwaerdere, 2013).

La nécessité d'une évolution des thématiques de recherche est également soulignée au regard des considérations normatives et éthiques inhérentes à la question de la durabilité (Becker, 2011). Tom Dedeurwaerdere (2013) plaide ainsi pour l'introduction de l'exigence d'une perspective éthique basée sur l'hypothèse de la durabilité forte dans les critères de financement de la recherche.

La réorientation des thématiques de recherche n'est toutefois pas l'argument le plus fréquemment rencontré au sein de la littérature consacrée à la transposition de la durabilité à l'échelle des universités. Un second type de recommandation, beaucoup plus souvent formulé, porte sur la nécessaire évolution des modalités de réalisation de la recherche universitaire.

Plusieurs formes de recherche sont ainsi mises en évidence pour leur capacité à apporter des solutions aux problématiques de durabilité. Il s'agit, en premier lieu, des programmes de recherche interdisciplinaires et transdisciplinaires (Holling, 1993 ; Becker, 2006 ; Hirsch Hadorn et al., 2006 ; Scholz et al. 2006). Une telle configuration est généralement considérée comme la plus appropriée pour répondre aux enjeux de la durabilité compte tenu de leur complexité, de leur non-linéarité et de leurs interdépendances.

Par ailleurs, l'ouverture des programmes de recherche encouragée par les partisans de la « recherche pour le développement durable » ne se limite pas aux disciplines. De nombreux auteurs pointent la nécessité d'orienter davantage la recherche vers les enjeux de la réalité par l'intégration de personnalités extérieures et non académiques dans sa réalisation. Cette démarche est mise en évidence pour sa capacité à prendre en compte l'ensemble des connaissances relatives aux problématiques étudiées, susciter l'engagement des parties prenantes pour la résolution effective des problèmes, et trouver des points de conciliation entre les diverses préférences et systèmes de valeur (Lang et al., 2012).

De nombreux modes d'intégration de partenaires extérieurs au sein des programmes de recherche ont ainsi été soulignés à l'instar de la recherche sociale et interactive (Robinson et Tansey, 2006) ; la recherche participative (Kazemir et al., 2003) ; et la recherche en partenariat avec la communauté (*community-based research*) (Savan et Sider, 2003).

Au-delà de l'évolution des thématiques et des méthodes de la recherche, les défenseurs de la « recherche pour la durabilité » insistent également sur la nécessité de faire évoluer sa vocation. Plus précisément, ils considèrent que la recherche doit avoir pour objectif de générer des solutions au profit de la société (*solution-oriented research*) (Lang et al., 2012).

Par cette nouvelle perspective, il s'agit de véritablement transformer le métier de la recherche (El Zoghbi, 2011, cité par Tilbury, 2011). Cette dernière doit viser à générer des retombées sur la société et pas uniquement au sein des sphères académiques. Elle ne peut plus

se contenter d'informer les acteurs mais a désormais vocation à transformer nos modèles de société. Dans ce cadre, le chercheur n'est plus seulement un expert mais devient un partenaire. Il ne recherche plus « sur » les hommes, mais « avec » les hommes (Schratz and Walker, 1995 ; Tilbury, 2011).

L'ensemble de ces modèles forme ce que les auteurs intitulent la « science de la durabilité » (*sustainability science*). Cette dernière s'inspire de concepts issus des courants de la science « post-normale » (*post-normal science*) (Funtowicz et Ravetz, 1993), du « deuxième mode » de la recherche universitaire (*mode 2*) (Gibbons et al., 1994), ou encore de la recherche partenariale basée sur le système de la « triple-hélice » (*Triple Helix*) (Etzkowitz et Leydesdorff, 1995 ; 2000). Il est intéressant de relever que, même si ce n'est pas explicite, la majorité des argumentaires développés dans ce domaine s'inscrivent pleinement dans le paradigme de l'université utile (voir chapitre 2).

En définitive, la « recherche pour le développement durable » et la « science de la durabilité » visent à apporter des solutions concrètes aux enjeux du développement durable. Compte tenu de l'urgence de certains problèmes, leurs partisans soulignent que le développement de nouvelles modalités de recherche en collaboration avec les acteurs extérieurs est « absolument nécessaire » (*critically needed*) (Kates et al., 2001, p. 641). A cet égard, la réponse à la durabilité doit être placée « au sommet du programme de recherche des universités » (*at the top of our research agenda*) (McMichael et al., 2003, p. 1920).

Dans la lignée de l'argumentation que nous avons développée par rapport à l'enseignement, il nous semble que la question de la « recherche pour le développement durable » nécessite d'être appréciée avec un regard critique.

L'utilité de ces nouveaux modes de recherche apparaît difficilement contestable si l'on désire pouvoir répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle de l'université. Dans ce cadre, les programmes de recherche orientés vers, ou focalisés sur, les questions de la durabilité, ont toute leur place au sein des universités, au même titre que les projets de recherche transdisciplinaires ou collaboratifs.

Toutefois, ce courant nous semble faire face à deux grandes limites. La première est relative aux problèmes soulevés par les méthodes proposées par ses défenseurs. En effet, tout programme de recherche se trouve confronté à des critiques et des questionnements méthodologiques, la « recherche pour le développement durable » n'y échappe pas. En second lieu, il convient de s'interroger sur l'impact que le développement de ces nouvelles formes de



recherche peut avoir sur le système académique dans son ensemble et – par extension – sur sa capacité à répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle.

Au regard des limites internes au programme de la « recherche pour le développement durable », il apparaît que les éléments présentés ci-avant sont sujets à plusieurs imperfections. L'une d'entre elles s'avère particulièrement importante car elle porte sur une recommandation unanimement formulée par les auteurs. Il s'agit de l'orientation de la recherche vers davantage de transdisciplinarité.

En premier lieu, si le développement de telles démarches nous semble tout à fait souhaitable, il est également très probable que celles-ci seront insuffisantes pour répondre à l'impératif de durabilité. La résolution de certains enjeux nécessitera, certes, la collaboration active de scientifiques d'horizons disciplinaires différents, mais cela n'empêche pas que d'autres problèmes continueront de requérir des connaissances très précises et spécifiques à une discipline particulière. Dès lors, il n'est pas souhaitable que la recherche transdisciplinaire en vienne à se substituer aux modes de recherche traditionnels organisés en disciplines.

En outre, les principes de transdisciplinarité ou d'interdisciplinarité sont eux-mêmes fondés sur le socle traditionnel des disciplines. Autrement dit, il ne pourrait y avoir d'inter/transdisciplinarité sans l'existence préalable des disciplines (Caron, 2008 ; Digard, 2011).

Plus précisément, nous avons pu voir au cours de la première partie que si la recherche scientifique s'est progressivement organisée selon le modèle des disciplines, c'est notamment en raison de la variété des connaissances existantes. Dans ce cadre, personne n'est en mesure de disposer d'une expertise élevée dans l'ensemble des thématiques traitées au sein de l'université. Il importe dès lors que chacun se spécialise dans un domaine spécifique et que cette spécialisation soit aisément identifiable par les autres chercheurs afin de faciliter les éventuels échanges. Les disciplines peuvent ainsi être considérées comme un mode organisationnel permettant d'atteindre un certain niveau d'efficacité dans l'organisation de la production scientifique.

Au regard de l'impératif de durabilité et de la variété des dimensions sous-jacentes, l'on ne peut attendre des chercheurs qu'ils « dépassent » leurs disciplines pour devenir des experts dans tous les domaines relatifs au développement durable. La mise en œuvre de projets transdisciplinaires nécessite dès lors de réunir une pluralité de spécialistes en provenance d'horizons disciplinaires différents. La réussite de ces projets dépendra de l'expertise de chaque acteur dans son domaine de spécialisation et de la capacité de

l'ensemble des individus à « créer des ponts » entre leurs connaissances respectives. En outre, de telles entreprises peuvent s'accompagner de difficultés en termes de conflits entre les différentes normes méthodologiques des disciplines, de construction d'une définition partagée des problèmes à traiter, ou encore d'ambiguïté dans les résultats produits (Lang et al., 2012).

De la même façon, si l'on entreprend de dépasser le système disciplinaire, il est nécessaire qu'une telle transformation conduise à l'adoption d'un modèle d'organisation offrant une efficacité supérieure, ou tout au moins équivalente, à celle de ce premier. L'inverse risquerait de conduire à la perte des avantages du système des disciplines et de mettre en péril la capacité de l'université à répondre à son impératif de durabilité institutionnelle. Or, nous n'avons, à l'heure actuelle, pas connaissance de l'existence d'un tel potentiel d'innovation organisationnelle.

En conséquence, malgré les avantages qu'offre la transdisciplinarité pour répondre à l'objectif de durabilité, il nous semble nécessaire – au regard de ce même objectif – de préserver l'organisation existante de l'université basée sur les disciplines. En effet, celles-ci sont garantes de la productivité de la recherche au niveau mondial grâce à la facilitation des échanges académiques pour la production du savoir. En outre, les connaissances spécialisées resteront, de toute évidence, indispensables pour apporter des solutions aux problèmes de la durabilité. Enfin, la transdisciplinarité – même si elle vise à dépasser les disciplines – ne peut être mise en œuvre, à l'heure actuelle, qu'en se basant sur ces dernières.

Le deuxième problème relatif au courant de la « recherche pour le développement durable » concerne l'impact que celui-ci peut exercer sur le système de la recherche académique dans son ensemble. A cet égard, il nous semble que les recommandations mises en avant par les auteurs, bien qu'utiles et nécessaires, ne doivent pas pour autant conduire à la justification d'une réforme du système de recherche dans son ensemble. Comme pour l'enseignement, toute tentative de transformation de la recherche se trouve confrontée à de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de répondre aux questions suivantes : « comment mettre en place une telle réforme ? » ; « quelles thématiques et modalités de recherche doit-on privilégier ? » ; et « qui est en position légitime pour déterminer la nature de ces thématiques et de ces modalités ? ».

De manière générale, les enseignements de la première partie de ce travail nous amènent à formuler le postulat suivant : il est impossible d'affirmer avec certitude que les objets ou les formes d'investigation préconisés par le courant de la « recherche pour le développement durable » sont suffisants pour assurer la transition de nos sociétés vers cet

impératif. Nous ne remettons pas en cause leur bien-fondé, ou leur utilité, pour agir au profit de la durabilité, mais considérons qu'il importe de rappeler l'impossibilité de la certitude au regard des spécificités de nos objets d'étude.

En premier lieu, face à l'incertitude et à la complexité inhérentes à la durabilité, il nous paraît illusoire de chercher à déterminer, aujourd'hui, les formes ou les thématiques de recherche qui seraient les plus à même de générer des connaissances propres à la construction de sociétés durables.

De surcroît, une telle entreprise présente le risque d'ouvrir la porte à une sélection en amont des modes ou des thématiques de recherche en fonction de leur propension à répondre à l'objectif de durabilité. Une telle opération aurait pour conséquence d'affaiblir d'autres formes de recherche qui ne seraient pas étiquetées « développement durable » mais qui pourtant, sont tout à fait en mesure d'apporter des solutions à des problèmes qui ne sont pas encore apparus, ou qui n'ont pas encore été identifiés.

A l'incertitude caractéristique de la durabilité s'ajoute celle qui se trouve inévitablement au cœur du métier de la recherche. Une caractéristique essentielle de cette activité est qu'il est impossible de déterminer par avance ses résultats ou les connaissances qu'elle permettra de produire. En effet, si ces résultats sont déjà connus, il n'y a aucune raison de travailler pour les trouver, aucune raison de les « rechercher ».

En conséquence, une réforme de la recherche académique qui viserait à orienter cette activité vers l'une ou l'autre thématique relative à la durabilité ne peut être basée que sur une estimation *a priori* de l'utilité des résultats attendus pour la durabilité sociétale. Or cette estimation ne pourra jamais être parfaite car les résultats de la recherche, ne pouvant être connus à l'avance, peuvent finalement s'avérer extrêmement éloignés des résultats attendus. De la même façon, le produit d'autres recherches – *a priori* distinctes des enjeux du développement durable – sont tout à fait susceptibles d'apporter une solution à un problème relatif à la durabilité sans que cela n'ait pu être anticipé.

En troisième lieu, une réforme de la recherche mise en œuvre par un acteur – ou un groupe d'acteurs – particulier au profit d'un impératif de durabilité, apparaît également délicate au regard des spécificités de l'université. Comme nous l'avons vu, l'autonomie du chercheur se justifie autant par un idéal de recherche libre et critique, que par des raisons pratiques relatives à l'impossibilité de standardiser le travail académique du fait de son haut niveau de spécialisation. Ce postulat amène à considérer la personnalité académique comme l'acteur le plus – mais également le seul – à même de prendre les décisions appropriées en ce qui concerne l'orientation de son travail.

Une réforme de la recherche au profit de la durabilité ne peut donc aboutir que si elle s'appuie sur l'engagement de l'ensemble du personnel académique. Le non-respect de cette condition présente le danger de générer une perte de confiance entre les composantes de l'université et un désengagement des acteurs. Outre les risques que cela entraîne en matière de durabilité organisationnelle, pareille situation serait susceptible de conduire à l'appauvrissement de l'effort de recherche dans son ensemble, qu'il soit d'apparence au profit de la durabilité ou non. La seule voie d'orientation de la recherche vers la réponse aux enjeux de la durabilité semble donc être celle reposant sur la conviction de l'ensemble du corps académique en vue de susciter son engagement.

L'ensemble de ces arguments a permis de mettre en évidence l'insuffisance du concept de « recherche pour le développement durable » pour la réponse aux enjeux de la durabilité. Il nous semble dès lors nécessaire de formuler une proposition alternative qui – bien que très rarement considérée dans la littérature consacrée à la transposition de la norme de durabilité au sein de l'université – nous paraît difficilement contestable : la recherche constitue, par essence, une activité favorable à la durabilité.

Cet argument s'appuie sur le fait que, par sa capacité à générer le socle de connaissances sur lequel la société peut baser son développement, la recherche libre et critique constitue, en elle-même, une activité propre à renforcer la durabilité. Cette considération est valable même lorsque les chercheurs adoptent une perspective critique – voire d'opposition – à l'égard du concept de développement durable.

#### ➤ *La recherche et l'innovation*

Pour comprendre notre dernier argument, il est nécessaire de revenir sur la nature propre de la recherche universitaire. Celle-ci constitue un processus de création de connaissances. Contrairement à l'enseignement qui porte sur la transmission d'un savoir existant, la recherche repose sur la remise en cause continue de ce savoir et la réalisation de découvertes donnant lieu à l'apparition de connaissances nouvelles. Malgré cette différence évidente, la recherche apparaît en réalité proche de l'enseignement en ce sens qu'elle représente un processus d'apprentissage. La découverte de nouvelles connaissances par le biais de la recherche permet à une personne – et plus largement à une société – d'accroître sa compréhension des systèmes humain et naturel pour, ensuite, être capable d'améliorer la conduite de son action.

Comme nous l'avons vu, la recherche universitaire est une recherche dite « ouverte ». Elle est basée sur un système, partagé par l'ensemble des universités, à travers lequel les

chercheurs publient leurs résultats et, réciproquement, se basent sur les connaissances produites par leurs pairs pour faire avancer leurs propres travaux. Ce système de production et d'échange permanents de la connaissance confère à cette activité une dimension d'apprentissage collectif. Cela a donné naissance à l'organisation actuelle de la recherche publique : ses fruits sont mis à disposition de la société qui, en retour, fournit aux universités les ressources nécessaires à la réalisation de leur mission.

Même si d'autres schémas d'organisation de la recherche ont été développés depuis plusieurs décennies (financements privés, appropriation des résultats par le biais de brevets, etc.), ce mode de production du savoir reste largement dominant. Son hégémonie peut s'expliquer par des phénomènes de verrouillage provenant de l'institutionnalisation progressive de cette forme organisationnelle (le « poids de l'habitude »), mais elle tient également – et probablement surtout – de la réussite de ce modèle depuis son apparition. Comme mis en évidence au cours de la première partie, la recherche universitaire libre et ouverte a donné lieu à d'importants développements dans tous les domaines de la société. En outre, les normes organisationnelles qui la régissent – publications des résultats et évaluation par les pairs – permettent, malgré leurs imperfections, de garantir la qualité et l'autorité des recherches conduites (David, 1995). En conséquence, cette activité apparaît comme un puissant moteur de l'innovation.

La contribution des universités à l'innovation est largement reconnue au sein de la littérature. Cette innovation ne se limite pas à son seul pendant économique mais transparaît également dans l'ensemble des avancées d'ordre politique, social, environnemental ou encore culturel, qui ont été initiées au sein des universités. L'innovation générée par leurs activités de recherche prend ainsi la forme d'une « innovation sociétale ».

Etant donné l'ampleur de cette thématique, nous nous limiterons à la discussion de quelques considérations relatives au rôle de l'université dans l'innovation économique. Il convient néanmoins de garder en mémoire le caractère multidimensionnel et autrement plus large de la valeur que cette institution est capable de créer au travers de ses activités, et notamment de sa recherche<sup>218</sup>.

---

<sup>218</sup> La seule thématique de l'innovation économique regroupe une large palette de mécanismes et de types d'innovation différents. Plusieurs typologies ont ainsi été développées en vue de spécifier la nature de l'innovation (Guellec, 1999) : innovations technologiques et organisationnelles, de produits ou de procédés, incrémentales ou radicales, etc.

Au niveau économique la contribution de l'université à l'innovation est difficilement mesurable compte tenu de la multiplicité des acteurs et des phénomènes – parfois très éloignés les uns des autres dans l'espace ou dans le temps – à l'origine de son apparition (Salter et Martin, 2000)<sup>219</sup>. Plusieurs travaux ont toutefois permis de mettre en évidence l'impact significatif et positif de la recherche universitaire sur l'innovation économique et industrielle (Nelson, 1986 ; Malecki, 1991 ; Mansfield, 1991 ; Parker et Zilberman, 1993 ; Anselin et al., 1997 ; Martin, 1998 ; Salter et Martin, 2000).

En outre, et comme l'ont montré David et al. (1992), les retombées économiques de la recherche académique sont généralement sous-estimées. Cette activité peut générer une valeur économique directe par l'application de ses résultats, mais elle est également à l'origine d'une série d'impacts indirects par son aptitude à faciliter les innovations futures. En effet, des résultats de recherche peuvent servir d'*inputs* intermédiaires pour la réalisation de recherches ultérieures et entraîner des répercussions positives dans une multiplicité de domaines différents. Par ailleurs, des « liens informationnels » (*information linkages*) peuvent être établis entre différents types de savoir pour donner naissance à de nouvelles connaissances. Enfin, des recherches aboutissant sur des résultats négatifs (par exemple l'impossibilité d'une innovation attendue) génèrent, malgré tout, des connaissances fructueuses pour les expérimentations futures. Dès lors, les mécanismes par lesquels la recherche contribue à l'innovation apparaissent davantage comme un processus complexe plutôt qu'une relation directe et linéaire (Kirat, 1991 ; Kline et Rosenberg, 1986).

Cette dernière considération est particulièrement valable en ce qui concerne la recherche fondamentale. Bien qu'elle ne soit pas la seule forme de recherche conduite au sein de l'université, celle-ci en constitue le cœur. Sommairement, elle peut être comprise comme la production d'un stock de connaissances qui, certes, n'a que peu d'impacts économiques directs, mais sur lequel pourront se baser des projets ultérieurs de recherche appliquée<sup>220</sup>. Du fait de son caractère fondamental, abstrait et souvent très incertain, cette forme de recherche présente un niveau de risque trop élevé pour que des acteurs privés, à l'instar des entreprises,

---

<sup>219</sup> Une étude empirique réalisée par Adam (1990) sur la contribution de la recherche universitaire à l'innovation industrielle, a mis en évidence d'importants écarts entre la publication des résultats de la recherche et l'amélioration effective de la productivité de l'industrie. Ces derniers ont été estimés entre 20 et 30 ans.

<sup>220</sup> Selon David et al. (1992), la recherche fondamentale apporte deux principaux éléments favorisant la conduite de projets de recherche appliquée. Il s'agit, d'une part, de l'information quant aux opportunités d'innovation et la nature des éléments étudiés. D'autre part, elle construit la théorie qui se trouve être un élément nécessaire pour assurer la conduite appropriée des projets de recherche appliquée. Cette dernière permet, par exemple, d'améliorer le processus d'allocation de ressources rares entre différentes alternatives concurrentes.

soient incités à s'y engager. En conséquence, l'université apparaît, au sein de la société, comme un acteur précieux pour la réalisation de tels projets de recherche.

Cette conceptualisation théorique de la recherche fondamentale est toutefois à nuancer. La complexité de la réalité fait apparaître une diversité d'autres facteurs qui contribuent à la création de connaissances et l'apparition d'innovations. Or, ceux-ci sont parfois complètement différents des activités de recherche ou de développement (Rosenberg, 1982).

Cette observation est à rapprocher du caractère fortement indéterminé des technologies qui sous-tendent la recherche, et de l'incertitude qui lui est inhérente. A cet égard, plusieurs auteurs soulignent le rôle central joué par des mécanismes tels que la sérendipité (Roberts, 1989 ; Foster et Ford, 2003) , la « fertilisation croisée » (Weitzman, 1998 ; Guellec, 1999 ; Sawchuk, 2008), ou encore les retours d'information (*feedbacks*) en provenance des différentes phases du processus d'innovation (Kline et Rosenberg, 1986 ; Rennings, 2000). Dès lors, même si la recherche fondamentale peut être à l'origine d'un grand nombre d'innovations, les projets de recherche appliquée et l'expérience de terrain sont également susceptibles de générer des connaissances nouvelles et potentiellement très fécondes.

L'ensemble de ces éléments permet de souligner le rôle central de la recherche universitaire en matière d'innovation économique et de développement des sociétés. Comme évoqué ci-avant, son apport ne se limite pas au seul pendant économique. La recherche libre et critique constitue une condition de la vie démocratique. En outre, elle permet l'identification de problèmes sociaux et environnementaux ainsi que la découverte de solutions permettant d'y répondre. Enfin, l'université, en tant qu'institution libre, ouverte et à vocation collective, est un acteur indispensable pour la production de nouvelles connaissances au profit de la société (recherche fondamentale).

Au regard de l'objectif de durabilité sociétale, la contribution de la recherche universitaire apparaît non négligeable. Celle-ci découle de son rôle dans l'innovation sociétale au sens large, à savoir l'identification de voies d'amélioration de l'action des hommes dans une pluralité de domaines. Alors que Nidumolu et al. (2009) voient dans la durabilité le moteur clé de l'innovation future (*the key driver of innovation*), nous optons davantage pour la proposition inverse postulant du rôle central de l'innovation dans notre capacité de répondre à l'impératif de durabilité.

La recherche, par sa faculté d'accroître la capacité d'innovation des sociétés, contribue de plusieurs manières à leur durabilité. Plus précisément, elle fait figure de moteur du

développement socio-économique et joue un rôle majeur dans la poursuite de l'objectif d'équité intergénérationnelle.

Le rôle de la recherche dans le développement socio-économique entendu au sens large – soit l'amélioration du bien-être des hommes – émane de sa contribution à l'innovation sociétale. Cette activité permet d'identifier les problèmes auxquels les hommes sont, ou seront, confrontés ainsi que les modalités de leur résolution. La question du développement faisant partie intégrante de l'impératif de développement durable, il paraît indéniable que la recherche – sous toutes ses formes – constitue un facteur clé de la durabilité institutionnelle.

Par ailleurs, outre sa contribution au développement sociétal, la recherche constitue également un levier de réponse à l'objectif d'équité intergénérationnelle. Cette considération est particulièrement valable en ce qui concerne la recherche fondamentale conduite au sein des universités. Comme nous l'avons vu, celle-ci permet d'accroître le stock de connaissances d'une société. Elle constitue le socle sur lequel pourront se baser de nombreux programmes de recherche appliquée susceptibles de générer une valeur directement appréciable.

Si le temps long qui caractérise la valorisation des fruits de la recherche fondamentale peut décourager certains acteurs à investir dans sa réalisation, cette dernière est néanmoins tout à fait pertinente pour répondre à l'exigence de durabilité. Face aux caractéristiques inhérentes aux enjeux du développement durable – l'horizon temporel éloigné ou encore l'incertitude – les générations futures éprouveront, selon toute vraisemblance, un besoin d'innovation pour faire face aux problèmes auxquelles elles seront sujettes. Or, le stock de connaissances sur lequel celles-ci pourront se baser est, notamment, fonction de la recherche fondamentale que les universités réalisent aujourd'hui. En tant qu'investissement permettant d'accroître le potentiel d'innovation de long terme des sociétés, cette forme de recherche constitue un paramètre important de la capacité des universités à contribuer à l'équité intergénérationnelle.

La recherche fondamentale n'est pas pour autant l'unique voie de réponse des universités à l'impératif de durabilité institutionnelle. Outre leur impact positif sur le développement socio-économique, les projets de recherche appliquée contribuent également à l'équité intergénérationnelle. En effet, le savoir et l'innovation ne sont pas remis à zéro avec l'apparition d'une nouvelle génération mais suivent un processus d'évolution cumulatif (Kline et Rosenberg, 1986). En conséquence, les connaissances générées aujourd'hui profiteront également aux générations futures.

Finalement, la contribution de l'université à la durabilité nécessite, avant tout, que cette dernière investisse dans le renforcement de sa capacité de recherche. Au-delà de



l'orientation de la cette activité vers les problématiques de la durabilité – ou du développement de programmes de recherche transdisciplinaires et collaboratifs – la réponse à l'impératif de durabilité institutionnelle requiert l'engagement de l'université dans la poursuite d'objectifs plus généraux et traditionnels. Au même titre que l'enseignement, la recherche apparaît comme une activité par essence durable par sa capacité à produire du savoir et, conséquemment, à être une source d'innovation à plus ou moins long terme.

➤ *Qualité, quantité et ouverture de la recherche comme norme de performance*

Sur base de la proposition que nous avons formulée dans la partie précédente soulignant le caractère intrinsèquement durable de la recherche universitaire, nous pouvons désormais dériver les grandes dimensions de ses performances durables. Celles-ci sont au nombre de trois : la quantité, la qualité et l'ouverture des recherches conduites au sein de l'université. Comme pour l'enseignement, nous commencerons par présenter ces différentes dimensions avant de soulever, dans un deuxième temps, certaines contradictions ou paradoxes qui peuvent résulter de leurs interactions.

Le premier paramètre via lequel l'université peut s'attacher à répondre à son impératif de durabilité institutionnelle est relatif à la « quantité » de connaissances produites. En effet, l'innovation sociétale repose sur un stock de connaissances et la contribution de l'université au renforcement de ce stock est un facteur important de la durabilité.

La « quantité » de recherches produites est fonction d'une série de facteurs. Parmi ceux-ci figurent, d'une part, le niveau de ressources investies dans cette activité et, d'autre part, la qualification, l'engagement et les outils mis à disposition de ses composantes. Le degré de création de connaissances peut alors être apprécié au regard du nombre de productions scientifiques que ces dernières réalisent. Ces productions sont de différents types : publications académiques, rapports, brevets, travaux de vulgarisation, etc.

Le critère de la quantité des productions de recherche est toutefois sujet à deux principales limites. D'une part, il se base sur l'hypothèse que le savoir est effectivement quantifiable, ce qui, dans la réalité, est tout à fait discutable. D'autre part, ce critère est insuffisant car il ne permet pas de rendre compte des différences existantes entre les connaissances produites. Plus précisément, certaines productions de recherche peuvent contribuer de manière plus importante à l'objectif de durabilité que d'autres.

S'il est impossible de déterminer, à l'heure actuelle, les formes de savoir réellement susceptibles de favoriser la construction d'une société durable (cf. supra), il paraît toutefois évident que les recherches scientifiques réalisées au sein des universités ne sont pas toutes

équivalentes. Celles-ci affichent des différences, parfois importantes, en matière de robustesse théorique et méthodologique, de reproductibilité, ou encore d'originalité et de potentiel d'applicabilité des connaissances générées (Wortman, 1994 ; Furlong et Oancea, 2008). Ceci nous amène à l'identification d'une seconde dimension des performances durables de la recherche universitaire : sa qualité.

La qualité de la recherche académique constitue un élément important de la contribution de l'université à la durabilité sociétale. Elle conditionne l'aptitude du savoir produit à accroître le stock de connaissances d'une société et, par la suite, à renforcer son potentiel d'innovation.

En outre, cette dimension est particulièrement importante dans la situation actuelle de la production académique internationale. Avec la généralisation des TIC et la croissance substantielle du système scientifique mondial (Gingras, 2014), les chercheurs font de plus en plus face à des problèmes dit d'« infobésité » (*information overload*) (Wilson, 1995 ; Keim et al., 2008). En ayant connaissance, au préalable, de la qualité des publications, ceux-ci sont en mesure de réaliser un tri entre l'ensemble des travaux susceptible de les intéresser sachant qu'il leur serait impossible de les étudier dans leur totalité.

L'estimation de la qualité d'une production de recherche est néanmoins une tâche complexe et délicate. Traditionnellement, celle-ci est réalisée au moyen du processus d'évaluation par les pairs des travaux soumis à publication. Si ce dernier apparaît comme un moyen utile pour garantir la qualité et l'autorité des recherches publiées, plusieurs auteurs pointent la qualification parfois insuffisante ou inappropriée des comités de lecture pour juger de l'ingéniosité et de l'originalité des résultats d'une production scientifique (Eysenck et Eysenck, 1992 ; Ernst et al., 1993 ; Seglen, 1997).

Face à ce constat, des indicateurs quantitatifs issus des méthodes d'analyse bibliométrique ont été développés pour mesurer la qualité des publications de recherche. Parmi ceux-ci figurent, notamment, le nombre de citations des publications et le facteur d'impact des revues scientifiques. Leur capacité à faire état de la qualité des recherches universitaires est néanmoins limitée.

Tout d'abord, ces indicateurs ne peuvent être développés qu'en aval du processus de révision par les pairs. En conséquence, les recherches qu'ils évaluent ont déjà été publiées et les autres productions ne sont, pour leur part, pas prises en compte. Par ailleurs, une foi excessive en ces indicateurs est à l'origine d'importants phénomènes d'inertie au sein du système scientifique. Ceux-ci peuvent être illustrés par l'exemple des classements de revues élaborés par les organismes de tutelle des universités afin d'inciter les chercheurs à orienter la

publication de leurs productions vers ces premières. Ces démarches ont pour conséquence de « figer » le paysage de la recherche dans une situation particulière en érigeant des barrières à l'entrée pour des sources alternatives, plus jeunes et potentiellement innovantes (Gingras, 2009). Plus largement, le crédit accordé aux indicateurs bibliométriques tend à favoriser une forme d'« orthodoxie scientifique » en conférant l'autorité scientifique à certains courants et méthodes de recherche, voire certaines disciplines<sup>221</sup>.

Au bilan, aucun critère ou méthode particulière ne semble permettre de rendre compte, parfaitement, de la capacité d'une recherche à accroître le stock de connaissances d'une société. Toujours est-il que la qualité des productions de recherche apparaît, au côté de la quantité, comme un paramètre important de la contribution des universités à la durabilité de la société. Par ailleurs, ces deux critères sont davantage complémentaires que substituables. Il importe, dès lors, de les considérer conjointement.

En effet, une université produisant des recherches de mauvaise qualité mais en grande quantité n'apportera qu'une faible contribution à l'amélioration du stock de connaissances de la société. De surcroît, cette contribution peut même s'avérer défavorable pour le système scientifique dans son ensemble si l'impact positif en termes de connaissances produites est inférieur aux désavantages que la mauvaise qualité de ses recherches introduit en matière de « surproduction » et d'« infobésité ». Autrement dit, à des fins de durabilité, il serait dangereux que la qualité soit sacrifiée au profit de la quantité.

Cette dernière remarque relative à l'impact d'une production scientifique particulière sur le système de recherche dans son ensemble tire son importance du caractère ouvert de ce dernier. Comme nous l'avons vu, les scientifiques publient les résultats de leurs recherches et s'appuient sur ceux de leurs pairs pour alimenter leurs propres travaux. Cette structuration organisationnelle de la recherche mondiale a donné lieu à d'importantes avancées technologiques et scientifiques.

Compte tenu de ce mode d'organisation, une publication présente un impact potentiel plus important – à niveau de qualité donné – lorsqu'elle est publiée et peut servir d'*input* aux recherches réalisées par d'autres scientifiques. Ceci nous amène directement vers

---

<sup>221</sup> Outre ces problèmes d'inertie, l'influence de ces indicateurs génère également des effets pervers dans le système scientifique. Ceux-ci découlent de la poursuite d'intérêts privés par des acteurs désireux d'améliorer leurs « statistiques bibliométriques ». Il peut s'agir, par exemple, de revues exigeant l'intégration de citations particulières auprès d'auteurs leur soumettant leurs résultats de recherche en vue de leur publication ; ou encore des stratégies de citations croisées mises en place par des groupes de chercheurs et parfois vivement encouragées par certaines équipes de direction (Funtowicz, 2001 ; Longo, 2009). Il va sans dire que ces manœuvres apparaissent nuisibles au renforcement du stock de connaissances et de la capacité d'innovation des sociétés.

l'identification d'une troisième modalité de réponse de l'université à son impératif de durabilité institutionnelle : le degré d'ouverture de ses productions de recherche.

Comme nous avons pu le souligner précédemment le système de la science ouverte (*open science*) constitue un mécanisme efficace de production collaborative de connaissances au niveau mondial. Au-delà des avantages qu'il génère en matière de rapidité d'acquisition des connaissances – et donc de la production consécutive de nouvelles connaissances – celui-ci permet également de soutenir le débat scientifique autour des questions dont la résolution apparaît complexe.

A cet égard, plusieurs auteurs ont démontré que, plus l'on parvient à associer un grand nombre de personnes à la résolution d'un problème, plus l'on peut s'attendre à ce que la solution découverte soit appropriée, ou, en d'autres termes, que sa qualité soit élevée (Surowiecki, 2004 ; Page, 2007 ; Fecher et Friesike, 2013). Ainsi, en maximisant le nombre de personnes attachées à la résolution d'un problème, la science ouverte apparaît comme un processus permettant, d'une part, de réduire le temps nécessaire à la réalisation d'une découverte et, d'autre part, d'améliorer la qualité des connaissances produites.

L'importance de l'ouverture de la recherche, bien qu'unanimement reconnue dans la littérature, fait néanmoins face à plusieurs problèmes à l'heure actuelle. Le marché de l'édition scientifique s'est, au cours des dernières décennies, constitué autour d'un oligopole de groupes privés (Salaün, 2004 ; Larivière et al., 2015). Ceux-ci contrôlent un grand nombre de journaux académiques et se chargent de la gestion et de la diffusion des publications de recherche. En retour, les bibliothèques universitaires souscrivent à un abonnement auprès de ces entreprises afin d'offrir à leur communauté l'accès à ces productions.

Malgré les gains d'efficacité considérables que l'avènement des technologies et des réseaux numériques a permis d'engendrer, plusieurs auteurs ont dénoncé les prix importants pratiqués par certains groupes d'édition compte tenu des larges bénéfices qu'ils parvenaient à générer (Dewatripon et al., 2007 ; Bergstrom et al., 2014). En conséquence, une série d'établissements se sont retrouvés dans l'impossibilité de souscrire à certains abonnements en raison du coût qu'ils représentaient (Farchy et Froissart, 2010).

Une telle situation ne favorise pas la circulation des publications scientifiques et constitue une entrave évidente à leur ouverture. Face à ce constat, de nombreux acteurs se sont mobilisés en vue de défendre le principe d'accès libre et gratuit aux productions de recherche. Cela a donné naissance au mouvement de la recherche en accès ouvert (*open access research*). L'encadré 9 illustre ce phénomène à travers l'exemple du MIT et de l'affaire Aaron Swartz.

### **Encadré 9 : Le *Massachusetts Institute of Technology* et l'affaire Aaron Swartz**

Aaron Swartz était un chercheur informaticien et activiste américain qui s'est suicidé en janvier 2013 à l'âge de 26 ans. Il militait pour la mise en circulation ouverte et gratuite des connaissances. Parmi ses cibles naturelles figuraient les bases de données de publications scientifiques dont l'accès payant en dehors des universités limitait la disponibilité du savoir.

En 2010 et 2011, alors qu'il était chercheur à l'université de Harvard et disposait, à ce titre, d'un accès aux ressources virtuelles du MIT, il installa, au sein des serveurs de cet établissement, un ordinateur portable programmé pour télécharger automatiquement les articles académiques entreposés sur la base de données JSTOR. Il téléchargea ainsi plus de 4,8 millions de publications, soit la grande majorité du contenu disponible sur ce portail.

En janvier 2011, les agissements de Swartz ont été découverts et ce dernier a été arrêté et inculpé pour fraude et appropriation illégale de contenu privé. En juin de la même année, il a conclu un accord avec les propriétaires de JSTOR en acceptant de leur retourner le disque dur contenant l'ensemble des travaux téléchargés et en s'engageant à ne pas les diffuser. En contrepartie, ces derniers ont abandonné toute poursuite judiciaire à son encontre. Le procureur fédéral, pour sa part, a décidé de maintenir ses charges. En janvier 2013, Swartz se donna la mort avant l'ouverture de son procès alors qu'il faisait face à une peine potentielle de plusieurs dizaines d'années de prison et près d'un million de dollars d'amende.

Durant toute cette affaire, la position du MIT a été celle de la neutralité. L'institution n'a pas intenté d'attaque judiciaire à l'encontre de Swartz mais ne s'est pas non plus prononcée en sa faveur, ce qui lui a valu un grand nombre de critiques (Abelson, 2013). Pour déterminer sa responsabilité effective, le MIT a déclenché une enquête interne. Le rapport final a été publié en juillet 2013 sous une licence *Creative Commons*\*. Sans mettre directement en cause la responsabilité de l'établissement dans la mort de Swartz, ce rapport souligne toutefois son immobilisme et son manque de leadership. Les auteurs en concluent qu'« au MIT, nous n'avons rien fait de mal ; mais rien de ce que nous avons fait n'a de quoi nous rendre fiers »\*\*.

La mort d'Aaron Swartz a soulevé un grand nombre de réactions au sein de la société américaine. Les charges à son égard ont été abandonnées par la justice. Une pétition demandant la démission du procureur en charge du dossier a été mise en ligne sur le site de la Maison-Blanche et a recueilli près de 15.000 signatures en quelques jours. Par ailleurs, plusieurs institutions ont adopté des politiques visant à favoriser l'*open access* suite à cette affaire en établissant ce principe comme mode de publication privilégié. Enfin, la base de données JSTOR a accru la quantité de son contenu disponible librement tandis que le MIT a initié une réforme de sa politique interne en matière d'*open access* via la consultation de l'ensemble de sa communauté.

\* A savoir une licence en accès libre disponible aux auteurs désirant ne pas appliquer à leur travail de droits de propriété intellectuelle qu'ils considèreraient trop restrictifs.

\*\* Traduction personnelle de l'expression originale : « MIT didn't do anything wrong ; but we didn't do ourselves proud » (Abelson et al., 2013).

Voir :

- [http://www.boston.com/yourcampus/news/mit/2013/01/us\\_district\\_court\\_drops\\_charges\\_against\\_aaron\\_swartz.html](http://www.boston.com/yourcampus/news/mit/2013/01/us_district_court_drops_charges_against_aaron_swartz.html)
- <http://www.chicagotribune.com/suburbs/highland-park/news/ct-aaron-swartz-open-access-met-20160117-story.html>
- <https://www.insidehighered.com/news/2013/01/09/jstor-offer-limited-free-access-content-1200-journals>
- <http://news.mit.edu/2014/mit-follows-up-on-questions-raised-in-aaron-swartz-case>

L'ouverture de la recherche ne se limite pas à la seule sphère académique. Comme nous aurons l'occasion de le discuter davantage dans la partie suivante, la diffusion des résultats de la recherche auprès des acteurs pour lesquels elle présente une utilité, renforce son potentiel à mener vers de véritables innovations. En ce sens, la recherche pour le développement durable prônant des méthodes collaboratives apparaît utile, même si elle n'est pas la seule. Au-delà des bénéfices sociétaux, ces collaborations profitent également aux universités par l'assimilation de nouvelles connaissances et l'identification d'opportunités de recherche<sup>222</sup> (Kline et Rosenberg, 1986 ; Meyer-Krahmer and Schmoch, 1998).

Le caractère collaboratif de la recherche est donc un élément important de sa propension à accroître le stock de connaissances et la capacité d'innovation de la société. Notons que celui-ci ne porte pas uniquement sur le partage des productions de recherche mais concerne également le travail quotidien des chercheurs. Dans ce cadre, la collaboration est généralement mise en évidence comme un moyen d'élever la productivité de la recherche et d'améliorer la qualité de ses résultats (Beaver, 2000 ; Rigby et Edler, 2005).

A cet égard, plusieurs universités mettent en place des lieux d'interaction à destination directe de leur personnel académique afin d'encourager les discussions pour, éventuellement, permettre l'identification de nouvelles opportunités de recherche potentiellement importantes ou fructueuses. L'encadré 10 donne un exemple de ce type d'espace avec le *faculty club* de l'université McGill au Québec.

La quantité, la qualité et l'ouverture apparaissent ainsi comme trois déterminants centraux de la durabilité institutionnelle de l'université eu égard à ses activités de recherche. La poursuite simultanée de ces trois objectifs peut toutefois soulever des points de tension à l'origine de paradoxes. De manière générale, ces conflits proviennent essentiellement du problème de l'allocation de ressources rares entre les différentes formes de recherche conduites au sein de l'université.

Ainsi, une volonté d'accroissement de la quantité des productions de recherche peut conduire une université à privilégier des programmes nécessitant un faible niveau de ressources tout en présentant un potentiel de publication élevé. Néanmoins, il peut être dommageable qu'un objectif d'élévation du nombre de productions de recherche soit poursuivi au détriment de celui de leur qualité. Or, la satisfaction du critère de qualité est

---

<sup>222</sup> Par ailleurs, les collaborations avec des acteurs extérieurs ouvrent la voie à de nouvelles formes de financement de la recherche – majoritairement privées – qui peuvent s'avérer intéressantes pour répondre à l'impératif de durabilité organisationnelle des universités. Nous reviendrons sur ce point ci-après.

également consommatrice de ressources. En conséquence, il importe que l'université entreprenne de trouver un équilibre approprié dans la réponse simultanée à ses deux objectifs de quantité et de qualité des productions de recherche.

#### **Encadré 10 : Le *Faculty Club* de *McGill University* et les interactions entre chercheurs**

Les *Faculty Clubs* sont des espaces – généralement des bâtiments – situés sur les campus universitaires. Ils accueillent les membres du personnel des établissements et, parfois, des étudiants, des diplômés, ou des personnes extérieures invitées. Ils sont largement répandus sur les campus d'Amérique du Nord (USA et Canada) et visent à offrir aux membres de leur communauté un lieu confortable destiné à la détente et aux interactions.

Le *Faculty Club* de *McGill University* – une université canadienne fondée en 1821, située à Montréal et rassemblant près de 40.000 étudiants pour plus de 7.000 employés – en est un exemple notable. Ouvert à l'ensemble du personnel de l'établissement, à condition de disposer d'une carte de membre, le club se veut être le centre de la vie sociale des employés sur le campus.

Dans ce cadre, les membres du club sont accueillis dans un édifice historique et prestigieux du centre-ville de Montréal. À l'intérieur, plusieurs services et espaces sont mis à leur disposition : un salon, des salles de lecture et de travail, un restaurant, un bar comprenant des billards, etc. En dehors des périodes d'occupation par la communauté universitaire, le club est proposé à la location pour l'organisation d'événements tels que des mariages ou des réunions d'entreprise.

Outre le confort et le bien-être du personnel de l'université, le *McGill Faculty Club* poursuit l'objectif de favoriser les interactions et la circulation des idées dans une ambiance conviviale. Une telle dynamique peut s'avérer profitable pour faire émerger de nouvelles découvertes par sa capacité à encourager les phénomènes de fertilisation croisée, de sérendipité, ou, plus largement, d'apprentissage collaboratif des acteurs par le partage des connaissances.

Voir : <https://www.mcgill.ca/facultyclub/mcgill-faculty-club-and-university-centre>

La question de l'ouverture de ces productions est également centrale pour améliorer la capacité de l'université à contribuer à la durabilité sociétale. Néanmoins, celle-ci se trouve confrontée à certaines tensions au regard d'une dimension fondamentale de la recherche qu'est son financement. Si ce dernier pose avant tout la question de la durabilité organisationnelle de l'université, il constitue un *input* indispensable pour répondre à l'objectif de durabilité institutionnelle.

Comme nous l'avons vu au cours de la première partie, les modalités de financement de la recherche universitaire ont fortement évolué au cours des dernières décennies. Deux grandes tendances peuvent être identifiées : d'une part, l'industrialisation des projets de recherche par l'accroissement des collaborations avec les entreprises, et, d'autre part, l'augmentation des financements conditionnés à la réponse à des appels d'offres émis par les autorités extérieures des universités.

Le phénomène de développement de partenariats avec le secteur privé, bien qu'il ne soit pas nouveau, connaît un regain de popularité depuis plusieurs années sous l'impulsion des pouvoirs publics. De manière générale, l'objectif de ces modalités de recherche est double. Il s'agit tout d'abord d'assurer la transmission des connaissances produites au sein de l'université auprès d'acteurs extérieurs afin que ces derniers renforcent leur capacité d'innovation. En outre, l'on espère que – face à l'affaiblissement relatif des finances publiques dans un grand nombre de pays – les fruits de la valorisation économique issus de tels programmes de recherche puissent contribuer à soutenir les activités de l'université.

En conséquence, de nombreux mécanismes ont été développés en vue d'inciter les universités à collaborer davantage avec le secteur privé. Ceux-ci visent, notamment, la production de brevets et la mise en œuvre de programmes de recherche appliquée orientés vers des problématiques auxquelles les acteurs extérieurs sont confrontés.

De telles pratiques apparaissent paradoxales face à l'objectif de durabilité sociétale. Elles permettent, tout d'abord, de générer des connaissances directement orientées vers l'accroissement de la capacité d'innovation de la société. De plus, elles favorisent l'ouverture de la recherche des établissements en direction de partenaires extérieurs, un processus susceptible de générer des bénéfices pour les uns comme pour les autres.

Toutefois, ces nouveaux modèles ne participent que plus rarement au système de recherche ouverte en comparaison avec les modes de recherche traditionnels (Dasgupta et David, 1994, Blumenthal et al., 1997). En conséquence, le potentiel de production de connaissances supplémentaires par d'autres acteurs – et, par conséquent, la capacité d'innovation de la société – se trouve réduit. Cette considération est particulièrement avérée en ce qui concerne les recherches conduisant à la production de brevets (Nelson, 2001) : leurs résultats ne peuvent que difficilement être réutilisés par d'autres chercheurs compte tenu des mécanismes de protection de la propriété intellectuelle.

Au-delà de leur ouverture restreinte, les recherches partenariales présentent une seconde limite relative, pour sa part, aux thématiques qu'elles entreprennent de traiter. Plus précisément, les acteurs extérieurs sont essentiellement intéressés par la conduite de recherches orientées vers les problèmes concrets et actuels auxquels ils sont confrontés, en particulier lorsque qu'ils participent au financement de ces projets. En conséquence, la recherche partenariale est généralement de nature appliquée.

Comme discuté ci-avant, cette forme de recherche est toutefois insuffisante pour répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle. Face à ce dernier, il importe que l'université se consacre également à la conduite de recherches fondamentales en vue de



renforcer le stock de connaissances de la société à plus long terme. Il apparaît donc nécessaire de trouver un équilibre approprié entre ces différents types de recherche qui – bien qu’en compétition pour l’allocation de ressources rares – coexistent au sein des universités.

Notons sur ce dernier point que toutes les universités n’ont pas vocation à adopter la même structure de recherche. La recherche fondamentale, en particulier dans les sciences de la nature, peut impliquer des coûts très importants pour sa réalisation. Or tous les établissements ne bénéficient pas des mêmes privilèges en termes de dotations budgétaires. Dès lors certains peuvent être amenés à prioriser des projets de recherche moins coûteux – comme par exemple les recherche appliquées et collaboratives – au lieu de s’engager dans des programmes de recherche fondamentale qu’ils ne pourraient soutenir adéquatement.

Ceci étant dit, le dynamisme de la recherche fondamentale au niveau mondial sera d’autant plus important qu’un nombre élevé d’établissements pourront y participer. Si cette question ne se pose pas tant à l’échelle de l’université, elle apparaît importante pour les systèmes nationaux, voire internationaux, de recherche<sup>223</sup>.

Les financements privés de la recherche universitaire – même s’ils sont de tout évidence utiles – ne constituent donc pas une panacée. Il serait dangereux que ceux-ci conduisent à un affaiblissement de la contribution des pouvoirs publics au financement d’une recherche universitaire libre et fondamentale. Un tel phénomène risquerait de compromettre la capacité des universités à répondre à un impératif de durabilité institutionnelle. Or les universités représentent – au côté d’autres organismes publics – les seuls acteurs en mesure de donner corps à de telles formes de recherche compte tenu du caractère profondément abstrait et incertain de ces dernières. De surcroît, l’objectif d’un financement intégral des activités académiques par le secteur privé nous semble – à l’heure actuelle – reposer sur un mythe. Même dans les pays les plus acquis au libéralisme, la contribution des entreprises au financement de la recherche reste largement minoritaire<sup>224</sup>.

---

<sup>223</sup> A cet égard, Salter et Martin (2000) relèvent que plusieurs auteurs ont pointé la conduite controversée de certains pays asiatiques – dont le Japon – qui auraient adopté un comportement de « passager clandestin » en profitant de la recherche fondamentale exercée par d’autres pays pour alimenter leur système d’innovation sans pour autant investir eux-mêmes dans ces formes de recherche (Nelson et Wright, 1994). Toujours est-il que ces mêmes pays ont significativement accru leurs investissements dans la recherche fondamentale à partir des années 1990 (OCDE, 1999). Cette observation tend à indiquer que de tels comportements n’apparaissent, en réalité, pas profitables, et que les nations ont tout intérêt à contribuer à l’effort mondial de recherche si elles désirent pouvoir en tirer un bénéfice.

<sup>224</sup> En 2013 au sein des pays de l’OCDE, la part du financement de la R&D universitaire par les entreprises s’élevait, en moyenne, à 5,9 %. Elle était la plus importante en Allemagne (14,2 %) et en Corée du Sud (12,3 %), et ne dépassait pas 4,8 % aux Etats-Unis et 2,7 % en France (chiffres de 2012) (OCDE, 2015).

La deuxième tendance d'évolution relative au financement de la recherche est l'accroissement de la part des subventions distribuées par les pouvoirs publics sur base, notamment, d'appels d'offres ou de contrats. Nous faisons mention de ces types de financement sous l'appellation de « financements conditionnés ».

Ces derniers participent au développement d'une nouvelle forme d'organisation de la recherche dont l'objectif est double. Il s'agit, d'une part, d'orienter la recherche universitaire vers la réponse aux problèmes que la société juge prioritaires. D'autre part, ces mesures visent à favoriser l'efficacité de la recherche académique. L'hypothèse sous-jacente est que la mise en place d'un système concurrentiel pour l'allocation des financements devrait inciter les universités (ou leurs composantes) à améliorer leurs structures organisationnelles en vue d'accroître la qualité et/ou la quantité de leurs recherches. Bien qu'il ne soit pas en contradiction absolue avec l'objectif de durabilité, ce modèle d'organisation de la recherche soulève plusieurs problèmes et paradoxes.

En ce qui concerne ses bénéficiaires, tout d'abord, le modèle des financements conditionnés n'apparaît pas fondamentalement antinomique face à l'impératif de durabilité institutionnelle. Une partie du financement peut tout à fait provenir d'appels d'offres autour de thématiques que la société juge urgentes mais qui ne seraient pas suffisamment prises en compte au sein des universités. En outre, la possibilité de diriger des financements vers les équipes de recherche considérées comme les plus aptes à générer des résultats intéressants pour la société, ouvre la voie à des gains d'efficacité susceptibles d'améliorer la qualité des recherches conduites.

Au regard de l'impératif de durabilité, cette nouvelle forme d'organisation de la recherche présente toutefois une série de limites. Tout d'abord elle soulève le problème, déjà évoqué ci-avant, de favoriser des programmes de recherche essentiellement appliquée et à même de générer une valeur économique directe. Même si ces derniers sont utiles, ils ne couvrent toutefois pas l'ensemble des dimensions de la valeur créée au sein des universités. A cet égard, d'autres formes de recherche, de nature plus libres ou fondamentales, sont également nécessaires.

Cette considération est également valable en ce qui concerne les disciplines scientifiques. Certaines d'entre elles peuvent se trouver privilégiées de par leur propension à entraîner d'importantes retombées économiques. Toutefois, d'autres disciplines contribuent également à la création de valeur d'ordre non économique, par exemple sociale ou culturelle, qu'il serait dangereux de délaissier au regard de la durabilité des sociétés.

En deuxième lieu, le modèle des financements conditionnés soulève également des problèmes de nature organisationnelle. Plus précisément, l'efficacité qu'il est supposé générer peut se voir contrebalancée par les coûts découlant de sa mise en œuvre. En France, certains auteurs relèvent que le temps auparavant consacré à la réalisation des activités de recherche est désormais de plus en plus dévolu à des tâches administratives comme la réponse à des appels d'offres (Becquet et Musselin, 2004 ; Faure et Soulié, 2006 ; Hubert et Louvel, 2012). Or, un tel phénomène de réallocation des ressources de la recherche vers la réalisation de tâches administratives risque d'aboutir à dégradation générale de la quantité et de la qualité des recherches réalisées. De manière générale, il importe donc d'assurer que ces nouveaux modèles évitent de conduire à un gaspillage de ressources au profit d'une recherche d'efficacité.

Un troisième argument qui peut être soulevé à l'encontre du modèle des financements conditionnés concerne la mise en concurrence des universités. Plus précisément, il est possible que cette situation conduise à l'affaiblissement du système de recherche ouverte par lequel les académiques diffusent librement les résultats de leurs travaux. En effet, des organisations mises en concurrence pour leur financement pourraient être incitées à mettre en œuvre des formes de rétention d'information qui leur confèreraient un avantage compétitif pour la réponse aux appels d'offres. Une telle pratique est susceptible de nuire à la production mondiale de connaissance et, au bout du compte, à la capacité des sociétés de répondre à l'impératif de durabilité.

Un quatrième problème soulevé par l'orientation des thématiques de recherche est relatif à la dynamique, plus large, de rationalisation des activités universitaires. Comme nous l'avons vu, le travail du chercheur reste difficilement standardisable et le fait de lui laisser une grande marge de manœuvre dans l'orientation de son travail apparaît rationnellement justifié du fait de son niveau d'expertise élevé. Les modèles de financement conditionnés peuvent entraîner une restriction de la liberté académique et conduire à la perte d'une partie de la valeur que les universitaires sont capables de créer. Plus précisément, ils représentent une entrave potentielle à la recherche de solutions extérieures au champ délimité par les contrats de recherche, ou encore à la liberté d'une pensée critique, voire contraire aux intérêts des financeurs de l'université.

Finalement, il apparaît que la poursuite simultanée des trois objectifs clé de la recherche à des fins de durabilité sociétale – la quantité, la qualité et l'ouverture – conjointement avec l'impératif organisationnel de son financement, sont à l'origine d'une

série de problèmes et de paradoxes. Ces derniers ne sont pas si différents des questions que nous avons soulevées au cours de la première partie par rapport aux tensions existant entre l'impératif de valorisation et celui de liberté académique.

Plus largement, les problématiques soulevées par la poursuite de l'objectif de durabilité institutionnelle de l'université à travers ses activités de recherche, sont étroitement liées à l'inévitable contrainte d'allocation de ressources rares entre des projets touchant à différentes dimensions de la durabilité. Au bilan, deux principaux paradoxes peuvent être identifiés :

- Le premier paradoxe porte sur l'arbitrage que l'université doit constamment réaliser entre la création de valeur privée, au travers de la valorisation directe, ou collective par le biais d'une valorisation indirecte mais potentiellement importante du fait de l'entrée des découvertes dans le système mondial de la science ouverte.
- Le deuxième paradoxe est relatif au choix que l'université doit réaliser entre la création de valeur de long-terme et de court terme. Certains types de recherche sont susceptibles de produire des avantages à long terme et renforcer l'équité intergénérationnelle (notamment, la recherche fondamentale). A l'inverse, d'autres programmes portent leurs fruits à plus court terme en se concentrant, avant tout, sur les impératifs d'innovation et de développement (recherche appliquée).

Au regard de l'impératif de durabilité, il nous semble que l'ensemble de ces formes de recherche peut contribuer à la réponse à cet impératif. Reste qu'ils n'ont pas tous la même incidence sur les multiples dimensions et sous-objectifs que soulève cette exigence. Dans ce cadre, l'université n'a d'autres choix que de constamment s'attacher à la recherche d'un équilibre approprié entre ces différentes activités, l'investissement dans l'une impliquant automatiquement le renoncement d'un investissement dans l'autre.

Le point suivant aborde la question de la troisième mission de l'université fréquemment évoquée dans la littérature consacrée à la transposition de la durabilité à son échelle : l'ancrage territorial.

### **2.1.4 Ancrage territorial**

La question de l'ancrage territorial est largement mise en évidence dans la littérature consacrée à l'étude du rôle de l'université face à l'impératif de durabilité. Elle peut être définie comme « la participation par les acteurs de façon intentionnelle à un processus ayant des implications territoriales » (Gumuchian et al., 2003, cité par Boudedja, 2013, p.147). La norme ISO 26000 lui préfère l'expression d' « implication auprès des communautés » bien que ces deux notions restent globalement similaires. Cette dernière est ainsi définie comme « le travail de proximité proactif d'une organisation vis-à-vis de la communauté. Il vise à prévenir et à résoudre les problèmes, à favoriser les partenariats avec des organisations et des parties prenantes locales et à avoir un comportement citoyen vis-à-vis de la communauté » (ISO, 2010, p. 76).

Les travaux anglophones font mention de ces activités sous l'expression « *university outreach* » – soit le « rayonnement » ou la « portée » de l'université – ce qui laisse le champ libre à une interprétation plus large.

Dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons à l'appellation « ancrage territorial » du fait de sa prééminence dans la littérature francophone. Il convient néanmoins de souligner que si la majorité des activités relatives à l'ancrage territorial ont un impact local, certaines d'entre elles ne se limitent parfois pas à la seule échelle territoriale.

Le concept d'ancrage territorial d'une université peut être rapproché de deux notions déjà discutées au cours de ce travail : les « services à la société » (troisième mission de l'université), et la responsabilité sociale des établissements vis-à-vis de leurs parties prenantes extérieures. Il se distingue toutefois de cette dernière par son caractère proactif.

Comme le note la norme ISO 26000, l'ancrage territorial « ne remplace pas la nécessité d'assumer la responsabilité des impacts sur la société et l'environnement » (*Ibid.*, p.76). Ainsi, face à une responsabilité sociale qui requiert l'atténuation des externalités négatives issues de l'existence et des activités d'un acteur, l'ancrage territorial porte, pour sa part, sur l'ensemble des initiatives visant à générer – ou accroître – ses retombées positives.

Appliqué à l'université, l'ancrage territorial couvre ainsi l'ensemble des répercussions positives d'ordre économique, social ou encore environnemental, qu'elle est susceptible d'exercer sur le monde extérieur. L'étendue de ces dimensions peut toutefois susciter une certaine confusion lorsque l'on cherche à déterminer précisément les déterminants de l'ancrage territorial de l'université.

A cet égard, dresser l'inventaire des activités d'ancrage territorial par l'énumération des initiatives de l'université qui ont un impact positif sur son environnement extérieur, est une opération lourde et laborieuse. A l'inverse, il est beaucoup plus aisé de réaliser l'opération inverse consistant à répertorier celles qui n'exercent aucune retombée sur la société. Or, ces dernières s'avèrent rares, sinon inexistantes. En effet, l'ensemble des interventions réalisées par l'université et ses composantes – en tête desquelles figurent leurs activités de recherche et d'enseignement – ont un impact souvent significatif sur l'environnement extérieur.

Il est alors difficile de séparer conceptuellement l'ancrage territorial des autres dimensions de la réalité institutionnelle de l'université. Or, il n'y a aucune raison de conférer à ce concept le statut de dimension à part entière de la durabilité institutionnelle de l'université s'il ne peut être clairement distingué des autres dimensions que sont, notamment, la recherche et l'enseignement.

En conséquence, nous retiendrons la définition de l'ancrage territorial comme l'ensemble des activités de l'université dont la finalité explicite est la création de valeur économique, sociale ou environnementale à l'extérieur de ses murs, et qui sont suffisamment distinctes des missions traditionnelles de recherche et d'enseignement pour ne pas relever de ces deux dernières. Comme nous le verrons cependant, la frontière conceptuelle permettant de classer les activités de l'université entre ces différentes catégories demeure relativement poreuse.

La suite de cette discussion de l'ancrage territorial et de son rôle dans la poursuite de l'objectif de durabilité institutionnelle de l'université sera structurée en trois points.

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement les différentes propositions formulées sur ce sujet dans la littérature consacrée à la transposition de la durabilité au sein des universités. Nous aborderons ensuite la question du caractère potentiellement paradoxal de l'ancrage territorial considéré comme le quatrième volet de la durabilité institutionnelle. Enfin, nous conclurons cette analyse par l'identification des grandes dimensions relatives à l'ancrage territorial qui sont susceptibles de contribuer à l'amélioration des performances durables de l'université.

➤ *Le concept d' « ancrage territorial pour le développement durable »*

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner au cours de la partie précédente, la littérature consacrée à l'étude des voies d'application de la durabilité au sein des universités accorde un rôle central aux initiatives d'ancrage territorial. Celles-ci ont, par

ailleurs, été constamment soulignées lors de conférences internationales par le biais de déclarations ou de chartes collectives adoptées par nombre d'établissements souhaitant officialiser leur implication dans la construction de sociétés durables<sup>225</sup> (Lozano et al., 2010).

Du fait de l'étendue de ce concept, les modalités pratiques de mise en œuvre de l'ancrage territorial ne sont que rarement définies. Les travaux y faisant référence se limitent généralement à quelques formulations déclaratives relatives à son importance et à une présentation sommaire de ses implications.

Plusieurs auteurs se sont néanmoins attachés à offrir une vision davantage détaillée de l'ancrage territorial. De manière générale, ils soulignent le rôle essentiel de l'université pour l'élaboration et la conduite de projets de développement durable en collaboration avec les acteurs de son territoire. Deux principales implications de la mission d'ancrage territorial ressortent de cette conception : d'une part, l'on attend de l'université qu'elle s'engage pleinement dans la réalisation de projets au profit de la société et, d'autre part, qu'elle réalise ce travail en étroite collaboration avec ses parties prenantes externes (entreprises, associations, collectivités publiques, ONG, communauté civile, etc.).

L'importance de l'université pour la mise en œuvre de projets de développement durable est issue du postulat que cette dernière occupe un rôle de premier plan (*leading role*) au sein des sociétés du fait de son expertise technique (Karatzoglou, 2013). A cet égard, les établissements sont représentés comme des contributeurs potentiels majeurs du développement durable de leurs territoires.

En conséquence, si l'on se réfère à Clugston et Calder (1999)<sup>226</sup>, il incombe à l'université de soutenir la durabilité des communautés régionales ; de contribuer à l'adoption de pratiques durables au sein des entreprises ; de promouvoir la recherche de solutions aux problèmes de justice environnementale et de développement durable au travers de ses collaborations internationales (conférences, mobilité étudiante et académique) ; etc.

---

<sup>225</sup> Soulignons, parmi les plus importantes, la déclaration de Talloires promulguée par l'association *University Leaders for a Sustainable Future* (ULSF) en 1990, la déclaration de Kyoto adoptée par l'*International University Association* (IAU) en 1993, et la charte Copernicus ratifiée la même année par la Conférence des Recteurs et Présidents européens (CRP). Ces trois déclarations ont chacune réuni la signature de plus de 1000 institutions (Calder et Clugston, 2003). Plus récemment, le partenariat HESI (*Higher Education Sustainability Initiative*) entériné à la suite de la conférence Rio+20 en 2012, a réuni l'engagement de près de 300 institutions en provenance de plus de 40 pays (voir : <https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi>, dernière consultation le 28 janvier 2016).

<sup>226</sup> Ces auteurs se basent eux-mêmes sur les critères mis en évidence au sein du *Sustainability Assessment Questionnaire*, un outil développé par l'association ULSF et mis à disposition des universités pour leur permettre d'estimer leur niveau de contribution au développement durable. Cet outil est disponible sur le site Internet : [http://www.ulsf.org/programs\\_saq.html](http://www.ulsf.org/programs_saq.html) (dernière consultation le 28 janvier 2016).

La seule conduite de projets extérieurs en faveur du développement durable n'est toutefois pas suffisante pour répondre à l'impératif d'ancrage territorial. En effet, il est attendu de l'université qu'elle s'engage avec les acteurs de sa communauté locale au sein de réseaux et de partenariats. Ces collaborations sont considérées comme un moyen de générer des bénéfices pour tous les acteurs et d'accroître la capacité d'une région, dans son ensemble, à s'auto-organiser pour atteindre l'objectif de durabilité (Karatzoglou, 2013).

De surcroît, les « réseaux pour le développement durable », composés d'une diversité d'acteurs, sont une condition nécessaire à la poursuite de l'objectif de durabilité dans l'ensemble de ses dimensions (Halme et Fadeeva, 1998). Pour certains auteurs, les efforts de collaboration visant à répondre aux enjeux du développement durable deviendront même trop complexes pour être gérés adéquatement. Dans ce cadre, les réseaux sont appelés à agréger leurs différents éléments pour s'ordonner autour d'unités relativement homogènes et beaucoup plus larges que celles existant actuellement (Wallner, 1999).

La nature des acteurs avec lesquels l'université doit collaborer n'est toutefois pas clairement définie au sein de la littérature. Les différents travaux et rapports font généralement mention de la « communauté » de manière générale sans pour autant en préciser les composantes (Kellogg Commission, 1999). Cette question est effectivement problématique tant sa réponse dépend des circonstances contextuelles propres à chaque territoire. En effet, ceux-ci peuvent être composés d'acteurs différents et les priorités en matière de durabilité sont façonnées par leurs caractéristiques économiques, sociales et environnementales. Chaque réseau territorial est donc fonction des spécificités locales et des opportunités auxquelles les universités peuvent avoir accès (Fadeeva, 2004 ; Stephens et al. 2008 ; Karatzoglou, 2013).

Des recommandations générales ont toutefois été formulées par certains auteurs. Yarime et al. (2012) insistent ainsi sur la nécessité de ne pas orienter les collaborations universitaires vers les seuls besoins de l'industrie – une recommandation largement mise en avant dans les rapports d'organisations internationales telles que l'OCDE – au risque de n'aborder que la dimension économique du développement durable. Livermore et Midgley (1998) formulent un argument similaire et soulignent que les collaborations de l'université en termes d'ancrage territorial doivent porter, en priorité, sur les populations locales les plus défavorisées.

L'ensemble de ces considérations a ouvert la voie à l'émergence de nouveaux concepts normatifs mettant en évidence le rôle de l'université dans la réponse à l'objectif de



durabilité au travers de ses initiatives d'ancrage territorial. Celle-ci est ainsi représentée selon les modèles de l'« université engagée » (*engaged university*) (Byrne, 2000 ; McDowell, 2003), du « *hub* de développement » (Hansen et Lehmann, 2006), du « centre régional d'expertise » (Fadeeva, 2004), de la « plateforme pour l'expérimentation sociale » (Yarime et al., 2012), ou encore du « laboratoire vivant » (*living laboratory*) (König, 2013).

Ces conceptions partagent une série de points communs dans leur lecture de l'université. Celle-ci y est présentée comme un agent central du changement collaborant avec un grand nombre de partenaires en vue de leur fournir les outils, les connaissances et les projets nécessaires à la construction de sociétés durables. Le changement qu'elle permet d'insuffler est issu de son expertise et de sa capacité à mobiliser les acteurs extérieurs autour de thématiques critiques, tout en élevant leur potentiel d'action.

Les notions d'ancrage territorial ou d'initiatives mises en œuvre au profit d'acteurs extérieurs demeurent néanmoins souvent insuffisantes pour les auteurs. Les défenseurs du modèle de « l'université engagée », par exemple, plaident pour une modification profonde des structures institutionnelles de l'université – y compris ses missions de recherche et d'enseignement – au profit d'une participation plus bienveillante et productive avec sa communauté. En outre, cet « engagement » de l'université va bien au-delà de sa portée (*outreach*) car il se fonde sur des principes de partage et de réciprocité. Par ces fondements, les rapports entre l'université et sa communauté évoluent pour passer de processus unilatéraux à des relations mutuellement bénéfiques (Kellogg Commission, 1999 ; Bridger et Alter, 2007).

Ces différentes propositions normatives ne s'imposeront toutefois pas naturellement. Pour ce faire, plusieurs auteurs ont formulé une série d'adaptations pratiques de l'université afin de renforcer son impact extérieur et de répondre aux enjeux de la durabilité. Pour beaucoup, de telles évolutions doivent être encouragées car le potentiel d'ancrage territorial de ces institutions est, à l'heure actuelle, insuffisamment exploité (Elder, 2008 ; Zilahy et al., 2009). Globalement, leurs recommandations portent sur la réforme des priorités et des structures actuelles de l'université de sorte, notamment, à dépasser le cloisonnement de la connaissance entre les disciplines et les acteurs (Mochizuki et Fadeeva, 2008).

Bien que le travail à mener soit complexe, il importe, dans un premier temps, de lever les barrières organisationnelles qui freinent leur implémentation : manque d'incitatifs pour la conduite de projets appliqués et collaboratifs, niveaux de ressources allouées souvent trop

faibles, concurrence avec d'autres activités traditionnelles, reconnaissance insuffisante de ces activités au sein de la sphère académique, etc. (Karatzoglou, 2013).

Par ailleurs, les auteurs défendent également le développement de programmes de recherche orientés vers les problématiques de terrain et la mise à disposition du savoir théorique au profit de projets collaboratifs (*Ibid.*, 2012). Enfin, certains soulignent la nécessité de rediriger les ressources clés de l'université (connaissance et expertise) vers la résolution des problèmes concrets auxquels sa communauté extérieure est confrontée (Kellogg Commission, 1999).

La littérature militant pour le développement d'initiatives d'ancrage territorial à des fins de durabilité ne manque pas de mettre en évidence le rôle central de l'université au sein des sociétés. Malgré l'intérêt qu'il suscite, force est de constater qu'aucune définition précise et opérationnelle de ce concept n'est toutefois parvenue à s'imposer. A l'inverse, la majorité des auteurs insiste davantage sur les considérations et principes généraux qui appellent au développement de telles initiatives sans pour autant s'attarder sur les modalités de leur mise en œuvre.

Certaines grandes caractéristiques de l'ancrage territorial de l'université pour la durabilité peuvent néanmoins être relevées. Pour l'essentiel, il s'agit du développement intensif de collaborations avec les parties prenantes externes et la conduite de projets directement orientés vers la réponse aux problématiques concrètes auxquels les acteurs du territoire – ou des populations plus éloignées – sont confrontés. Parfois, l'ancrage territorial prend la forme d'un dévouement total de l'université vis-à-vis d'une communauté dont elle n'a d'autre vocation que de servir.

L'ensemble de ces éléments nous semble toutefois sujet à plusieurs limites au regard des enseignements que nous avons pu tirer au cours de ce travail. Elles sont relatives aux spécificités de nos deux objets d'étude, la durabilité et l'université.

En premier lieu, les recommandations émises par les auteurs se basent intrinsèquement sur l'hypothèse que les modalités de construction d'une société durable sont parfaitement connues<sup>227</sup>. Or, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer à de multiples reprises, ce n'est

---

<sup>227</sup> Et ce, même si les auteurs font fréquemment état du caractère complexe et non-consensuel du concept de durabilité au travers de quelques remarques introductives. Les implications de ces caractéristiques pour la définition du rôle de l'université, notamment en ce qui concerne son ancrage territorial, ne sont, pour leur part, que rarement approfondies.

pas le cas. D'une part, les dimensions et sous-objectifs de la durabilité diffèrent sensiblement en fonction des préférences et des systèmes de valeur des acteurs. D'autre part, il est impossible d'en déterminer précisément les contours du fait de la complexité et de l'incertitude qui les caractérisent.

Dès lors, nous ne pouvons affirmer que les initiatives préconisées par les auteurs soient suffisantes pour répondre à l'impératif de durabilité. De la même façon, il est tout à fait possible que l'on découvre, à l'avenir, de nouvelles modalités de réponse à cette exigence qui sont aujourd'hui inconnues. Enfin, il est également concevable qu'un jour, l'on s'aperçoive de l'existence d'impacts indirects défavorables exercés par certaines initiatives actuellement défendues. Or, si ces retombées négatives se révèlent supérieures aux impacts positifs attendus, ces initiatives peuvent, *in fine*, s'avérer nuisibles à la durabilité sociétale.

La deuxième limite des recommandations formulées en matière d'ancrage territorial pour la durabilité est relative à la non prise en compte des spécificités de l'université. Tout au long de cette partie, nous avons pu mettre en évidence les dangers potentiels que présente une tentative de réforme des structures de l'université qui ne serait basée, au préalable, sur une exploration profonde de leurs fondements et leur raison d'être.

En effet, même si les structures existantes – comme les disciplines ou l'autonomie académique – peuvent entraver la mise en œuvre des initiatives préconisées par les auteurs, elles apportent également une série de bénéfices dans d'autres domaines et, notamment, à l'égard de l'objectif de durabilité. Or, l'absence de prise en compte des spécificités de l'université implique la non-reconnaissance de ces bénéfices.

En conséquence, une réforme qui serait uniquement motivée par la volonté de renforcer l'ancrage territorial de l'université sans tenir compte des bénéfices que génèrent ses structures « traditionnelles », présente le risque de réduire la capacité de cette dernière à répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle. Une telle considération nous paraît importante au regard des recommandations qui émanent de la littérature consacrée à l'ancrage territorial pour la durabilité comme, par exemple, la réallocation des ressources clés de l'université au profit de la communauté, ou encore la refonte du système disciplinaire<sup>228</sup>.

---

<sup>228</sup> Plusieurs autres limites pourraient également être soulignées en ce qui concerne l'importance de la recherche fondamentale et de la liberté académique en termes de « création de valeur » pour la société. Celles-ci ayant été abordées lors de la discussion du rôle de l'enseignement et de la recherche pour la durabilité, nous ne les reformulerons pas dans le cadre de cette partie.

Au regard de ces éléments, il convient de s'interroger sur la pertinence de l'objectif d'ancrage territorial de l'université en tant que levier de la durabilité institutionnelle. En effet, si certaines initiatives apparaissent positives en matière de durabilité sociétale, d'autres présentent le risque de nuire à la capacité de l'université d'y contribuer. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de s'éloigner de la littérature consacrée à la transposition de la durabilité au sein des universités pour revenir aux fondements et aux implications de l'ancrage territorial. Comme nous allons le voir, celui-ci nous semble soulever un certain paradoxe face à l'impératif de durabilité institutionnelle de l'université.

➤ *Limites, paradoxes et pertinence de l'ancrage territorial*

La thématique de l'ancrage territorial peut être rattachée au paradigme de l'université utile (cf. chapitre 2). Plus précisément, ce concept partage un grand nombre de similitudes avec la troisième mission des universités qui fut progressivement institutionnalisée au cours du siècle dernier : les « services à la société ». A l'instar de ces derniers, l'ancrage territorial apparaît comme une dimension ambivalente pour la création de valeur sociétale du fait du rapport potentiellement conflictuel qu'il entretient avec les missions de recherche et d'enseignement.

Les problèmes soulevés par l'objectif d'ancrage territorial au regard de la durabilité peuvent être d'ordre éthique et économique. Les questions éthiques sont relatives au principe du partage des responsabilités, qui, comme nous l'avons vu, implique que l'université ne prenne pas à sa charge des responsabilités qui incomberaient à d'autres acteurs de la société. Or l'ancrage territorial couvre un large éventail d'initiatives et l'inscription de certaines d'entre elles dans le domaine de la « responsabilité de l'université » est parfois discutable.

Au-delà de cette considération, l'impact potentiellement négatif de l'objectif d'ancrage territorial s'explique également par des raisons économiques. Ce dernier argument peut être développé à partir du principe d'efficacité dans l'action pour la durabilité.

Le principe d'efficacité suppose que l'allocation des ressources soit réalisée de la meilleure manière possible. Cette démarche permet, soit de réduire le coût des actions en faveur de la durabilité, soit d'élever la quantité ou la qualité de ces actions avec un niveau de ressources inchangé. L'efficacité requiert ainsi que la réalisation d'une tâche soit confiée à l'acteur le plus apte à l'accomplir. Le corollaire de cette proposition est qu'un acteur disposant de ressources limitées a tout intérêt à les investir dans les tâches pour lesquelles il dispose d'une capacité de réalisation importante, autrement dit d'une spécialisation.

Le domaine de spécialisation de l'université est le travail de la connaissance. Elle est à la base de la « production » du savoir par la recherche et de sa « transmission » par l'enseignement. Or, comme nous l'avons vu, ces deux activités apparaissent, par essence, favorables à la durabilité sociétale. En conséquence, il pourrait être dommageable que l'université réalloue ses ressources vers d'autres formes d'actions en faveur de sa communauté territoriale.

Notre argument ne vise pas à démontrer que ces activités ne sont pas durables, bien au contraire. Nous soulignons uniquement le fait que leur mise en œuvre par une université dont ce n'est ni la vocation, ni la spécialisation, peut tout à fait aboutir à une réallocation des ressources qui, au bilan, serait négative pour l'objectif de construction d'une société durable. Si tel était le cas, il serait alors préférable de confier ces missions d'ancrage territorial à des acteurs extérieurs davantage en mesure d'assurer leur réalisation de manière efficace.

Toutefois, ces considérations ne couvrent pas l'ensemble de la question. En effet, toutes les initiatives réalisées par l'université en matière d'ancrage territorial ne sont pas nécessairement inefficaces<sup>229</sup>. Celles-ci peuvent alors apparaître justifiées au regard de l'objectif de durabilité institutionnelle compte tenu des retombées positives qu'elles sont susceptibles de générer.

Plus précisément, les initiatives d'ancrage territorial de l'université constituent un paramètre potentiellement non négligeable de sa durabilité institutionnelle dans deux principales circonstances : d'une part, lorsque ces activités nécessitent impérativement l'intervention des établissements pour pouvoir être adéquatement réalisées et, d'autre part, lorsque ces derniers apparaissent comme les acteurs les plus appropriés pour leur réalisation.

Autrement dit, une initiative d'ancrage territorial nécessite d'être appréciée au regard des deux questions suivantes :

- l'université est-elle un acteur indispensable pour mettre en œuvre cette initiative et atteindre des résultats satisfaisants ? Ou,
- l'université est-elle l'acteur le plus approprié pour la réalisation de cette initiative ?

Sans une réponse positive à l'une ou l'autre de ces deux questions, une initiative d'ancrage territorial ne nous semble pas pertinente pour assurer la contribution de l'université

---

<sup>229</sup> Pour rappel, par « initiatives d'ancrage territorial » est entendu l'ensemble des actions mises en œuvre de manière proactive par l'université, qui n'entrent pas dans le cadre de ses missions de recherche et d'enseignement, et qui visent à créer de la valeur au profit d'acteurs de son environnement extérieur.

à l'objectif de durabilité sociétale compte tenu du paradoxe évoqué ci-avant. En effet, si celle-ci apparaît comme un acteur qui n'est ni nécessaire, ni approprié, pour l'accomplissement des actions considérées, il est préférable qu'elle reste concentrée sur la réalisation de ses activités traditionnelles qui, par essence, contribuent à la durabilité sociétale et pour lesquelles elle présente une certaine spécialisation.

Notons également qu'une réponse positive à l'une des deux questions susmentionnées constitue une condition nécessaire – mais non suffisante – pour qu'une initiative soit favorable à la durabilité institutionnelle. Dans ce cadre, l'appréciation de sa pertinence dépend de la différence entre les bénéfices qu'elle apporte en termes de durabilité, et la perte qui résulte d'un éventuel détournement de ressources auparavant consacrées à la réalisation des missions traditionnelles. En effet, ces dernières contribuent également à la durabilité sociétale et une réduction de leur dotation en ressources est susceptible d'entraîner l'affaiblissement de la capacité de l'université à répondre à cet impératif. Dès lors, une initiative d'ancrage territorial ne pourra être considérée pertinente que si la différence entre les bénéfices et les pertes qu'elle génère se révèle positive.

Face à la multidimensionnalité et l'incommensurabilité des valeurs qu'il importe de prendre en compte pour le traitement de la durabilité, il est évident que l'estimation du « bénéfice net » d'une initiative d'ancrage territorial est un exercice difficile. En outre, celui-ci est fondamentalement dépendant des caractéristiques spécifiques des universités et de leurs territoires.

En conséquence, il nous est impossible d'énoncer une règle générale plus précise qui permettrait d'évaluer le bien-fondé d'une initiative d'ancrage territorial face à l'impératif de durabilité institutionnelle. Cette appréciation ne peut qu'être laissée au libre jugement des différents acteurs confrontés aux cas particuliers. En effet, ceux-ci sont les mieux placés pour estimer, le plus pertinemment possible, le bénéfice net d'une initiative compte tenu de ses spécificités mais également de celles propres à leur université et leur territoire.

Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons donc sur la discussion des initiatives potentiellement favorables à la durabilité sociétale – soit celles qui présentent une réponse positive à l'une des deux questions évoquées ci-avant.

Plusieurs initiatives d'ancrage territorial conduites par l'université sont susceptibles de contribuer favorablement à la durabilité sociétale. Celles-ci peuvent être regroupées au sein de deux grandes catégories : d'une part les actions entreprises par l'université eu égard au

soutien de la « dynamique territoriale » et, d'autre part, celles réalisées à des fins de « valorisation » du fruit de ses activités.

Les initiatives conduites par l'université en vue de soutenir la « dynamique territoriale » regroupent ses actions en faveur de l'amélioration des conditions de vie sur son territoire aux niveaux social, économique, ou encore environnemental. En outre, ces actions sont intrinsèquement liées à l'existence et aux activités de l'université. Dans ce cadre, son intervention apparaît nécessaire pour au moins l'une des deux raisons suivantes : soit elle est le seul acteur à même de les réaliser, soit son engagement est indispensable pour générer les retombées attendues. Ces initiatives sont, par exemple, la collaboration avec les acteurs locaux dans le cadre de projets d'aménagement du territoire nécessitant son adhésion ou son expertise, ou encore l'ouverture de son campus à sa communauté locale.

Le deuxième groupe d'initiatives concerne les activités qui se situent dans le prolongement direct des missions traditionnelles de l'université. Il s'agit d'interventions proactives conduites par cette institution en vue d'assurer la « valorisation » des fruits de sa recherche et de son enseignement. A cet égard, l'université peut se révéler comme l'acteur le plus approprié pour les réaliser en raison des liens étroits qui existent entre ces pratiques et ses activités traditionnelles. Plusieurs initiatives de valorisation constituent des leviers potentiels de la durabilité institutionnelle comme, par exemple, les collaborations de recherche avec les acteurs locaux ou encore le soutien aux projets professionnels de ses étudiants.

Ces deux groupes d'initiatives nous semblent être au cœur de la réponse de l'université au principe de durabilité institutionnelle pour ce qui concerne son ancrage territorial. Il est possible que cette institution se trouve sollicitée pour d'autres formes d'interventions mais ces dernières présentent le risque de conduire, *in fine*, à un affaiblissement de sa contribution à la durabilité sociétale.

➤ *Dynamique territoriale et valorisation comme norme de performance*

Les initiatives d'ancrage territorial de l'université potentiellement pertinentes pour répondre à l'impératif de durabilité institutionnelle peuvent être regroupées dans deux catégories principales : la « dynamique territoriale » et la « valorisation ». Il est évident que ces deux thématiques ne sont pas indépendantes. Par exemple, des initiatives conduites pour la valorisation entraînent généralement des impacts positifs sur la dynamique du territoire. En conséquence, certaines actions, de type « hybride » ou ayant un impact positif sur plusieurs domaines différents, peuvent être répertoriées au sein de ces deux catégories.

Ce qui distingue les activités relatives à la dynamique du territoire de celles orientées vers la valorisation n'est donc pas tant leurs résultats finaux mais plutôt les intentions initiales qui les dirigent. Malgré cette imperfection, nous nous appuyerons sur cette typologie car elle reste utile à des fins de clarté conceptuelle.

Les différentes initiatives d'ancrage territorial de l'université potentiellement favorables à la durabilité sociétale sont discutées ci-après. Nous nous intéresserons tout d'abord au domaine de la dynamique territoriale pour, ensuite, aborder la question de la valorisation.

- Dynamique territoriale

Les actions de l'université ayant pour objectif d'encourager la dynamique territoriale sont très proches de celles liées à sa responsabilité sociale. La différence entre ces deux types d'intervention réside dans le fait que les premières visent essentiellement l'accroissement des externalités positives qu'exercent les établissements sur leur environnement extérieur.

A cet égard, les établissements constituent souvent des acteurs centraux au sein de leurs territoires et peuvent engager des initiatives proactives qui ne découlent pas nécessairement de leur responsabilité. Plus précisément, le rôle de l'université vis-à-vis de la dynamique territoriale peut être décomposé en deux sous-thématiques : une première tirant son origine de son implantation physique, le « campus », et une deuxième relative à son « engagement » au profit d'acteurs extérieurs.

La première dimension de la dynamique territoriale est relative au campus et aux impacts que sa présence et son infrastructure exercent sur son environnement. L'université est un important détenteur d'espace – même si elle n'en est pas nécessairement propriétaire – et constitue souvent la principale composante immobilière de son territoire (Perry et Wiewel, 2005). En conséquence, son implantation est à l'origine de nombreuses répercussions dans les domaines économique, social et environnemental.

Les impacts économiques liés à la présence d'une université sur un territoire sont, tout d'abord, relatifs au fait qu'elle emploie et accueille une communauté d'individus souvent importante. Ceux-ci sont autant des producteurs de valeur que des consommateurs, et leurs dépenses ne se limitent pas à l'intérieur du campus. A cet égard, l'université, par son implantation, exerce des retombées économiques similaires à celles de n'importe quelle autre organisation de taille et de profil comparable. Elle constitue un levier important pour le développement de marchés locaux (Florax, 1992 ; Siegfried et al., 2007).



L'université est ainsi un partenaire utile pour le déploiement de services divers à destination de sa communauté (logement, restauration, culture, sport et loisir, etc.). Elle peut, par exemple, impulser la création de nouvelles activités, ou encore mettre en œuvre des partenariats pour la mutualisation d'équipements (Den Heijer, 2011).

L'impact économique direct de la présence d'une université sur un territoire ne se limite pas aux dépenses et aux activités annexes qu'elle génère. Son utilité passe également par le potentiel d'attractivité qu'elle représente pour sa région. A cet égard, les universités collaborent souvent avec les acteurs extérieurs, et notamment les collectivités publiques, pour promouvoir la dynamique du territoire en vue d'y favoriser l'implantation de nouveaux acteurs<sup>230</sup>.

De manière générale, comme le note Olivier Rey, l'ensemble de ces démarches est fondé sur l'hypothèse d'une « liaison spontanément vertueuse entre l'université et le tissu économique ». Une telle conception a conduit plusieurs collectivités locales à faire de l'université un « vecteur de mobilisation et de structuration de la politique globale » (Rey, 2005, p.41). Dans ce cadre, la collaboration entre acteurs locaux et établissements se trouve être un élément important de la dynamique économique des territoires (Baraize, 1996).

Les répercussions extérieures du campus ne sont toutefois pas uniquement d'ordre économique. Compte tenu de son empreinte territoriale importante, celui-ci exerce également un impact direct sur les conditions de vie de sa communauté locale<sup>231</sup>. Plusieurs initiatives peuvent ainsi être entreprises par l'université en vue de générer des retombées positives sur la dynamique sociale de son territoire : ouverture du campus et de certains services (sport, culture, etc.), organisation d'évènements, mise à disposition d'équipements au profit d'acteurs territoriaux, etc.

Par ailleurs, la fonction de revitalisation territoriale des universités est également bénéfique au niveau social. A cet égard, l'université peut être un moteur de « renaissance urbaine » en apportant à son territoire une population nouvelle et en mettant en place une diversité de partenariats avec les acteurs locaux pour l'aménagement des espaces et l'offre de nouveaux services. L'encadré 11 donne deux exemples de démarches poursuivant cet

---

<sup>230</sup> L'attractivité ne porte pas uniquement sur des acteurs extérieurs mais s'exerce également sur la population locale. Dans ce cadre, l'université est souvent considérée comme un levier de « rétention » de la population par sa capacité à éviter l'exode des jeunes et à revitaliser – voire requalifier – le tissu économique territorial (Rey, 2005).

<sup>231</sup> Comme en témoigne l'exemple du développement immobilier de l'université Columbia dans le quartier de West Harlem à New York (cf. supra), même si dans ce cas particulier, les répercussions territoriales de l'université apparaissent négatives.

objectif : l'une a été mise en œuvre depuis plusieurs années tandis que l'autre est toujours au stade de projet.

**Encadré 11 : Le *Ravensbourne College* et le Campus Condorcet, des implantations universitaires pour une « revitalisation urbaine »**

Le *Ravensbourne College* est une école supérieure de communication numérique et de *design*. Elle regroupe plus de 2000 étudiants pour 140 enseignants et chercheurs. Fondée en 1962, elle a emménagé sur son nouveau campus en 2010.

Auparavant localisée à *Chislehurst*, une banlieue résidentielle au sud de Londres, l'école a décidé de déménager pour répondre à son objectif de développement et de positionnement parmi les meilleures institutions éducatives de son secteur au Royaume-Uni.

Pour ce faire, elle a opté pour une localisation beaucoup plus proche du centre-ville de la capitale : dans le quartier de *North Greenwich*, en face du complexe sportif « *O<sub>2</sub> Arena* » construit pour les Jeux Olympiques d'été de Londres en 2012. Cette zone, bien que dynamique, était auparavant presque exclusivement industrielle.

Pour l'école, cette situation géographique constituait davantage une opportunité qu'un inconvénient. Elle présentait l'avantage d'être suffisamment centrale et largement desservie par les transports en commun. En outre, elle regroupait un grand nombre d'acteurs économiques de son secteur d'activité.

Ainsi, l'implantation de l'école sur son nouveau campus a permis de répondre à un double objectif. Pour le territoire, l'arrivée des étudiants a constitué un levier de redynamisation d'une zone peu animée en dehors des heures de bureau. Pour l'école, cette nouvelle localisation s'est traduite par le développement de nombreux partenariats avec les acteurs industriels locaux. Si ces derniers représentent un potentiel notable de collaborations pour l'enseignement et la recherche, ils forment également un bassin d'emploi significatif pour ses étudiants.

Plus proche de nous, en Ile-de-France, un projet de construction de campus poursuit des objectifs similaires : le Campus Condorcet. Celui-ci est le fruit d'une alliance entre dix établissements de la région\* et a vocation à devenir un campus de renommée internationale dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Le projet de campus s'étale sur deux sites : l'un situé à Aubervilliers et l'autre au pied du périphérique à la Porte de la Chapelle (Paris). Le premier accueillera près de 13.000 personnes et est essentiellement destiné à héberger des activités de recherche. Le second est davantage orienté vers l'enseignement et regroupera plus de 5000 individus.

L'implantation du Campus Condorcet sur ce territoire est le fruit d'une double ambition. Pour ses membres fondateurs, il constitue un moyen de répondre au problème de la pénurie d'espace qu'ils connaissent depuis longtemps du fait de leur implantation dans le centre de Paris. Pour le territoire, l'arrivée du campus représente un levier de requalification d'une zone anciennement industrielle. Dans ce cadre, le projet de campus a été élaboré à partir d'une consultation publique des populations locales et s'est accompagné d'un vaste plan de développement des transports en commun et de logements étudiants.

Dans un rapport datant de 2008 et défendant les mérites du projet, la ville d'Aubervilliers soulignait le gain considérable que le campus apporterait en termes d'image, d'attractivité et de lutte contre la stigmatisation du territoire et de ses habitants. En outre, l'ensemble de ces éléments renforcerait le potentiel de « reconversion réussie » et de « développement

économique » du territoire à moyen et long terme (Guerrien, 2008, p. 45).

Certains acteurs, à l'instar de l'Association pour le Suivi de l'Aménagement Paris Nord-Est 18, déplorent toutefois le manque de dialogue entre les porteurs du projet et la communauté locale.

En effet, le processus de consultation des parties prenantes s'est déroulé entre les mois de mars et mai 2010 et a réuni environ 200 personnes. Après 2011, aucune réunion publique n'a été organisée.

Reste à savoir si le Campus Condorcet maintiendra sa promesse de « renaissance urbaine » comme a pu le faire le *Ravensbourne College* ou s'il sera amené à faire face à des problèmes similaires à ceux auxquels est confrontée l'Université Columbia à New York (cf. encadré 5).

\* A savoir : le CNRS, l'EHESS, l'ENPC, l'EPHE, la FMSH, l'INED, ainsi que les universités Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, et Paris 13.

Voir :

- <http://www.ravensbourne.ac.uk>
- <http://www.campus-condorcet.fr>
- <http://asa-pne.over-blog.com/2014/02/condorcet-ou-l-universite-au-coeur-de-paris-nord-est.html>

Notons que l'hypothèse de la revalorisation des conditions sociales d'un territoire par l'implantation d'une université reste sujette à débat. Certains pointent les inégalités sociales parfois persistantes – surtout dans des territoires fragilisés – entre une population universitaire relativement privilégiée et la communauté locale. Cette situation peut être à l'origine d'importantes tensions entre l'université et son environnement extérieur (Rodin, 2007). Dans le même ordre d'idées, Olivier Rey souligne le risque d'utiliser l'université pour « requalifier un quartier socialement sinistré, ce qui produit des résultats pour le moins décevants » (Rey, 2005, p.41).

Enfin, la présence d'un campus sur un territoire est également à l'origine de répercussions non négligeables aux niveaux environnemental et urbanistique. Dans ce cadre, l'université revêt le rôle de développeur de l'espace urbain interagissant avec l'ensemble des parties prenantes (Dubet et al., 1994 ; Perry et Wiewel, 2005 ; Dang Vu, 2011). De telles collaborations s'avèrent cruciales pour assurer l'intégration adéquate du campus sur son territoire (Perry, 2011).

Les établissements sont ainsi souvent appelés à s'engager au côté des collectivités locales pour les projets d'aménagement du territoire tels que le développement de voies de mobilité douce ou de transport en commun autour ou à l'intérieur du campus, l'agencement d'espaces verts, l'harmonisation des styles architecturaux, etc. L'encadré 12 illustre ce type de phénomène par l'exemple du campus de la SMU dont l'édification a été le fruit d'une importante réflexion visant à assurer son inscription au sein du territoire.

### **Encadré 12 : La *Singapore Management University* et l'aménagement du territoire**

La *Singapore Management University* (SMU), est une université singapourienne fondé en 2000. Depuis sa création, elle a connu une croissance importante et accueille, en 2016, plus de 9000 étudiants et près de 360 employés académiques.

Implantée à l'origine dans des locaux temporaires situés sur le domaine de la plus grande université du pays (la *National University of Singapore*), elle a déménagé sur son campus permanent en 2005. Celui-ci fut construit *ex nihilo* dans un quartier central de la cité-Etat à partir d'une double vision stratégique :

- Le *Singapore Government's Commitment to Business and Education*, un plan stratégique du gouvernement national pour le rayonnement des institutions académiques du pays ;
- et la *Urban Redevelopment Authority's Vision for the Development of the Bras Basah District*, un programme des autorités locales pour la dynamisation du quartier avoisinant et la préservation du patrimoine culturel et naturel local.

Préalablement à la construction du campus, un large processus de consultation de l'ensemble des parties prenantes (résidents, collectivités, entreprises, etc.) a été mis en place. Cette démarche a duré 6 ans et s'est concrétisée sous des formes diverses et novatrices : concours, expositions, ateliers, symposiums, etc. Le résultat fut l'édification d'un campus résolument moderne tout en restant en parfaite harmonie avec les origines historiques et l'environnement naturel de son quartier d'implantation.

Le campus est considéré comme « poreux » du fait de son caractère entièrement ouvert et intégré sur son territoire. Des connections axiales avec les bâtiments historiques voisins (notamment le musée national d'art et d'histoire) ont été aménagées afin d'assurer la continuité spatiale entre le campus et son environnement extérieur. Le domaine de l'université est parsemé d'espaces verts et de chemins pavés propices à la détente et aux interactions. La végétation, omniprésente, est exclusivement d'origine locale.

Les bâtiments ont été fabriqués à l'aide de matériaux traditionnels locaux (comme par exemple des tuiles en terre cuite recouvrant l'ensemble des toits du campus) alliés au verre et au métal, témoins de la modernité. Ils sont eux-mêmes garnis de murs végétaux et de façades en escalier peuplées de plantations. Les six bâtiments sont reliés entre eux par une galerie souterraine baptisée le « *Concourse* »\*. Cette dernière accueille une série de commerces et de services. En outre, elle offre un accès direct au métro.

La minimisation des impacts environnementaux fut également au cœur du projet de conception et de gestion du campus. À cet égard, la SMU fut récompensée en 2010 par le *Green Mark Platinum Award*, le niveau de certification le plus élevé du pays pour les constructions durables.

\* Terme anglophone signifiant « rassemblement », « rencontre ».

Voir : <http://www.smu.edu.sg/smu/about/campus/campus-information>

La deuxième catégorie d'initiatives que l'université peut entreprendre en vue de soutenir la dynamique territoriale est celle de son « engagement » au profit de sa communauté extérieure. A l'inverse des actions qui visent à accroître les externalités positives du campus, celles-ci ne s'expliquent pas directement par sa dimension physique (les impacts liés à son

implantation sur un territoire), mais trouvent leur essence dans les activités et l'expertise de l'université.

Comme nous le verrons, ces activités sont également différentes des démarches de valorisation du fait de leur nature essentiellement altruiste. Dans le cadre de l'engagement territorial, l'action de l'université apparaît essentiellement désintéressée.

La thématique de l'engagement territorial regroupe l'ensemble des actions que l'université peut mettre en œuvre en vue de soutenir sa communauté extérieure. Ces activités sont particulièrement encouragées aux Etats-Unis où la quasi-totalité des institutions assurent des services au profit de leur communauté en dehors de leurs seules missions d'enseignement et de recherche (Dang Vu, 2011). Si la situation américaine peut s'expliquer par des raisons culturelles et institutionnelles particulières<sup>232</sup>, l'engagement dispose également de fondements rationnels issus des spécificités mêmes de l'université. Plus particulièrement, ces interventions peuvent être justifiées par sa maîtrise de la connaissance et la capacité d'action que cela lui confère.

Plusieurs types d'initiatives peuvent ainsi être conduites par l'université afin de générer des retombées positives au profit des acteurs de son territoire. Celles-ci sont essentiellement administrées par les établissements et directement orientées vers l'amélioration des conditions de vie de leur communauté extérieure. Il s'agit, par exemple, de programmes de sensibilisation à des problématiques sociales ou environnementales, de campagnes d'information sur les études universitaires auprès des écoles d'enseignement secondaire du territoire, ou encore de projets à vocation philanthropique.

Ces projets sont généralement à finalités sociales et environnementales. En outre, leur grande majorité vise à améliorer la situation des communautés les plus touchées par la précarité. Si ces interventions peuvent être considérées comme un moyen pour l'université d'entretenir de bons rapports avec son environnement extérieur<sup>233</sup>, elles n'en constituent pas moins un levier non négligeable de réponse à l'impératif d'équité intragénérationnelle qui est

---

<sup>232</sup> Les universités américaines disposent en effet de statuts différents. Certaines sont publiques, d'autres privées et parmi ces dernières figurent des institutions *for profit* et *nonprofit*. Les établissements appartenant à cette dernière catégorie doivent justifier de leur appartenance à l'« économie sociale » et œuvrer pour le bien-être de leur communauté s'ils désirent pouvoir bénéficier du statut d'organisation *nonprofit* et de tous les avantages qui en découlent (exemption d'impôt, régime favorable pour l'obtention de donations privées, etc.). En conséquence, les pratiques d'« engagement » se sont progressivement institutionnalisées au sein du secteur de l'ESR de ce pays, à tel point qu'aujourd'hui, l'ensemble des établissements assure des programmes de soutien à la communauté territoriale indépendamment de leur statut (Perry et Wiewel, 2005). Nous orientons le lecteur intéressé par ce sujet vers la présentation complète et précise qui en a été réalisée par Hélène Dang Vu dans le cadre de sa thèse de doctorat (Dang Vu, 2011, p. 262 et suivantes).

<sup>233</sup> Dang Vu (2011) évoque la nécessité pour les universités de « s'assurer la *Pax Urbana* » (p.175) face aux conflits qui ont traditionnellement marqué leurs rapports avec les communautés extérieures.

au fondement du principe de durabilité. L'encadré 13 donne un exemple de ce type d'initiatives avec le programme « *Creating Community Connections* » mis en œuvre par le MIT.

### **Encadré 13 : Le *Massachusetts Institute of Technology* et l'engagement communautaire**

L'engagement communautaire est une question touchant un grand nombre d'universités à travers le monde. En France, par exemple, le dispositif « Cordées de la Réussite » encourage les établissements d'enseignement supérieur à se rapprocher des lycées de leur région et d'y mener plusieurs actions à l'image de programmes de tutorat. Cette initiative vise à lever les barrières sociales ou psychologiques qui peuvent freiner l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour des jeunes issus de milieux sociaux modestes.

En Amérique du Nord, ces mesures prennent néanmoins une toute autre dimension et sont généralement le fait des établissements eux-mêmes. Dans ce cadre, une multitude d'initiatives sont mises en œuvre. Le programme « *Creating Community Connections* » du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) en constitue une illustration particulièrement intéressante.

Ce programme fut mis en place au début des années 2000 en partenariat avec les résidents de la communauté locale de l'établissement. Il repose sur deux grands axes (Roper et Pinkett, 2002).

Le premier est relatif au développement d'un système virtuel connectant les différents acteurs de la communauté (résidents, institutions, associations, entreprises, etc.) à la manière d'un réseau social. Il rassemble les profils de l'ensemble des acteurs (individuels ou organisationnels) et met à leur disposition plusieurs outils tels que des forums de discussion, un calendrier communautaire, une base de données géographique, etc. Son utilité est essentiellement professionnelle : le système ainsi conçu a pour objectif de permettre aux acteurs de se connecter les uns aux autres afin d'élargir leur champ d'opportunités.

Le deuxième axe du programme consiste en la réponse au problème de la « fracture numérique » entre les différents individus du territoire. A cet égard, le MIT organise une série de formations à la maîtrise des outils informatiques au profit des populations les plus défavorisées de sa communauté. Ces formations, fondamentalement appliquées, apportent à leurs bénéficiaires des compétences directement valorisables. A la fin de ce programme, les participants se voient délivrer un ordinateur reconditionné par les étudiants de l'université et installer une connexion internet à leur domicile. Par la suite, ceux-ci sont à même d'intégrer le système virtuel et de se mettre en lien avec les acteurs de leur communauté.

Le projet permet ainsi de mobiliser les TIC pour soutenir la qualité de vie des individus du territoire en développant l'accès aux services et leur capacité d'identifier les ressources disponibles au sein de la communauté.

Voir :

- <http://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite.html>
- Roper et Pinkett, 2002

Les différentes initiatives que l'université peut porter en vue d'encourager la dynamique territoriale – qu'elles soient relatives à son campus ou à son engagement – sont autant de modalités de réponse à l'impératif de durabilité institutionnelle. Toutefois, elles ne regroupent pas l'ensemble des moyens dont les établissements disposent pour renforcer leur

ancrage territorial et créer de la valeur à l'extérieur de leurs murs. Une deuxième forme d'intervention apparaît également importante pour répondre à cet objectif : les activités de « valorisation ».

- Valorisation

Les pratiques de valorisation se distinguent des initiatives préalablement discutées par leur caractère étroitement lié aux missions traditionnelles de l'université. Plus précisément, elles se situent dans leur prolongement direct. Par la valorisation, l'université poursuit un objectif général d'élévation de l'impact de ses activités de recherche et d'enseignement sur son territoire, mais également au-delà.

Les initiatives de valorisation de l'université prennent la forme de programmes de diffusion et d'application du fruit de ses missions. A cet égard, il convient tout d'abord de souligner la nécessité que ces dernières puissent être correctement réalisées, faute de quoi toute entreprise de valorisation est vouée à l'échec. Autrement dit, si la valorisation constitue une modalité de réponse à l'impératif de durabilité institutionnelle, elle ne peut pas pour autant se substituer aux missions traditionnelles de recherche et d'enseignement. Elle n'intervient qu'après ces dernières et les complète.

Par ailleurs, la valorisation est une activité fondamentalement ancrée dans le domaine de l'application. Dès lors, elle partage l'ensemble des limites qui ont été présentées précédemment : capacité restreinte d'impulsion de projets de recherche fondamentale, inflexion potentiellement plus faible à l'égard des principes de liberté et d'esprit critique visant à stimuler la créativité et la résilience des étudiants, etc.

Malgré ces considérations, la valorisation reste une opération créatrice de valeur qui peut s'avérer favorable pour renforcer la contribution des universités à la durabilité sociétale. Pour ce faire, les initiatives de valorisation s'appliquent tant sur les activités de recherche que d'enseignement. Ces deux domaines de valorisation sont discutés ci-après.

La valorisation des fruits de la recherche peut être réalisée selon deux principaux mécanismes. Le premier est celui de la diffusion unilatérale – ou monologique – des connaissances produites par l'université au travers de projets de vulgarisation. Ceux-ci peuvent prendre des formes diverses : conférences, interventions médiatiques, ouvrages et articles non-académiques, expositions, documentaires audiovisuels, sites internet, etc. Ces différentes pratiques visent à diffuser les connaissances produites au sein de l'université au profit d'acteurs extérieurs qui n'auraient pas pu y avoir accès autrement. Elles peuvent

faciliter l'apparition d'innovations sociétales et participer à la réponse à l'objectif de durabilité.

Toutefois, les activités de vulgarisation ne sont pas suffisantes pour assurer la diffusion des connaissances produites par la recherche. Les universités ont ainsi mis en œuvre un deuxième mécanisme en vue d'accroître le potentiel d'applicabilité de leurs découvertes : les collaborations avec les acteurs extérieurs. Généralement conduites autour de projets de recherche appliquée, ces collaborations permettent la transmission des connaissances de manière multilatérale, ou dialogique.

La question des collaborations de recherche a été largement documentée dans le domaine de la science économique. Au cours de l'examen du rôle de la recherche pour la durabilité, nous avons pu mettre en évidence l'importance de la collaboration académique – le système de la science ouverte – pour augmenter le stock de connaissances d'une société et son potentiel d'innovation. De la même façon, nous avons souligné le rôle des collaborations de recherche avec des acteurs extérieurs pour la mise en application des résultats de cette activité en vue de créer de la valeur directement exploitable. Toutefois, il convient de préciser un élément fondamental que nous avons occulté jusqu'à présent en ce qui concerne le lien entre la découverte de nouvelles connaissances et l'innovation : la capacité d'absorption de la société et de ses composantes.

La capacité d'absorption est relative à la possibilité effective, pour un acteur, d'assimiler et d'exploiter un savoir nouveau (Cohen et Levinthal, 1989). Celle-ci peut être illustrée par la distinction entre les notions d'information et de connaissance (Salter et Martin, 2000). L'information constitue le savoir dans son état brut tandis que la connaissance représente la capacité d'utiliser ce savoir à diverses fins. Cette dernière est la compréhension et la maîtrise de l'information. Or, la transformation de l'information en connaissance n'est pas un processus naturel. Cette opération induit un coût qui s'apparente à un investissement dans la capacité d'absorption (Pavitt, 1991). Ainsi, un acteur désireux d'exploiter une découverte scientifique doit s'engager dans un processus d'apprentissage relativement important pour assurer sa propre compréhension et sa maîtrise de l'information.

Dès lors, la seule ouverture des publications scientifiques aux acteurs extérieurs de l'université n'est pas suffisante pour assurer l'exploitation des découvertes et l'apparition d'innovations (Pavitt, 1998). Pour ce faire, il importe que ceux-ci soient en mesure d'assimiler les connaissances produites pour, ensuite, pouvoir les exploiter en vue de répondre à leurs propres objectifs.



L'enjeu que représente la capacité d'absorption a également été mis en évidence par une série d'auteurs à travers la différence entre les connaissances codifiées (ou explicites) et les connaissances tacites (Polanyi, 1962 ; Rosenberg, 1990). Les connaissances codifiées sont l'ensemble des connaissances qui ont été formalisées par le biais de médias divers (revues et ouvrages scientifiques, documents audiovisuels et électroniques, brevets, etc.). Les connaissances tacites, pour leur part, ne peuvent être formalisées. Elles sont soit innées, soit acquises par le biais de l'expérience ou, plus largement, de l'apprentissage. Bien que la littérature les sépare à des fins de précision conceptuelle, ces deux types de connaissance sont inextricablement liés et forment, ensemble, la connaissance dans son intégralité (Hicks, 1995).

Les productions scientifiques se montrent utiles pour la diffusion de connaissances codifiées mais elles sont incapables de rendre compte des connaissances tacites. En conséquence, les informations qu'elles permettent de transmettre sont inévitablement limitées car leur maîtrise et leur application nécessitent de disposer de connaissances supplémentaires de type tacite (Faulkner et Senker, 1995). Ainsi, comme l'a souligné Michel Callon (1994), les connaissances produites par l'université et librement diffusées au moyen de productions scientifiques, ne constituent pas véritablement des biens publics car il existe une série de barrières à leur transfert et à leur appropriation par le reste de la société.

Face à ces éléments, les collaborations entre l'université et les acteurs extérieurs prennent toute leur importance. Elles permettent à ces derniers de détecter de nouvelles possibilités d'innovation par rapport à des découvertes de recherche dont le potentiel d'application n'est pas nécessairement immédiatement apparent (OTA, 1995).

En outre, les collaborations entre universités et partenaires extérieurs constituent un canal important pour la transmission des connaissances tacites. En effet, contrairement aux productions scientifiques qui s'apparentent à des modes de communication monologique du savoir, les collaborations permettent de mettre en œuvre des processus de partage dialogique des connaissances (Planque, 1983). Ces derniers reposent sur des échanges interactifs par lesquels les acteurs peuvent se questionner mutuellement, confronter leurs savoirs et améliorer leur maîtrise de l'information. En ce sens, ils constituent des procédés appropriés pour la diffusion des connaissances tacites et l'élévation de la capacité d'absorption. Ainsi, au travers de la collaboration, les acteurs se trouvent davantage en mesure de transformer les informations en de véritables connaissances et la contribution de l'université à l'innovation sociétale – et plus largement à la durabilité – est renforcée.

L'ensemble de ces considérations a donné naissance à une vaste littérature autour des collaborations entre l'université et les acteurs extérieurs. Dans le domaine de la science économique, l'attention s'est essentiellement concentrée sur les partenariats entre chercheurs académiques et entreprises. Ces rapprochements y sont présentés comme des leviers importants du renforcement de la capacité d'innovation de la firme.

Dans ce cadre, les collaborations entre universités et entreprises peuvent s'inscrire au sein de dynamiques territoriales plus larges par lesquelles les acteurs développent une diversité d'interactions en vue d'élargir leurs propres connaissances<sup>234</sup>. Sur base de ces observations, plusieurs auteurs ont ainsi mis en évidence le rôle central des universités au sein de réseaux d'innovation (Cooke et Morgan, 1993), de systèmes d'innovation régionaux ou nationaux (Lundvall, 1992), de grappes d'innovation (*clusters*) (Porter, 1998), ou encore de milieux innovateurs (Camagni et Maillat).

Au-delà de la capacité d'innovation, d'autres auteurs ont également souligné l'intérêt de cette dynamique de collaboration et d'apprentissage mutuel pour renforcer la flexibilité et le potentiel d'adaptation du tissu économique. Ces éléments sont des paramètres importants de la résilience des territoires, une qualité qui s'avère primordiale au regard de l'impératif de durabilité (Dei Ottati, 1998 ; Aschan-Leygonie, 2000 ; Bonnet, 2009).

Dans la pratique, les universités peuvent développer une série d'initiatives d'ancrage territorial afin de promouvoir le transfert des connaissances, l'application des fruits de sa recherche et la capacité d'innovation des acteurs extérieurs. Il peut s'agir, notamment, de la mise en œuvre de partenariats de recherche, de la réalisation d'activités de conseil et d'accompagnement technologique, de l'hébergement d'infrastructures de recherche collaborative, ou encore du développement de programmes de soutien à l'interaction entre les acteurs du territoire (plateformes physiques ou virtuelles, événements, etc.). L'encadré 14 illustre ce type de pratiques avec deux exemples : le premier se situe à l'échelle d'un système national dans son ensemble tandis que le second est à l'initiative d'un établissement particulier.

---

<sup>234</sup> A cet égard, la qualité des interactions et des relations interpersonnelles entre les acteurs est également un facteur important de l'élargissement de la capacité d'innovation (Faulkner et Senker, 1995). Pour plusieurs auteurs, ce paramètre est l'une des raisons pour lesquelles certaines entreprises diffusent les résultats de leurs découvertes sous la forme de publications scientifiques ouvertes (Henderson et Cockburn, 1998 ; Tijssen, 2004). Bien qu'une telle pratique puisse apparaître *a priori* contre-intuitive, la diffusion libre des productions de recherche par les entreprises constitue une porte d'entrée dans les réseaux d'innovation et un moyen d'entretenir de bonnes relations avec la communauté académique en vue de préserver leur accès aux dernières avancées scientifiques.

#### **Encadré 14 : Valorisation économique des fruits de la recherche : les instituts Fraunhofer en Allemagne et l'Université de Sherbrooke**

La Société Fraunhofer (*Fraunhofer-Gesellschaft*) rassemble 67 instituts de recherche appliquée répartis sur l'ensemble du territoire de l'Allemagne\*. Plus de 20 centres de recherche ont également été développés depuis plusieurs années dans le reste de l'Europe (Autriche, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Italie), en Amérique (Etats-Unis, Canada, Chili, Brésil), et en Asie (Japon, Singapour).

Les instituts Fraunhofer ont été fondés en 1949 sous la forme d'une organisation à but non lucratif par des représentants de l'industrie, du milieu académique et des pouvoirs publics. Sa vocation était de soutenir des projets de recherche appliquée directement orientés vers l'innovation de terrain. Venant en complément de la Société Max Planck et de la Fondation Allemande pour la recherche (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*), les instituts Fraunhofer se sont naturellement imposés comme le troisième pilier du paysage national de la recherche non universitaire.

Au début de l'année 2015, en Allemagne, les instituts Fraunhofer employaient près de 24.000 personnes et disposaient d'un budget de plus de 2 milliards d'euros. Ce dernier provenait essentiellement des contrats de recherche avec l'industrie (70 %) et du secteur public (30 %).

En 2014, la société a déposé 831 déclarations d'invention dont 68 % ont été converties en brevets (564). De ce fait, elle apparaît comme l'un des principaux acteurs de l'innovation économique du pays et figure parmi les 100 plus grands innovateurs mondiaux selon un classement de Thomson-Reuters. Elle a, par exemple, été à l'origine de l'algorithme de compression du format audio digital MP3, ou encore d'une cellule photovoltaïque multi-jonction permettant de doubler l'efficacité de conversion de l'énergie solaire\*\*.

Un deuxième exemple de valorisation économique, cette fois-ci à l'échelle d'un établissement, est donné par l'Université de Sherbrooke. En vue d'accroître le potentiel d'application du fruit de sa recherche, cet établissement a développé deux initiatives. La première a été la création du « Bureau de Liaisons Entreprises-Universités » chargé de dépister les innovations potentielles développées au sein de l'université et valorisables dans le secteur privé.

En deuxième lieu, l'établissement a investi en 2007 dans un espace de 500.000 m<sup>2</sup> adjacent au campus en vue de créer son « Parc Innovation ». Ce parc est voué à accélérer le développement de l'innovation en partenariat avec des entreprises et des organismes publics. Actuellement, deux centres ont été implantés sur ce site : le CTA (centre de technologies avancées) en partenariat avec l'entreprise Bombardier et qui vise à développer des nouvelles technologies dans le domaine des véhicules récréatifs motorisés ; et le 3IT (Institut Interdisciplinaire d'Innovation Technologique) en collaboration avec des acteurs publics et privés. Le 3IT regroupe une vingtaine d'instituts de recherche, dont un tiers est issu de partenariats avec des entreprises, actifs dans divers domaines : santé, nanotechnologie, transport, énergie, ou encore information et communication. L'institut emploie plus de 150 personnes.

\* Ceux-ci sont usuellement opposés à d'autres instituts créés, pour leur part, dans le domaine de la recherche fondamentale : la Société Max Planck (*Max-Planck-Gesellschaft*).

\*\* Avec un rendement de conversion énergétique de 41 % (record mondial lors de sa découverte en 2010).

Voir :

- <http://www.fraunhofer.de/en.html>
- <http://top100innovators.stateofinnovation.thomsonreuters.com>
- <http://www.usherbrooke.ca/recherche/francais/>

Ces différentes initiatives partenariales constituent des leviers importants que l'université peut actionner afin de répondre à son impératif de durabilité institutionnelle. Il convient également de souligner que si la majorité des travaux réalisés autour de cette thématique se concentrent sur la question de l'innovation économique et des collaborations avec les entreprises, ces dernières ne représentent pas la totalité des acteurs extérieurs. La valeur que l'université peut générer au travers de ses projets collaboratifs ne se limite pas à ces partenaires mais porte également sur l'ensemble des autres composantes du territoire (collectivités, associations, etc.).

A cet effet, l'université peut valoriser ses connaissances produites en interne par le biais de collaborations de recherche autour de projets à finalité sociale ou environnementale (Israel et al., 1998 ; Martin et al., 2005). De telles initiatives se rapprochent fortement de celles mises en évidence dans le cadre des projets d'« engagement » de l'université vis-à-vis de son territoire. Elles s'en distinguent toutefois par le fait qu'elles s'inscrivent dans le prolongement direct de ses activités de recherche. L'encadré 15 propose une illustration de ce type projets avec le « *Cupp Research Helpdesk* » de l'Université de Brighton.

Au-delà de la recherche, la dimension « valorisation » de l'ancrage territorial de l'université concerne également sa mission d'enseignement. A cet égard, deux grandes formes de valorisation peuvent être mises en évidence. Il s'agit, d'une part, de l'orientation des cursus universitaires vers les problématiques concrètes auxquelles les acteurs du territoire sont confrontés et, d'autre part, du soutien et de l'accompagnement des étudiants et des diplômés dans leurs projets appliqués et orientés vers l'extérieur.

L'orientation des cursus universitaires vers la résolution des problèmes du territoire peut être une manière pour l'université de répondre à son impératif de durabilité institutionnelle au travers de son ancrage territorial.

Toutefois, cette démarche reste ambivalente car elle est généralement mise en œuvre au détriment d'autres éléments de l'apprentissage, plus libres et généraux. Bien que ces derniers n'apportent pas directement les outils pour la résolution de questions appliquées, ils permettent néanmoins de transmettre aux étudiants des compétences transversales appréciables pour répondre à l'objectif de durabilité comme, notamment, l'esprit critique, la créativité et la résilience.

### **Encadré 15 : Valorisation des fruits de la recherche au profit de la communauté : l'Université de Brighton et le *Cupp Research Helpdesk***

L'Université de Brighton a mis en œuvre une importante démarche d'action communautaire : le programme « Cupp »\*. Le *Cupp Research Helpdesk* s'inscrit dans cette initiative.

Ce dernier est un lieu d'accueil unique pour le développement de projets de recherche orientés vers la résolution des problèmes auxquels la communauté extérieure est confrontée. Son objectif est de regrouper et de fédérer l'ensemble des projets de recherche de l'université portant sur la résolution des questions sociales du territoire. A ce titre, il remplit plusieurs fonctions :

- Le *helpdesk* est tout d'abord un service d'accueil. Outre les académiques souhaitant développer ou s'engager dans un programme particulier, il est ouvert aux membres de la communauté qui désirent proposer un projet auquel l'université pourrait répondre par le biais de sa recherche. La structure se veut être un point d'accès entièrement ouvert (*open access point*) en prenant en charge un grand nombre de demandes différentes. En moyenne, ces requêtes s'élèvent à 200 par an et le *helpdesk* répond à leur grande majorité.
- En parallèle, cette structure organise plusieurs actions proactives à destination de sa communauté extérieure en vue de cultiver les liens avec cette dernière et de favoriser l'identification des problèmes existant. Ces actions prennent la forme d'évènements, de formations, d'ateliers ou encore de séminaires. Ce faisant, elle réunit des acteurs de profils divers (internes comme externes à l'université) encourage leurs interactions, et donne lieu à l'apparition de nouvelles opportunités de recherche et de réponse aux enjeux territoriaux.
- Enfin, le *Helpdesk* ne se contente pas de répondre aux besoins d'accueil et de mise en relation des acteurs mais soutient également le développement et la conduite des projets de recherche. A cet effet, il a mis en place un système incitatif auprès des chercheurs de l'université (rétribution de leurs laboratoires ou d'autres composantes d'affiliation) afin d'encourager leur participation à ces projets. En outre, il apporte son aide et son expertise pour la construction *ex ante* des méthodologies de travail, et le développement *ex post* des productions de recherche (publications, communications et valorisation). Cette implication lui permet également d'assurer le respect de plusieurs principes déterminants pour la bonne réalisation des programmes de recherche communautaire : confiance, réciprocité et apprentissage mutuel, pérennité et stabilité des collaborations, etc. Dans ce cadre, les projets de recherche sont évalués à la lumière de leur « potentiel académique », mais également sur base des retombées attendues au profit de la communauté.

Depuis sa création en 2003, le *Helpdesk* a permis le développement d'un grand nombre de projets. Ceux-ci ont porté sur une diversité de thématiques telles que l'identification des besoins des ménages les plus défavorisés de la communauté et des solutions permettant d'y répondre ; la production de courts-métrages visant à informer et sensibiliser les élèves des écoles primaires et secondaires locales aux questions de diversité culturelle, d'identité et d'appartenance communautaire ; ou encore la mise en place d'un potager communautaire urbain fondé sur le principe de solidarité entre générations.

\* Cupp est l'acronyme de l'expression anglophone « *Community University Partnership Programm*

Voir :

- <https://about.brighton.ac.uk/cupp/>
- <https://www.publicengagement.ac.uk/case-studies/cupp-helpdesk>

Malgré le problème de la « concurrence » entre les différentes formes d'enseignement, l'adaptation des formations universitaires en fonction des problématiques de terrain peut contribuer à la durabilité sociétale si elle est mise en œuvre de manière équilibrée et appropriée. En outre, cette mesure apparaît plus ou moins désirable en fonction des circonstances contextuelles des territoires. Par exemple, une région sujette à d'importantes difficultés économiques, sociales ou environnementales, peut tout à fait requérir, en priorité, le développement d'une main d'œuvre formée directement en vue de les résoudre<sup>235</sup>.

Les modalités d'intervention de l'université pour l'adaptation des cursus aux problématiques territoriales sont diverses. Une première méthode, aujourd'hui largement répandue, consiste à permettre aux étudiants d'acquérir une expérience pratique au cours de leur formation par le biais de stages, de programmes d'apprentissage ou de projets appliqués. D'autres initiatives peuvent également être mises en œuvre à l'instar des partenariats avec les employeurs locaux en vue d'identifier les compétences clés qu'il importe de développer chez les étudiants appelés à répondre aux enjeux et aux besoins de demain<sup>236</sup>.

Ces pratiques sont aujourd'hui communément invoquées pour répondre aux impératifs de professionnalisation de la population étudiante et d'insertion des nouveaux diplômés au sein de l'économie. Au regard de la durabilité, cette dimension n'est toutefois pas la seule et d'autres modalités d'orientation des activités d'enseignement peuvent être mises en œuvre par l'université.

---

<sup>235</sup> Cette considération se rapporte à la question plus large de la diversité des territoires, des enjeux et, conséquemment, des universités. L'impossibilité de prendre en compte cette dimension de manière plus approfondie est probablement la principale limite de ce travail qui, compte tenu de l'étendue de son périmètre d'étude (l'université à l'échelle internationale), n'a d'autres possibilités que de se concentrer sur des aspects communs et généraux. Il est toutefois évident que deux universités ne sont jamais parfaitement identiques et que face à des circonstances variables, leurs rôles en matière de durabilité peuvent sensiblement évoluer.

Si l'on prend l'exemple de l'enseignement supérieur, Parienty (2006) note le danger que celui-ci soit mis en œuvre selon un modèle uniforme dans l'ensemble des pays du monde. Plus précisément, la formation de capital humain à très haut niveau de qualification (ingénieurs et chercheurs) peut, certes, apporter des bénéfices substantiels dans des pays économiquement développés, mais elle peut également s'avérer contreproductive pour certains pays en développement. Dans ces derniers, les marchés susceptibles de fournir un emploi aux personnes les plus instruites sont parfois inexistantes, ce qui incite ces individus à s'expatrier. En outre, leur économie a souvent davantage besoin d'ouvriers et de techniciens qualifiés plutôt que de chercheurs académiques de haut niveau. En effet, contrairement aux économies les plus avancées, leur développement ne repose pas tant sur l'innovation mais davantage sur la constitution de marchés locaux et l'élévation de leur capacité de production. Certains pays ont donc davantage intérêt à investir, en premier lieu, dans l'accroissement de la qualification de leur population à travers l'enseignement de base, plutôt que de calquer leur politique éducative sur celle des pays développés. Cette dernière mesure présente le risque de concentrer l'investissement sur la formation d'une élite restreinte dont l'impact en termes de développement peut se révéler nettement plus faible.

<sup>236</sup> Une telle pratique s'apparente aux démarches de type GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences) – *strategic workforce planning* en anglais – ou plus précisément à la GTEC (Gestion Territoriale des Emplois et Compétences) qui, pour sa part, ne se limite pas à la gestion des ressources humaines au sein d'une entreprise (Rae, 2007 ; Boyer et Scouarnec, 2008 ; Culie et al., 2009). Ces initiatives apparaissent néanmoins inéluctablement limitées face à la complexité et à l'incertitude caractéristiques de la durabilité.

Il peut s'agir, par exemple, de l'intégration d'expériences à finalité sociale au sein des cursus ou encore de la mise en œuvre de projets appliqués portant sur la résolution de problématiques environnementales<sup>237</sup>. La littérature anglophone fait mention de ce type de démarche sous l'expression « *service learning* » (Furco, 1996 ; Bringle et Hatcher, 1996). L'efficacité de ces méthodes pédagogiques pour le développement de compétences nécessaires en vue de répondre aux enjeux du développement durable (prise en compte de la complexité, adaptabilité et application de la connaissance sur des problèmes nouveaux, etc.), a par ailleurs été soulignée par différentes études (Eyler et Giles, 1999 ; Astin et al., 2000).

Enfin, la dernière catégorie d'initiatives d'ancrage territorial de l'université situées dans le prolongement de ses missions, est relative au soutien des projets entrepreneuriaux de sa population universitaire. Le qualificatif « entrepreneurial » est ici entendu au sens large : il ne se limite pas aux seules créations d'entreprises mais regroupe l'ensemble des projets impulsés et gérés de manière proactive par des membres de sa communauté en vue d'atteindre un objectif défini.

Les initiatives de soutien et d'accompagnement s'adressent, pour leur majeure partie, aux étudiants et aux diplômés de l'université qui souhaitent s'engager dans un projet entrepreneurial. En ce sens, elles constituent des modalités de valorisation des « fruits » de l'enseignement universitaire par l'appui de leur mise en application au profit de l'environnement extérieur.

Ces différents programmes sont généralement mis en avant sous l'appellation d'activités d'« incubation » (Clarysse et al., 2005 ; Hisrich et Smilnor, 2005 ; Grimaldi et Grandi, 2005). Les universités proposent, dans ce cadre, une série de services aux membres de leur communauté : locaux de travail, financements, sessions de formation, assistance particulière, organisation d'évènements, etc.

L'incubation peut porter sur une diversité de programmes. La littérature économique traite essentiellement des activités d'accompagnement à la création d'entreprises mais d'autres formes de projet peuvent également être favorisées à l'image du développement d'associations ou d'entreprises à but non-lucratif. L'encadré 16 illustre ce phénomène par deux exemples d'incubateurs d'entreprises à finalité différentes.

---

<sup>237</sup> Ainsi, les étudiants de la *Singapore Management University* doivent obligatoirement justifier d'une expérience communautaire ou humanitaire (locale ou internationale) pour pouvoir obtenir leur diplôme. Cet engagement prend la forme d'un stage de 10 semaines et de 80 heures minimum d'engagement communautaire (voir : <http://admissions.smu.edu.sg/why-smu>).

### **Encadré 16 : Université et incubation : le *Venture Garage* de l'Université Aalto et l'ITCP de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro**

Un premier exemple novateur d'activité d'incubation par une université est donné par l'Université Aalto et le *Venture Garage*. L'Université Aalto est une université finlandaise créée en 2010 suite à la fusion de trois établissements de la région d'Helsinki. En 2014, elle rassemblait près de 20.000 étudiants et 5000 employés. La participation au développement de la société par l'innovation constitue l'une de ses valeurs fondamentales.

Dans ce cadre, l'université a développé un espace consacré entièrement à l'entrepreneuriat : le *Venture Garage*. Implanté dans un ancien entrepôt de stockage industriel de 1500 m<sup>2</sup>, il a été aménagé sur base de principes tels que l'originalité, la diversité des ambiances et la convivialité.

Le *Venture Garage* accueille le programme *Startup Sauna*, un incubateur d'entreprises ouvert aux étudiants et jeunes diplômés du monde entier. Celui-ci vise à soutenir l'entrepreneuriat en leur offrant des services divers (espaces de travail, mentorat, etc.), et en organisant des événements leur permettant de rencontrer des partenaires et des mécènes potentiels.

Si l'accès au *Venture Garage* est ouvert à tous, la participation au *Startup Sauna* est conditionnée à un processus de sélection rigoureux. Trois fois par ans, entre 15 et 20 projets sont sélectionnés, et leurs initiateurs invités à suivre une session de formation intensive de six semaines. A la fin de ce processus, les trois meilleurs projets se voient attribuer un prix de 5000 euros, un espace de travail privatisé pendant six mois, et un voyage d'étude dans la *Silicon Valley* en Californie.

Entre 2010 et 2015, les activités du *Venture Garage* ont permis de faire émerger 173 entreprises qui, ensemble, ont représenté une levée de fonds de plus de 88 millions d'euros.

Le deuxième exemple de projet d'incubation se situe au Brésil et apparaît sensiblement différent du premier. Dans ce pays, plusieurs institutions ont importé le modèle américain de l'incubateur de *startups* de hautes technologies pour l'appliquer à leur contexte spécifique et répondre à des problématiques d'ordre social (Almeida et al., 2012).

C'est notamment le cas de l'Université Fédérale de Rio, un établissement fondé en 1920 et accueillant plus de 55.000 étudiants (2011), qui héberge un « incubateur technologique pour les coopératives populaires » depuis 1995 (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP). Celui-ci s'appuie sur le coopérativisme pour élever les moyens de subsistance et les opportunités économiques des populations pauvres et marginalisées de son territoire. Ce faisant, l'incubateur génère de nouvelles alternatives de travail et de revenu par le biais de la création d'entreprises autonomes qui, à leur tour, améliorent la situation des individus impliqués.

L'ITCP s'adresse directement aux membres des communautés des *favelas* souhaitant développer des projets coopératifs à finalité sociale. Il leur offre des formations et un accompagnement pour le développement de leur projet. En outre, il organise de nombreux événements en vue de renforcer le lien de solidarité entre les acteurs et apporter une solution au problème de l'exclusion du système économique d'un certain nombre d'individus.

Les coopératives incubées sont actives dans un beaucoup de domaines différents (micro-crédit, environnement, gestion des déchets, logement, alimentation, arts, etc.). Face au succès de cette initiative et à sa capacité à répondre au problème de la pauvreté, le ITCP a reçu plusieurs récompenses, notamment de la Banque Mondiale. Par la suite, il a été reproduit dans 16 autres établissements du pays.

Voir :

- <http://aaltovg.com>
- <http://www.itcp.coppe.ufri.br/ingles.php>



En outre, les bénéficiaires de ces initiatives sont également variables. Il peut s'agir de diplômés désireux de créer leur entreprise mais également d'étudiants en cours de scolarité qui souhaitent s'engager dans des activités à vocations diverses au profit de leur territoire, ou au-delà. A cet égard, le soutien des associations étudiantes constitue une modalité non négligeable pour la création de valeur extérieure directement exploitable.

Notons finalement que de telles initiatives ne sont pas uniquement à destination de la communauté étudiante. A l'inverse, elles peuvent également être développées au profit du personnel académique. Dans ce cas particulier, elles prennent la forme de pratiques de valorisation de la recherche et donnent lieu à ce que les auteurs anglophones intitulent des « *spin-off companies* » (Stankiewicz, 1994 ; Lockett et al, 2005).

La dynamique sous jacente reste toutefois la même dans un cas comme dans l'autre. Par sa capacité à encourager l'application des connaissances produites par ses chercheurs ou transmises à ses étudiants au profit de l'environnement extérieur, l'incubation apparaît comme un élément important de l'ancrage territorial de l'université.

Les initiatives relevées tout au long de cette partie – qu'elles soient relatives au soutien de la dynamique territoriale (campus et engagement) ou à la valorisation du fruit des missions de recherche et d'enseignement – constituent autant de mesures par lesquelles l'université peut répondre à son objectif de durabilité institutionnelle.

Néanmoins, l'intérêt de leur mise en œuvre nécessite d'être apprécié à la lumière des impacts que ces pratiques peuvent engendrer sur les activités traditionnelles de recherche et d'enseignement. En effet, l'ancrage territorial soulève un paradoxe dans la réalité institutionnelle de l'université et les différentes interventions afférentes peuvent également conduire à un affaiblissement de sa contribution à la durabilité sociétale. En ce sens, ces initiatives sont à considérer uniquement comme des éléments potentiels de réponse à la durabilité. Leurs retombées effectives dépendent, pour leur part, des circonstances contextuelles de chaque cas particulier.

L'objectif de cette partie était d'identifier, d'un point de vue théorique, les différentes dimensions de la norme de durabilité institutionnelle de l'université ainsi que les principaux éléments de leurs performances. A cet égard, nous avons mis en évidence quatre vecteurs de contribution des établissements à la durabilité sociétale : la responsabilité dans la réalisation des opérations, l'enseignement, la recherche et l'ancrage territorial. Leur discussion nous a

également permis de déterminer les différents déterminants de leurs performances au regard de l'objectif sociétal de durabilité.

Néanmoins, et comme nous l'avons souligné en introduction de cette partie, la poursuite d'un objectif d'amélioration de ces « performances durables » apparaît vaine si l'université ne répond pas, en parallèle, à une seconde exigence : celle de la pérennité de ses propres structures. Nous avons fait référence à cet impératif sous l'expression de « durabilité organisationnelle » de l'université. Celle-ci apparaît comme un prérequis nécessaire pour sa contribution à la durabilité sociétale.

En conséquence, ce n'est qu'à travers la prise en compte conjointe de ces deux perspectives que nous pourrions formuler une tentative de conceptualisation générale et complète des performances durables de l'université. Pour ce faire, il convient tout d'abord de définir les grands contours de l'impératif de durabilité organisationnelle. Celui-ci fait l'objet du point suivant.

## **2.2 La durabilité organisationnelle**

La durabilité organisationnelle est étroitement liée à la durabilité institutionnelle de l'université. Plus précisément, cet impératif constitue le second volet d'application du principe de durabilité à notre objet d'étude qu'est l'université. Il repose sur le postulat selon lequel cette dernière doit nécessairement s'assurer de la pérennité de ses propres structures organisationnelles pour, ensuite, pouvoir participer à la construction d'une société durable. Dès lors, la durabilité organisationnelle implique que les établissements s'attachent à consolider leurs ressources et à améliorer leurs modes de fonctionnement afin de se donner la capacité de réaliser adéquatement leurs missions et de contribuer à la durabilité sociétale.

Une conséquence importante de cette proposition est que la poursuite de l'objectif de durabilité institutionnelle doit éviter de conduire à une détérioration de son pendant organisationnel. En effet, pareille démarche présente le risque d'entraîner la disparition de l'université et donc de sa capacité à participer à la durabilité sociétale. Au-delà de la nécessité que cette institution réponde aux besoins de la société en matière de développement durable, il est donc tout aussi primordial qu'elle assure les conditions de sa propre survie<sup>238</sup>.

---

<sup>238</sup> De la même façon, la durabilité organisationnelle ne peut être assurée sans prise en compte de la durabilité institutionnelle de l'université. Plus précisément, la réalisation appropriée de ses missions, selon les exigences de la durabilité institutionnelle, est une condition nécessaire pour préserver sa légitimité sociétale. Or, cette légitimité est elle-même un prérequis indispensable pour toute université désireuse d'assurer la pérennité de ses structures organisationnelles sur le long terme.

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, ces deux impératifs de durabilité ne sont pas indépendants compte tenu de leur multidimensionnalité, de leur complexité et de leur caractère englobant. Il apparaît donc préférable de les traiter conjointement. Cette considération est d'autant plus importante que la poursuite simultanée de ces objectifs, bien qu'inévitable, est susceptible de soulever des paradoxes qu'il appartient à l'université de gérer de manière appropriée.

Contrairement aux dimensions de la durabilité institutionnelle, la durabilité organisationnelle présente la particularité de couvrir une série de thématiques qui, au delà de leur diversité, sont susceptibles d'évoluer de manière régulière. Cette remarque rejoint les observations déjà mises en évidence au cours de la première partie de ce travail et qui soulignaient le caractère beaucoup plus flexible – voire « jetable » – des structures organisationnelles de l'université en comparaison avec sa réalité institutionnelle.

En conséquence, les dimensions de la durabilité organisationnelle ne sont pas figées. Certaines thématiques peuvent disparaître avec le temps tandis que de nouvelles feront leur apparition au gré de changements conjoncturels internes ou externes aux universités. En outre, les paramètres de cet impératif varient également en fonction du contexte spécifique des établissements et de leurs territoires. L'identification des différentes exigences qu'implique la durabilité organisationnelle est donc un travail qui nécessite d'être réalisé à intervalles réguliers et à la lumière des caractéristiques de chaque cas particulier.

Au regard de ces considérations, il paraît impossible de dresser un inventaire exhaustif de l'ensemble des éléments qui sous-tendent l'impératif de durabilité organisationnelle. A l'inverse, nous nous concentrerons sur la discussion de quelques tendances actuelles qui soulèvent certaines interrogations quant à la pérennité des structures de l'université.

Parmi les différentes « sources de pression » auxquelles les établissements peuvent être sujets, trois nous semblent particulièrement prégnantes. Elles sont relatives à la remise en cause du système de gouvernance des universités, à la transformation de leur modèle de financement, et à l'impératif d'attractivité souvent mis en évidence dans un contexte d'internationalisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Outre l'étendue de leurs implications en matière de durabilité organisationnelle, ces tendances présentent la particularité d'être largement généralisées : elles concernent un grand nombre d'universités à travers le monde.

La suite de cette partie discutera les implications de ces trois tendances sur l'université et la durabilité de ses structures. Nous tâcherons de présenter quelques modalités

de réponse que les établissements, ou leurs autorités extérieures, peuvent mettre en œuvre en vue de répondre à l'impératif de durabilité organisationnelle. Au-delà de la pérennité de l'institution universitaire, ces modalités de réponse constituent, avant tout, un moyen de préserver sa capacité de contribuer à la durabilité sociétale.

### ***2.2.1 La gouvernance en question***

Comme nous avons eu l'occasion de le présenter au cours de la première partie, la gouvernance de l'université est sujette, depuis déjà quelques décennies, à plusieurs bouleversements. Ceux-ci peuvent être rattachés à la propagation de l'idéologie et de la rhétorique du Nouveau Management Public (NPM).

L'objectif général du NPM est d'améliorer l'efficacité et les performances des organismes publics en y important des mécanismes de gestion issus du secteur privé. Pour ce faire, les autorités extérieures des établissements décrètent l'autonomie de ces derniers et intensifient les pratiques de contractualisation pour l'allocation des ressources humaines et financières. Dans les cas les plus confirmés, cette tendance aboutit sur une relative libéralisation des paysages de l'ESR, ainsi que sur la mise en concurrence des universités.

En interne, ces évolutions conduisent à une standardisation du travail des composantes de l'université, une hiérarchisation de ses structures, et un renforcement du pouvoir des administrations centrales. Ainsi, les différentes réformes de la gouvernance des universités ont entraîné une forme de « désautonomisation » des composantes sous couvert d'« autonomisation » des établissements.

Toutefois, nous avons également pu voir que l'université n'est pas une organisation comme les autres. Elle présente deux grandes spécificités déterminant la structuration de ses formes organisationnelles. Il s'agit, d'une part, du caractère indéterminé de sa technologie – soit les mécanismes qui sous-tendent les processus de recherche et d'enseignement – et donc de la difficulté de rationaliser ses activités. D'autre part, l'université se trouve être un système faiblement lié en ce sens que ses composantes ne se coordonnent et ne collaborent que très peu pour assurer la réalisation de leurs missions.

En conséquence, il apparaît difficilement envisageable qu'un acteur particulier puisse, à lui seul, prendre les décisions appropriées en vue d'orienter le travail académique. Ce constat est corroboré autant par des raisons de faisabilité (faiblesse du leadership, impossibilité de comprendre parfaitement les mécanismes sous-jacents à la production des résultats des activités académiques, etc.), que de désirabilité (les acteurs les mieux placés pour

prendre les décisions au regard de ce travail semblent être les personnalités académiques elles-mêmes compte tenu de leur expertise et de leur compréhension des problèmes en jeu).

L'introduction des modalités de gouvernance apparentées au courant du NPM au sein des universités présente plusieurs limites issues de leurs incompatibilités avec les structures organisationnelles existantes de l'université.

Ainsi, les manœuvres de recentralisation du pouvoir entre les mains d'équipes dirigeantes ou d'autorités extérieures – de même que les tentatives de standardisation du travail des universitaires – risquent de conduire à des prises de décision inadaptées concernant l'orientation des activités académiques. De surcroît, ces mesures sont susceptibles d'entraîner une perte de confiance entre les composantes de l'université (notamment le centre et la périphérie) et un désengagement de ses membres face au projet collectif.

Ces différents phénomènes peuvent conduire à la disparition d'une partie de la valeur multidimensionnelle créée par l'université. Parmi les formes de valeur menacées figurent, par exemple, l'utilité d'une recherche libre et désintéressée en tant que condition de la démocratie, ou encore l'apparition d'innovations sociétales radicales par la découverte d'éléments non-identifiables *a priori*.

En outre, l'évolution de la gouvernance des universités sur base des principes du NPM favorise la réponse aux « intérêts d'établissement » (rayonnement institutionnel, classements, etc.) qui ne vont pas nécessairement de pair avec les « intérêts professionnels » basés sur les disciplines et régissant le système de la science ouverte.

En conséquence, certaines structures organisationnelles situées à l'interaction de plusieurs universités peuvent se trouver affaiblies par cette dynamique. Une telle transformation présente le danger d'appauvrir le potentiel de découverte de ces structures. Or, ce potentiel n'est pas négligeable au vu des développements qui ont été permis par l'organisation ouverte et collaborative de la science.

Pour le dire autrement, l'objectif d'excellence des établissements n'est pas nécessairement équivalent à celui d'élévation du progrès scientifique général. La poursuite exclusive de ce premier peut conduire à l'atténuation de la capacité des universités – en tant que parties prenantes d'un système plus global – de répondre au second.

Face aux évolutions des modalités de gouvernance susceptibles de mettre en péril les conditions de la durabilité organisationnelle de l'université, celle-ci dispose d'une certaine marge de manœuvre en vue de préserver les avantages de ses structures existantes. Il convient

toutefois de souligner qu'à cet égard, le pouvoir de décision reste également, et en grande partie, entre les mains de ses autorités extérieures.

De manière générale, il est nécessaire que l'université encourage l'engagement de ses membres dans la réalisation de leurs activités car ces derniers sont à la base de ses performances et de son efficacité. La question de la confiance s'avère ainsi fondamentale.

Pour ce faire, les autorités centrales des universités devront probablement allouer aux composantes un degré suffisant d'autonomie. Une telle mesure nécessite de leur déléguer un niveau minimum de pouvoir de décision pour tout ce qui concerne l'orientation de leur travail.

Par ailleurs, les formes de gouvernance basées sur la concertation et la participation constituent des leviers appréciables en vue de susciter l'engagement des acteurs. Dans ce cadre, la condition de transparence dans la communication des informations relatives à la prise de décision fait figure d'élément indispensable à la durabilité organisationnelle de l'université. La transparence est un prérequis nécessaire à toute démarche véritable de participation. Si cette condition n'est pas satisfaite, les acteurs ne peuvent disposer de l'ensemble des informations utiles pour la prise de décision et le processus participatif se trouve alors biaisé.

Finalement, si l'on reprend les deux modèles hypothétiques de l'organisation universitaire qui ont été exposés en conclusion du troisième chapitre de ce travail, la durabilité organisationnelle nous semble davantage favorisée au sein du mode de gouvernance décentralisé de l'université comme « nœud de compétences et de connaissances », plutôt que via un système de pilotage de type « bureaucratique-managérial ». Contrairement à cette deuxième forme d'organisation fondée sur la hiérarchisation et la standardisation, le premier modèle prend appui sur les initiatives individuelles des différentes composantes de l'université pour assurer son fonctionnement et ses performances.

Bien que ces deux formes organisationnelles constituent des « idéaux-types », le modèle décentralisé présente davantage de points de compatibilité avec les spécificités de l'université. En conséquence, il nous semble être le système de gouvernance le plus approprié pour répondre à l'impératif de durabilité organisationnelle et, par extension, consolider la capacité des établissements à contribuer à la durabilité sociétale.

La décentralisation et la participation sont inscrites depuis longtemps dans les structures organisationnelles des universités au travers du principe de collégialité. Certaines d'entre elles ont toutefois développé des formes de gouvernance participative additionnelles particulièrement novatrices. Plusieurs établissements ont ainsi mis en œuvre des processus de

pilotage en s'appuyant directement sur leur communauté universitaire et, notamment, étudiante. L'encadré 17 présente deux exemples de ce type d'initiatives.

#### **Encadré 17 : *Sustainable Concordia* et le modèle des *Green Offices* : engagement des parties prenantes et gouvernance décentralisée à l'université**

Les deux exemples traités ci-après sont deux formes de gouvernance participative des universités et, plus précisément, de leur action en faveur de la durabilité. Ces démarches reposent toutefois sur des modèles organisationnels différents.

Le premier exemple est celui de l'association *Sustainable Concordia* (SC). Celle-ci est en charge de l'ensemble de la politique de développement durable de l'Université Concordia, un établissement Canadien situé dans le centre-ville de Montréal et rassemblant près de 45.000 étudiants pour plus de 5.800 employés (2014). *Sustainable Concordia* est une association gérée intégralement par les étudiants. Son objectif est d'insuffler, de piloter et d'évaluer les projets de l'université en matière de durabilité.

Si l'association est administrée par les étudiants, elle entretient d'étroites collaborations avec la direction de l'établissement et ses composantes. En ce sens, elle se définit comme un « partenariat multi-parties prenantes » (*multi-stakeholder partnership*). Cette approche lui permet de conduire une pluralité de projets au sein de l'université dans des domaines variables (mobilité, déchets, sensibilisation, biodiversité, évaluation des performances, etc.). Chaque action est réalisée par une équipe comprenant un ou plusieurs coordinateurs (des étudiants de l'université rémunérés) et des volontaires de profils divers (professeurs, personnels administratifs, etc.). Le nombre d'étudiants employés et rémunérés par l'association s'élevait à près de 100 en 2013.

Son modèle organisationnel est particulièrement novateur. L'association a été créée en 2002 à l'initiative de deux étudiantes de l'université. Celles-ci sont parvenues à mobiliser l'engagement de plusieurs acteurs internes et à lever des fonds à hauteur de 25.000 dollars. En 2007, l'association s'est trouvée face à l'impératif de consolider ses sources de financement. Pour ce faire, elle a fondé le « *Sustainability Action Fund* » : un fonds entièrement dédié au soutien des actions de l'université en matière de durabilité. Celui-ci est alimenté au travers de subventions gouvernementales et d'une contribution étudiante de 0,25 \$ canadiens perçue par le biais des frais d'inscription. Cette contribution a été proposée aux étudiants et approuvée au moyen d'un referendum rassemblant près de 2000 étudiants. Elle n'est, par ailleurs, pas obligatoire. Si cette participation est inscrite par défaut dans les frais de scolarité, les étudiants peuvent la refuser sur simple demande.

Avec le *Sustainable Action Fund*, SC finance ses propres initiatives mais également celles réalisées par d'autres associations. Ces dernières peuvent effectuer une demande de subvention auprès du *Sustainable Action Fund Board*, un comité étudiant qui évalue les projets et sélectionne ceux qu'il convient de soutenir. En 2013, l'université comptait une dizaine d'associations actives dans le domaine du développement durable, SC restant la plus importante.

Le deuxième exemple de gouvernance participative est européen et porte sur le modèle des *Green Offices* (GOs). Ces derniers sont des bureaux étudiants mandatés par leurs universités pour le pilotage de projets en matière de durabilité. Ils prennent la forme de structures entièrement intégrées au sein de l'organisation des établissements. Dans ce cadre, les GOs perçoivent un budget annuel spécifique permettant de financer leurs initiatives et de rémunérer les étudiants qui les constituent. Le nombre d'employés au sein des GOs est variable. En pratique, il fluctue entre 1 et 8 étudiants en fonction des universités.

Les initiatives des *GOs* sont coordonnées par leurs membres et mises en œuvre en collaboration avec plusieurs parties prenantes internes et externes. Leurs actions portent sur une pluralité de domaines : restauration durable, reconditionnement et réutilisation d'objets divers, formation et sensibilisation, collaborations dans le cadre de projets de recherche, etc. L'objectif général est d'élever la contribution des universités à la durabilité des sociétés tout en renforçant la capacité des étudiants (« *empowerment* ») à devenir des *leaders* du changement.

Le premier *Green Office* fut implanté à l'Université de Maastricht en 2010. Par la suite, ses fondateurs, nouvellement diplômés, ont entrepris de propager ce modèle dans d'autres universités. A cet effet, ils ont créé l'association *rootAbility* en septembre 2012. En février 2016, cette dernière recensait 19 *GOs* en activité, répartis dans 4 pays (Allemagne, Pays-Bas, Belgique et Royaume-Uni). Un nombre équivalent de projets était toujours en cours d'implantation et en attente de financement.

Le modèle des *Green Offices* a connu un succès croissant au cours des dernières années. L'objectif de ses initiateurs est d'engager plus de 10.000 étudiants et membres du personnel des universités à travers la constitution de 100 *GOs* à l'horizon 2025. Depuis sa création, ce modèle et l'association *rootAbility* se sont vus décerner plusieurs prix dont le « *UNESCO-Japan Prize on Education for Sustainable Development* » en 2015.

Voir :

- <http://sustainableconcordia.ca>
- <http://rootability.com>

Les implications de l'évolution récente des modèles de gouvernance interne et externe de l'université ne se limitent pas au bouleversement de ses formes organisationnelles. Elles portent également sur une seconde dimension fondamentale de la durabilité organisationnelle : le financement des établissements. Cette question fait l'objet du point suivant.

### ***2.2.2 Des sources de financement fragilisées***

Les réformes de la gouvernance des universités mises en œuvre dans un grand nombre de pays depuis plusieurs décennies ont eu un impact significatif sur les modalités de leur financement. Ce dernier, en tant qu'élément central des ressources des établissements, constitue une condition fondamentale de leur durabilité organisationnelle.

De manière générale, l'évolution du financement des universités est caractérisée par une double tendance qui porte autant sur la forme des modalités de son allocation que sur son origine (Claeys-Kulik et Estermann, 2015). Concernant la forme, l'on assiste à une diminution des financements récurrents et une augmentation concomitante des modes de financement conditionné. En parallèle, les sources de financement évoluent également : la



part du financement d'origine publique a été réduite au profit d'un accroissement de la contribution en provenance du secteur privé.

Ces deux tendances ne sont toutefois pas séparées. En effet, les formes de financement sont généralement dépendantes de leurs sources. Les financements récurrents émanent du secteur public et correspondent à des dotations générales allouées périodiquement aux universités afin de couvrir leurs besoins en ressources. Le montant de ces dotations peut être déterminé de plusieurs manières : sur base de négociations entre les établissements et leurs autorités de tutelle, au regard des financements historiques, ou encore à partir d'une formule permettant d'estimer les besoins de l'université.

Les financements conditionnés, pour leur part, peuvent être alloués par les autorités publiques mais également par des acteurs privés. S'ils proviennent du secteur public, ils sont distribués à partir d'appels d'offres ou au travers des politiques contractuelles de l'Etat. Les financements privés quant à eux, sont octroyés par deux principaux types d'acteurs : les entreprises par le biais de contrats de recherche, et les particuliers (étudiants) via les frais d'inscription. Ainsi, l'allocation des financements récurrents est généralement réalisée de manière systématique tandis que les financements conditionnés sont répartis sur base de processus qui s'apparentent à des mécanismes de marché.

En ce qui concerne l'évolution des modalités d'allocation des ressources, il convient également de souligner que les financements conditionnés sont parfois assortis d'une exigence de co-financement (*co-funding*). Par cette condition, le bailleur de fonds demande à l'université de consacrer une partie de ses ressources propres au profit du projet pour lequel il la subventionne. Le niveau de cette contribution est défini en proportion du financement accordé par l'acteur extérieur.

L'ensemble de ces évolutions est à l'origine d'une série de tensions, réelles ou potentielles, en matière de durabilité organisationnelle de l'université. La première question qui se pose est relative à la dotation globale des universités et à leur capacité à répondre à leur besoin. En effet, dans beaucoup de pays, la réforme des modalités de financement prend racine dans un contexte d'appauvrissement des finances publiques. En conséquence, la réduction des dotations récurrentes n'est que rarement compensée par l'augmentation des financements conditionnés.

Plus précisément, les autorités publiques peuvent avoir tendance à considérer les sources additionnelles de financement issues du secteur privé comme un moyen de substitution de leurs propres contributions. Ces modes de financement alternatifs sont

toutefois beaucoup plus instables et l'université perd en visibilité sur sa capacité d'action à moyen et long terme. Ce problème est d'autant plus important que, dans plusieurs pays, les universités sont soumises à une réglementation stricte qui les empêche de disposer d'une marge de manœuvre suffisante pour faire varier leurs dépenses en vue de contrebalancer les évolutions de leur budget.

A cela s'ajoutent les pratiques de co-financement qui impliquent que l'université mette à disposition une partie de ses propres ressources au profit de projets spécifiques afin de bénéficier de moyens supplémentaires. Dans ce cadre, la diminution des dotations publiques récurrentes présente le risque de réduire la capacité d'investissement de l'université et d'entraîner une déperdition supplémentaire des financements d'origine privée. En outre, ces nouveaux modèles peuvent indirectement porter préjudice aux activités de l'université qui ne sont financées ni par des acteurs privés, ni par des contrats conditionnés. En effet, sans augmentation proportionnelle des dotations récurrentes, le budget qui leur est consacré est nécessairement amputé lorsque l'université s'engage dans des contrats exigeant un co-financement.

Au regard de la durabilité organisationnelle, un deuxième type de problème soulevé par l'évolution des modalités de financement est lié à l'apparition de coûts supplémentaires entraînant des pertes d'efficacité dans la réalisation des activités traditionnelles de l'université. Ces coûts sont imputables aux nouvelles charges administratives qu'introduisent les modèles de financements conditionnés. En effet, l'université et ses composantes allouent de plus en plus de temps et de ressources à la recherche de nouveaux financements et, consécutivement, de moins en moins à l'exercice des activités pour lesquelles elles sont financées. Du fait de leur caractère indirect, ces coûts ne sont que rarement pris en compte et compensés par les financements récurrents de l'université (Claeys-Kulik et Estermann, 2015).

Au-delà des problèmes relatifs à la durabilité organisationnelle, l'évolution des modèles de financement de l'université constitue également une entrave potentielle à sa capacité de réponse à l'impératif de durabilité institutionnelle. Comme nous avons pu le voir au cours de la discussion du rôle de la recherche pour la durabilité, les financements conditionnés apparaissent insuffisants pour la conduite de projets de recherche fondamentale ou la réalisation de programmes de recherche libre et désintéressée.

Cette considération ne se limite pas à la recherche. La croissance de la contribution privée au financement des universités est également susceptible de constituer une entrave au sous-objectif d'accessibilité de l'enseignement universitaire. En effet, le financement privé des formations est généralement assuré par les étudiants via le paiement de frais d'inscription.

Les mesures mises en œuvre en vue d'accroître la contribution du secteur privé impliquent dès lors une élévation de ces frais et une éventuelle exclusion des individus qui ne pourraient les assumer.

L'impact d'une élévation des frais d'inscription sur l'accessibilité de l'enseignement supérieur est toutefois sujet à débat (Teece, 2014). Certains auteurs pointent ainsi l'absence de corrélation négative entre ces deux variables (Orr, Wespel et Usher, 2014). Néanmoins, une telle relation est difficilement mesurable car les autorités entreprennent généralement de compenser l'augmentation des frais d'inscription par le développement de programmes de bourses ou de prêts étudiants. Ainsi, au sein de l'OCDE, les taux d'accès à l'enseignement supérieur apparaissent, en moyenne, plus importants dans les pays combinant des frais d'inscription élevés avec des aides financières conséquentes, plutôt que dans ceux où les frais d'inscription sont faibles et les systèmes d'accompagnement financiers moins développés<sup>239</sup> (OCDE 2014).

Ces observations nous amènent à souligner le fait que l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur n'est pas uniquement fonction des frais d'inscription. Elle est également – et souvent principalement – déterminée par les frais de vie auxquels les étudiants sont exposés, ainsi que par le coût d'opportunité que représente la scolarisation universitaire en tant que période durant laquelle ils ne peuvent travailler (Barr et Crawford, 1998). Cet argument explique pourquoi certains pays – notamment scandinaves – ont développé d'importants programmes de soutien financier aux étudiants en plus d'avoir décrété la gratuité des formations universitaires.

Plusieurs initiatives permettent de pallier aux problèmes soulevés par l'évolution des formes de financement de l'université et de répondre à l'impératif de durabilité organisationnelle. Ces interventions peuvent avoir lieu à deux échelles principales : celle des systèmes d'ESR dans leur ensemble (auquel cas la marge de manœuvre se trouve entre les mains des autorités extérieures), et celle des établissements.

A l'échelle des systèmes d'ESR, les leviers à disposition des autorités de tutelle des universités sont variables. De manière générale, il apparaît que si la diversification des

---

<sup>239</sup> Les pays dans lesquels les frais d'inscription sont élevés et les formes d'accompagnement fortement développées sont l'Australie, le Canada, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, les Etats-Unis et le Royaume-Uni. Les pays où, à l'inverse, les frais d'inscription sont faibles et le système d'aide financière aux étudiants est peu développé sont l'Autriche, la Belgique, la République Tchèque, la France, l'Irlande, l'Italie, l'Espagne, la Pologne, le Portugal, la Suisse et le Mexique. En moyenne, les taux d'accès à l'enseignement supérieur dans ces deux groupes de pays étaient respectivement de 74 % et 56 % pour l'année scolaire 2010-2011 (OCDE, 2014, pp. 274-291).

sources d'allocation n'est pas, en soi, un problème pour la durabilité organisationnelle, il serait dangereux que les formes de financements conditionnés se substituent aux dotations récurrentes. Ces dernières restent nécessaires pour la réalisation d'une grande partie des activités de l'université. En outre, elles sont indispensables pour permettre aux établissements de s'engager dans des projets requérant un co-financement.

Dès lors, il importe de considérer les financements conditionnés comme des allocations additionnelles permettant de soutenir des activités spécifiques, et non pas comme la norme de financement de l'université (Claeys-Kulik et Estermann, 2015). Cette dernière perspective présente le risque de nuire fortement à la durabilité de ses structures et à la valeur qu'elle permet de générer au profit de la société.

L'importance des dotations récurrentes peut également être soulignée conformément au principe d'équité intragénérationnelle appliquée aux territoires. Un système de financement basé exclusivement sur des mécanismes de marché – autrement dit qui récompense les meilleures performances par le biais de dotations accrues – est susceptible de conduire à un accroissement des inégalités de ressources et de performances entre les établissements. En effet, ces deux paramètres sont étroitement liés. Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer, des performances modestes peuvent tout à fait être le résultat d'une carence en ressources. Dans pareille situation, il est alors préférable d'augmenter les dotations d'une université plutôt que de les réduire.

La généralisation du modèle des financements conditionnés présente donc le danger d'entraîner certains établissements dans des spirales négatives à travers lesquelles des performances insuffisantes justifieraient une réduction de leur dotation budgétaire qui, en retour, impacterait d'autant plus négativement le niveau de leurs performances. Il va sans dire qu'une telle dynamique aurait également des retombées négatives sur les territoires d'implantation de ces établissements compte tenu de la fonction, souvent importante, que ces derniers exercent dans les domaines sociaux et économiques.

Le niveau de ressources n'est cependant pas la seule variable explicative des performances. L'efficacité des structures organisationnelles et l'engagement des composantes de l'université sont également des paramètres non négligeables dans la réalisation du « produit » de l'université. A cet égard, les autorités extérieures peuvent être amenées à exercer diverses formes de contrôle afin de s'assurer de l'utilisation adéquate des fonds alloués.

Ces mesures de contrôle sont tout à fait nécessaires et légitimes pour répondre aux impératifs de responsabilité et de transparence. Les modalités de leur mise en œuvre et la

pertinence des critères d'évaluation retenus restent néanmoins sujettes à débat. En outre, les pratiques de contrôle génèrent également de nouvelles charges administratives qui représentent des coûts indirects potentiellement importants pour les universités. Les autorités extérieures peuvent participer à la réduction de ces coûts à travers la simplification des procédures de contrôle inhérentes à la distribution des financements (réponses aux appels d'offres, rapports établis *a posteriori* pour justifier de la bonne utilisation des ressources, etc.).

Un dernier outil à disposition des autorités de tutelle en vue de répondre à l'impératif de durabilité organisationnelle de l'université est relatif au financement de l'enseignement par les frais d'inscription. Cette question est complexe compte tenu des enjeux qu'elle présente en matière de durabilité institutionnelle et d'accessibilité. En outre, elle soulève des interrogations d'ordre économique mais également éthique. A cet égard, les autorités extérieures doivent généralement faire un choix entre imposer la charge du financement de l'enseignement au contribuable (la société en général) ou au consommateur (le bénéficiaire direct des formations supérieures).

Nous ne prétendons pas être en mesure de déterminer quel modèle de financement est le plus efficace ou le plus juste<sup>240</sup>. En outre, la réponse à une telle question n'est probablement pas univoque et dépend des caractéristiques propres à chaque cas particulier (universités, populations étudiantes, contextes économiques, etc.). L'analyse des différents systèmes nationaux permet néanmoins de mettre en évidence quelques enseignements quant aux instruments que les autorités ont à disposition pour répondre à la polarité paradoxale constituée par les deux exigences de financement et d'accessibilité de l'enseignement supérieur.

En théorie, la perte d'accessibilité entraînée par l'introduction ou l'augmentation des frais d'inscription peut être intégralement compensée par le développement de systèmes appropriés de bourses ou de prêts étudiants. Néanmoins, ceux-ci ont tendance à reporter le problème du sous-financement de l'université soit vers la précarisation financière des diplômés, soit vers le déséquilibre des finances publiques à court ou long terme (autrement dit, au détriment des contribuables des générations présentes ou futures).

---

<sup>240</sup> Bien qu'essentielle, la question des frais d'inscription et des programmes d'aides financières ne pourrait être adéquatement traitée dans le cadre de ce travail du fait de son étendue et de sa complexité. L'analyse de leurs implications en termes de durabilité nous paraît toutefois constituer une importante perspective de recherche future.

Ainsi, alors que la France s'interroge sur la nécessité d'utiliser les frais d'inscription pour augmenter la dotation budgétaire des universités (Moulin, 2015), les Etats-Unis s'inquiètent de voir leur dette étudiante dépasser le trillion de dollars américains<sup>241</sup>, et le Royaume-Uni s'attend à ce que près de 45 % des prêts étudiants assurés par le gouvernement ne soient pas remboursés à l'horizon 2042<sup>242</sup> (Malik, 2014).

Au-delà des systèmes d'ESR régionaux et nationaux, les établissements disposent également, à leur échelle, de plusieurs modalités de réponse à l'impératif de durabilité organisationnelle pour ce qui concerne leur contrainte de financement. Leur potentiel d'intervention dépend toutefois des cadres réglementaires qui régissent leurs activités. En effet, comme nous l'avons vu, l'autonomie des établissements est une notion dont l'application diffère significativement d'un pays à l'autre.

Les mesures les plus évidentes que les universités peuvent initier en vue de contrebalancer une éventuelle baisse de leur dotation budgétaire porte sur la recherche de nouvelles sources de financement. Dans ce cadre, plusieurs outils sont à leur disposition.

Il peut s'agir, notamment de la récolte de dons auprès du secteur privé. Ces pratiques philanthropiques sont largement répandues aux Etats-Unis – en particulier dans les grands établissements privés – où les individus les plus fortunés participent bénévolement au financement des universités (Masseys-Bertonèche, 2006). Dans les pays européens, cette tradition est beaucoup moins présente. Toutefois, les initiatives d'appels aux dons émanant des établissements se sont multipliées au cours des dernières années. A cet égard, plusieurs auteurs notent que les universités ont tout intérêt à cultiver le « sentiment d'appartenance » de leur communauté universitaire afin que les anciens étudiants (souvent désigné sous le terme *alumni*) continuent de soutenir leur établissement une fois insérés dans la vie économique (Montefiore, 2001 ; Harrison et al., 2006).

Outre les appels aux dons, d'autres formes d'initiatives peuvent être mise en œuvre par les universités en vue de consolider leurs ressources financières, à l'image des prestations de services. Ces dernières peuvent être de natures diverses : mise à disposition d'équipements

---

<sup>241</sup> Soit, pour le présenter autrement, près de 40 millions de personnes ayant souscrit à un prêt dont le montant moyen s'élève à 30.000 dollars américains (Lauer, 2015).

<sup>242</sup> Pour rappel, les prêts étudiants au Royaume-Uni sont assurés par l'Etat et ne doivent être remboursés qu'à partir du moment où le diplômé a trouvé du travail et bénéficie d'une rémunération supérieure à un seuil minimum (de 21.000 livres sterling par an pour les prêts les plus récents). Par ailleurs, le niveau des remboursements ne peut dépasser un certain plafond calculé en proportion des revenus. Enfin, ces prêts sont automatiquement annulés après un certain nombre d'années (30 ans après le premier remboursement pour les prêts les plus récents).

spécifiques au profit de partenaires extérieurs ; ouverture tarifée de services culturels, sportifs, de restauration, ou de loisirs à destination de la communauté territoriale ; organisation d'évènements ; etc. L'encadré 18 illustre ce type d'initiatives avec le cas de la LSE, une institution active dans l'exploitation commerciale de son patrimoine.

#### **Encadré 18 : La *London School of Economics* et la valorisation commerciale du patrimoine**

La *London School of Economics and Political Science* (LSE), est un établissement fondé en 1895 situé dans le centre historique de Londres. Il regroupe près de 10.000 étudiants et 2000 employés. Compte tenu des contraintes financières que lui impose l'exploitation de ses bâtiments – ainsi que des opportunités que lui apporte sa position centrale dans la capitale britannique – la LSE a mis en œuvre plusieurs mesures en vue de tirer profit de son infrastructure immobilière. Cette dynamique peut être illustrée par l'exemple des *Robinson Rooms* et des logements étudiants.

L'équipement intitulé « *The Robinson Rooms* » est un centre pédagogique inauguré en janvier 2005 au sein d'un ancien espace de restauration. Il est composé de trois salles interconnectées et équipées en technologies de pointe ultra-modernes : outils de présentation audio et vidéo, tableaux interactifs, vidéo-conférence, murs magnétiques, installations d'enregistrement, etc. En outre, cet espace est totalement modulable : les salles peuvent être entièrement vidées et reconfigurées selon les besoins de leurs utilisateurs.

L'objectif principal du centre est de soutenir les activités de recherche et d'apprentissage. Néanmoins lors de périodes de non-utilisation par l'établissement (soit approximativement 20 % du temps), il est mis en location auprès de partenaires extérieurs. Ce type d'infrastructure est en effet idéal pour héberger des conférences, des séminaires, des ateliers d'entreprises ou encore des sessions d'ASE (*Accelerated Solutions Environment*).

Les logements étudiants constituent une deuxième infrastructure par laquelle l'université parvient à générer des bénéfices commerciaux. La *LSE* dispose d'un parc résidentiel de plus de 3.200 lits qu'elle met en location auprès des particuliers durant les périodes de vacances scolaires. Leur caractère abordable en comparaison avec l'offre hôtelière locale, ainsi que leur position centrale dans la ville de Londres, en font une alternative intéressante pour les touristes. Les bénéfices issus de cette activité commerciale permettent à l'établissement d'offrir des tarifs réduits à ses étudiants pour leur logement au cours de l'année scolaire.

Voir :

- <https://jiscinfonetcasestudies.pbworks.com/w/page/45468872/London%20School%20of%20Economics%20-%20Robinson%20Rooms>
- <http://www.lsevacations.co.uk/>

Les différentes initiatives visant à accroître les recettes des établissements ne sont toutefois pas suffisantes pour couvrir leurs besoins à long terme et assurer leur résilience face à d'éventuelles amputations additionnelles de leur dotation budgétaire. A cet égard, un deuxième type d'intervention peut également être considéré : l'amélioration des pratiques de gestion et la recherche de gains d'efficacité.

L'amélioration des pratiques de gestion couvre un large champ de dimensions de l'organisation universitaire : processus administratifs, modalités d'exécution des activités de recherche et d'enseignement, campus et bâtiments, etc. Dans ce cadre, l'université peut, par exemple, entreprendre d'intégrer des nouvelles technologies (notamment les TIC) pour améliorer l'efficacité de ses procédés. Elle peut également œuvrer à rationaliser la gestion de son espace en maximisant les taux d'occupation et de fréquentation de ses infrastructures<sup>243</sup> (Den Heijer, 2011). L'encadré 19 porte sur le cas de l'Université de Californie à Berkeley dont le programme « *Operational Excellence* » a précisément pour vocation de générer des gains d'efficacité dans ses processus administratifs.

Si ces initiatives peuvent permettre de générer des économies parfois conséquentes, il importe néanmoins de s'assurer que cela ne se fasse pas au détriment de la bonne réalisation des missions de l'université. Une telle situation aboutirait à une baisse de leur contribution à la durabilité sociétale, un phénomène qui apparaît lui-même nuisible à leur durabilité organisationnelle sur le long terme.

Par ailleurs, l'intégration de nouvelles technologies et la transformation de l'espace peuvent également conduire à des pertes importantes à plus long terme du fait des mécanismes de verrouillage qu'ils induisent. A cet égard, les acteurs de l'université soulignent la grande incertitude qui entoure la question du futur de l'université et des usages sur le campus. En conséquence, des principes tels que la flexibilité, l'adaptabilité ou encore la modularité sont souvent mis en avant comme des paramètres essentiels de l'aménagement de l'espace universitaire (Barnett et Temple, 2006 ; JISC, 2006 ; Temple, 2008).

Au-delà des pratiques d'amélioration des processus internes, l'université peut également générer des gains d'efficacité via le développement de collaborations extérieures avec d'autres organisations en vue de réaliser des économies. Par ces initiatives, les organismes partenaires entreprennent généralement de mutualiser une partie de leurs dimensions : programmes de cours et de recherche, charges administratives, infrastructure et équipements, etc.

---

<sup>243</sup> Le taux de fréquentation est une variable temporelle. Il correspond, par exemple, au nombre d'heures de fréquentation d'un local par jour, ou au nombre de jours par an. Le taux d'occupation est, quant à lui, une variable spatiale. Il est calculé à partir du nombre de personnes occupant un espace (local ou bâtiment) par rapport à la capacité d'hébergement maximale de ce même espace.



### **Encadré 19 : Le programme d' « excellence opérationnelle » de l'Université de Californie à Berkeley pour faire face à la contrainte de financement**

L'Université de Californie à Berkeley (*UC Berkeley*) est une université d'Etat américaine de renommée internationale. En 2014, elle rassemblait près de 40.000 étudiants et 25.000 employés. Du fait de son statut public, elle fait face, depuis plusieurs années, à une réduction substantielle de son financement en provenance de l'Etat. Entre 2003 et 2013, sa dotation publique annuelle a été amputée de 58 % en termes réels. La contribution de cette source de financement aux revenus totaux de l'université est ainsi passée de 35 à 12 % sur la même période\*.

La réduction des dotations récurrentes a été plus que compensée par une augmentation des financements en provenance de sources alternatives (frais d'inscription, contrats de recherche, dons, etc.). Néanmoins, ce phénomène n'a pas pu empêcher l'apparition de problèmes organisationnels et budgétaires en raison de la nature davantage conditionnée de ces ressources. En effet, à l'inverse des subventions publiques, l'université dispose d'une marge de manœuvre restreinte dans l'allocation des financements d'origine privée.

En outre, la gouvernance de l'université était traditionnellement caractérisée par une grande autonomie des composantes. Cela a favorisé l'expansion d'un système d'organisation composé d'une pluralité de sous-administrations dont les fonctions se chevauchaient. Leur gestion conjointe apparaissait également difficile compte tenu de l'hétérogénéité des procédures et des modes de fonctionnement.

Face à ces différents éléments, les parties prenantes internes et externes de l'université se sont rapidement accordées sur la menace que cette situation constituait pour la durabilité de l'organisation\*\*. Dans ce cadre, la recherche de nouvelles sources de revenus, bien que fortement poursuivie, n'était pas une solution suffisante\*\*\*. Pour y répondre, les services centraux ont mis en œuvre un vaste programme de réformes stratégiques de la gouvernance de l'université. Celui-ci a été intitulé « Excellence Opérationnelle » (*Operational Excellence*), en référence à ses deux objectifs traditionnels d'excellence dans ses missions de recherche et d'enseignement.

Le programme « Excellence Opérationnelle » a ainsi pris la forme d'une démarche stratégique visant à accroître l'efficacité administrative de l'université. Son encadrement a été pris en charge par une équipe d'employés du campus aux spécialisations multiples : management de projet, conduite du changement, planification stratégique et financière, communication, etc.

Les actions mises en œuvre ont permis de réaliser des gains d'efficacité par des moyens divers : restructuration de l'administration, standardisation de l'approvisionnement et du parc informatique, systématisation de la collecte de données relatives aux opérations et aux finances, réunion en un seul service des activités d'accueil et de soutien à la vie étudiante, etc. Cette démarche a également impliqué une réduction du personnel administratif de l'université.

Pour l'année 2014, le programme a permis à l'université de réaliser des économies à hauteur de 40 millions de dollars américains. La direction est optimiste quant à l'atteinte de l'objectif de 75 millions de dollars d'économies annuelles à partir de 2016.

\* Les éléments exposés dans cet encadré sont, sauf mention contraire, tirés de l'article « *Doing much more with less: implementing operational excellence at UC Berkeley* » publié par l'institut de recherche CSHE de l'Université de Californie à Berkeley (Voir : Szeri et al., 2013).

\*\* Szeri et al., 2013 l'expriment en ces termes : « *This backdrop made it apparent to all our stakeholders (faculty, staff, students, alumni, donors, etc.) that the status quo was not sustainable* » (p. 2).

\*\*\* L'éventualité d'une augmentation des frais d'inscription n'était, par ailleurs, que très peu envisagée par les équipes de direction de Berkeley. Celles-ci souhaitaient, avant tout, préserver l'accessibilité de l'enseignement et la vocation de service public de l'université (Wiseman, 2014).

Voir : <http://oe.berkeley.edu>

Les pratiques de mutualisation peuvent être développées en partenariat avec différents types d'acteurs, comme par exemple les entreprises ou les associations. Cependant, la plupart des collaborations se font entre universités. L'encadré 20 illustre ce phénomène par l'exemple de l'initiative « *The Bloomsbury Colleges* », une alliance entre 6 établissements indépendants de l'Université de Londres.

**Encadré 20 : Les alliances inter-établissement, le cas des *Bloomsbury Colleges***

Le groupe TBC (*The Bloomsbury Colleges*) est issu d'une initiative de collaboration institutionnelle locale rassemblant, à l'origine, six écoles indépendantes situées au centre de Londres\*. Il a été mis en place en 2004 dans l'objectif de générer des gains d'efficacité en matière de gestion administrative.

À l'origine, une enquête de gestion réalisée grâce au soutien de l'HEFCE (Higher Education Funding Council for England) a permis d'identifier une série d'activités pour lesquelles les établissements gagneraient à collaborer. Les recommandations de l'enquête ont mis en évidence les avantages potentiels d'une mutualisation de certains services administratifs et d'équipements afin de réaliser des économies en évitant la duplication des efforts et en profitant d'une masse critique.

Les six établissements ont finalement appliqué ces recommandations à leurs activités : divers services administratifs, essentiellement de soutien aux étudiants et au personnel, furent mutualisés. Dans cette collaboration à finalité essentiellement économique, les identités et activités propres à chaque établissement ont été entièrement préservées.

\* A savoir : *Birkbeck*, la *London School of Hygiene and Tropical Medicine*, le *Royal Veterinary College*, la *School of Oriental and African Studies*, la *School of Pharmacy* et le *Institute of Education*. Ces deux derniers établissements ont été affiliés à l'Université de Londres (*University of London*) en 2012 et 2014. Ils ne font dès lors plus partie du TBC qui regroupe désormais quatre établissements.

Voir : <http://www.bloomsbury.ac.uk>

En France, la dynamique de regroupement d'établissements d'une même région au sein de PRES (aujourd'hui ComUE) s'explique notamment par l'objectif de poursuite de gains d'efficacité. Les alliances entre universités constituent un instrument non-négligeable pour la réalisation d'économies d'échelles et la découverte de synergies potentielles.

Néanmoins, cette dynamique donne lieu à l'apparition de structures de tailles inédites dont il est, à l'heure actuelle, difficile de prévoir les conditions de fonctionnement et l'efficacité future. Le regroupement d'universités engendre des coûts indirects parfois importants. En outre, il peut être dangereux que de telles initiatives soient réalisées dans le seul but de générer des gains économiques, au risque de nuire à la durabilité institutionnelle des établissements. À l'inverse, la conduite appropriée des missions académiques traditionnelles doit rester en tête des priorités des acteurs. Toute perturbation de ces activités

génère des pertes qui ne peuvent être justifiées que par des gains supérieurs résultant de ces interventions (Bennetot Pruvot et al., 2015).

L'ensemble des évolutions discutées ci-avant – qu'elles soient relatives à la gouvernance ou au financement des établissements – témoigne d'une tendance à la libéralisation des activités de recherche et d'enseignement. Plus précisément, l'accroissement du « conditionnement » du soutien des universités à leurs « performances », effectives ou apparentes, a entraîné l'apparition d'une forme de concurrence entre les universités.

Cette concurrence est davantage prononcée dans certains pays, mais elle apparaît également de plus en plus manifeste entre les différents systèmes d'ESR du fait du phénomène d'internationalisation. Dans ce cadre, les universités rivalisent entre elles pour attirer les étudiants, les chercheurs ou encore les partenaires potentiels. Ce phénomène constitue un troisième enjeu important pour la durabilité organisationnelle de l'université. Il fait l'objet du point suivant.

### ***2.2.3 L'internationalisation et le besoin d'attractivité***

La dynamique de concurrence entre établissements est un phénomène relativement récent dans un grand nombre de pays. Celle-ci n'est toutefois pas nouvelle comme en témoignent les phénomènes de « fuite des cerveaux » – en anglais « *brain drain* », et son corollaire qu'est le « *brain gain* » – qui furent mis en évidence au Royaume-Uni dès les années 1960. La concurrence entre université a toutefois été exacerbée par deux grands facteurs.

Le premier facteur est celui du conditionnement croissant des financements de l'université à la réalisation de performances. Dans ce cadre, celle-ci doit attirer de nouveaux étudiants afin de générer des recettes issues des frais de scolarité, recruter des chercheurs qualifiés en vue de gagner des appels d'offres, ou encore susciter l'intérêt d'acteurs extérieurs susceptibles de lui apporter des ressources additionnelles.

Le second paramètre concerne la mobilité croissante des étudiants et des chercheurs au niveau international. Avec le phénomène d'internationalisation, l'échelle du « marché de la recherche et de l'enseignement supérieur » s'est élargie au-delà des frontières pour englober de nombreux pays. En conséquence, les universités sont passées d'une dynamique de compétition régionale à un système concurrentiel international dans lequel elles rivalisent avec les autres acteurs de leur champ organisationnel pour attirer les « meilleurs » étudiants et personnalités académiques.

Ces phénomènes ont progressivement conduit à l'apparition d'un impératif d'attractivité des universités. Pour y répondre, ces dernières élaborent des stratégies de recrutement, cultivent leur image de marque, développent des collaborations avec d'autres institutions pour encourager la mobilité étudiante, entreprennent d'accroître leur visibilité sur les plateformes numériques, etc. (Hemsley-Brown et Oplatka, 2006 ; Altbach et al., 2009 ; Hanover Research, 2014).

Outre la question de la concurrence, l'impératif d'attractivité – et plus particulièrement celui d'attractivité internationale – s'inscrit dans une dynamique plus large de compétition entre nations (cf. partie 1). Dans ce cadre, les universités sont présentées comme des leviers de réponse aux ambitions des pouvoirs publics. Les stratégies d'internationalisation sont donc généralement renforcées par les autorités extérieures dont les objectifs s'expriment en terme d'attractivité et de rétention de la main d'œuvre qualifiée, d'innovation, ou encore de rayonnement international.

Au regard de la durabilité organisationnelle, cette nouvelle situation soulève une série de problèmes. La compétition croissante qui s'instaure au sein du paysage international de l'ESR risque de conduire certaines universités dans une situation délicate. En effet, toutes ne disposent pas du même potentiel d'attractivité et leurs raisons d'être peuvent être sensiblement éloignées de cet impératif (développement régional, équité intragénérationnelle, etc.). En conséquence, l'investissement dans des politiques d'attractivité peut entraîner des gaspillages de ressources non négligeables.

Cette considération est d'autant plus importante que l'objectif d'attractivité peut entrer en confrontation avec les dimensions de la durabilité institutionnelle pour l'allocation des ressources. Au cours de son histoire, l'université n'a que rarement eu vocation à être attractive et s'est davantage consacrée à réaliser ses missions de recherche et d'enseignement de la meilleure manière possible. Or, des efforts excessifs en matière d'attractivité présentent le danger de conduire à un affaiblissement de sa capacité à réaliser ses missions.

Aujourd'hui, le besoin d'attractivité reste néanmoins bel et bien présent dans les universités de nombreux pays du monde développé. Pour y répondre, celles-ci disposent de plusieurs leviers d'interventions.

En premier lieu, il convient de noter qu'une importante réorientation des ressources de l'université vers la poursuite d'un objectif d'attractivité n'est probablement pas la meilleure manière d'y répondre. A l'inverse, le critère de réalisation appropriée des missions de recherche et d'enseignement apparaît comme l'un des principaux facteurs d'attractivité d'une

université au niveau national comme international. Après la proximité géographique, qui représente la première variable à laquelle les étudiants se réfèrent dans le choix de leur établissement (Gingras, 2014b), l'excellence scientifique constitue un paramètre clé de l'attractivité des universités<sup>244</sup>. Ainsi, les impératifs de durabilité organisationnelle et institutionnelle peuvent également tout à fait aller de pair.

Un deuxième type de mesure a été souligné par plusieurs auteurs comme une réaction adéquate de l'université face à la concurrence internationale. Il s'agit du positionnement de ces dernières au sein du « marché de la connaissance » par leur spécialisation sur des thématiques particulières en lien avec les caractéristiques spécifiques de leurs territoires (EUA, 2014).

Si de telles démarches peuvent effectivement contribuer à accroître les connaissances et compétences dans un domaine précis, à attirer les acteurs intéressés par ce dernier, et à conférer à l'université (ainsi qu'à son territoire) un avantage compétitif, elles sont aussi susceptibles d'entraîner des retombées négatives à plus ou moins long terme. En effet, comme nous avons déjà eu l'occasion de le discuter, le caractère multidisciplinaire de l'université est à l'origine d'une série d'avantages en matière d'innovation, de résilience et, plus largement, de création de valeur. Dès lors, l'orientation de l'ensemble des activités de recherche et d'enseignement vers un domaine particulier peut également compromettre la durabilité sociétale.

Une troisième catégorie de mesures à même d'influer positivement sur l'attractivité des universités est relative à l'amélioration des conditions de vie et/ou de travail en leur sein. Cet objectif peut être poursuivi par le développement de services périphériques divers à destination de la communauté universitaire, sur le campus ou à proximité immédiate. Ces services se rapportent à plusieurs domaines différents : restauration, sport, loisirs, culture, ou encore logement.

Dans ce cadre, les sous-objectifs de quantité, de qualité et de diversité de l'offre de services s'avèrent être des paramètres importants du confort et du bien-être des utilisateurs du campus. Par extension, ils sont également susceptibles d'exercer un impact positif sur le bon déroulement des activités d'apprentissage et de recherche. Par ces avantages, les services permettent finalement de renforcer l'attractivité d'une université.

---

<sup>244</sup> Par ailleurs, l'excellence scientifique n'est pas seulement un critère d'attractivité des étudiants mais concerne également l'ensemble des autres acteurs que l'université est susceptible de vouloir attirer : enseignants-chercheurs, partenaires extérieurs, etc.

Le rôle des infrastructures du campus ne se limite pas à la question des services périphériques et aux conditions de vie de sa population. La prise en compte des nouveaux usages et technologies dans la réalisation même de ses missions constitue également un paramètre d'attractivité de l'université. A cet égard, deux grandes tendances peuvent être identifiées.

La première est relative à la généralisation des TIC qui entraîne une remise en cause des fonctions traditionnelles de l'espace. Dans ce cadre, tout point du campus devient un potentiel lieu de travail ou, plus largement, d'activité. Il convient alors de fournir à la communauté universitaire l'ensemble des outils leur offrant la possibilité d'exercer ces nouveaux usages : réseau sans fil sur toute la surface du campus, aménagement de l'ensemble des espaces à la lumière de critères tels que le confort et l'ergonomie, etc.

Les bénéfices qu'apportent les nouvelles technologies pour soutenir les activités de l'université ont été largement mis en évidence au cours des dernières années. Il importe toutefois de garder en mémoire que celles-ci restent des outils permettant de poursuivre une finalité plus générale qu'est l'amélioration des procédés de recherche et d'enseignement. Malgré toute leur utilité, elles ne sont qu'un moyen de réponse à cet objectif et non une fin en soi (Heeks, 2002).

La deuxième tendance concerne l'attention croissante consacrée à la question des interactions sociales. Ces dernières sont souvent représentées comme des éléments nécessaires tant pour assurer le bien-être des usagers du campus que pour améliorer l'efficacité des missions de recherche et d'enseignement<sup>245</sup>. Cette considération a un impact important sur l'aménagement du campus universitaire. Celui-ci s'oriente vers un développement croissant des espaces partagés et une diminution des espaces individuels.

Ainsi, le développement généralisé des technologies numériques et l'aménagement des espaces pour une adaptation aux nouveaux usages répondent à un double impératif. Ils permettent, d'une part, de soutenir les processus de recherche et d'apprentissage et, d'autre part, de renforcer le potentiel d'attractivité de l'université en assurant sa visibilité et sa modernité. L'encadré 21 illustre ce type d'initiative avec trois exemples d'équipements novateurs : les centres d'apprentissage (*learning centres*).

---

<sup>245</sup> Cette tendance peut être rattachée aux différentes considérations relatives à la « sérendipité » ou à la « fertilisation croisée » qui connaissent un certain succès à l'heure actuelle parmi les acteurs opérationnels des campus universitaires. Le projet de construction du futur campus de l'école Centrale Paris sur le plateau de Saclay en est une illustration éloquente (voir : Centrale Paris, 2012).

### **Encadré 21 : EPFL, *University of Warwick* et *Glasgow Caledonian University*, différents modèles de centre d'apprentissage pour l'attractivité et le soutien des étudiants**

L'apparition des centres d'apprentissage (*learning centre*) au sein des universités est un phénomène relativement récent. Ceux-ci sont des équipements destinés à soutenir les processus d'apprentissage des étudiants. Plus précisément, les centres d'apprentissage sont au travail collaboratif ce que la bibliothèque est à l'étude individuelle : des espaces informels et partagés mis à disposition des étudiants.

L'un des exemples les plus connus de ce type d'équipement est le *Rolex Learning Centre* de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne qui, compte tenu de sa taille et de son originalité architecturale, offre à cet établissement une visibilité importante. Le centre a la superficie de deux terrains de football et est entièrement décroché. Les seules coupures de l'espace prennent la forme d'inclinaisons du sol et de puits de lumière traversant le bâtiment sur toute sa hauteur.

Le centre fut érigé grâce au soutien d'entreprises privées. Son coût de construction a avoisiné les 110 millions de francs suisses. D'autres exemples ont également retenu notre attention compte tenu de leur caractère plus accessible bien que tout aussi intéressant.

C'est notamment le cas du *Saltire Centre* de l'université écossaise *Glasgow Caledonian University*. Créé en 2006, le *Saltire Centre* est un centre d'apprentissage d'une surface de 10.500 m<sup>2</sup> répartis sur cinq étages. Il a représenté un budget de 25 millions d'euros pour sa construction et 3,75 millions en équipements.

Le centre fut conçu sur base d'objectifs pédagogiques novateurs : il est confortable, informel et de qualité. Plus de 350 ordinateurs fixes et portables sont disponibles en libre accès, des « igloos » gonflables fournissent un isolement au bruit, la luminosité est pensée de sorte à maximiser le confort visuel, les écrans sont soutenus pas des bras articulés pour faciliter le travail collaboratif, et 1800 prises Ethernet ont été installées à travers le centre, parfois dans les accoudoirs des sièges. La diversité est également un élément central du bâtiment, le mobilier prend des formes multiples et les zones de travail sont de configurations variables et entièrement modulables.

Le *Saltire Centre* héberge également un *Learning Café* : un espace informel conçu en vue d'encourager les interactions sociales. Un bar et des zones de discussion équipées d'ordinateurs sont à disposition des étudiants.

Un troisième modèle alternatif de centre d'apprentissage est donné par le *Learning Grid (Grid)* de l'Université de Warwick (*University of Warwick*). Celui-ci fut inauguré en 2004 au sein d'anciens bureaux reconvertis et s'étend sur une surface totale de 1350 m<sup>2</sup>. Ouvert en permanence, le *Grid* est exclusivement dédié au travail collaboratif. Il enregistre entre 10.000 et 15.000 entrées par semaine en période scolaire, soit 35% de la fréquentation de la bibliothèque centrale. Ce niveau est significatif compte tenu du fait que cette dernière est dix fois plus grande.

Le *Grid* réunit plusieurs caractéristiques communes aux *learning centres* : modulable, riche en technologies (tableaux interactifs, écrans plasma, caméras), informel (conversations, téléphone et consommation de rafraichissement sont explicitement acceptés), etc. Sa particularité est d'être entièrement géré par les étudiants. Son fonctionnement est basé sur la responsabilité individuelle et la réciprocité : la confiance est accordée aux utilisateurs qui en contrepartie traitent le matériel avec respect et précaution.

Voir :

- <http://rolexlearningcenter.epfl.ch>
- <http://www.gcu.ac.uk/theuniversity/universityfacilities/thesaltirecentre/>
- [https://www2.warwick.ac.uk/services/library/using/libspaces/learning\\_grid/](https://www2.warwick.ac.uk/services/library/using/libspaces/learning_grid/)

Enfin, il convient de préciser que les paramètres de l'attractivité de l'université ne sont pas limités aux frontières de son campus. En effet, la population universitaire ne s'y cantonne que très rarement. Dès lors, les conditions sociales, culturelles, environnementales ou encore économiques du territoire environnant, constituent des facteurs clés de son attractivité.

A cet égard, la participation de l'université au développement régional et la collaboration avec les partenaires locaux sont des leviers non négligeables de sa capacité à attirer de nouveaux étudiants ou enseignants-chercheurs. En outre, les services de mobilité entre le campus et son environnement extérieur (accessibilité, transports en commun, voies de mobilité douce, etc.) font figure d'éléments appréciables de l'attractivité de l'université, en particulier lorsque celle-ci n'est pas localisée au centre d'une zone urbaine.

Ces dernières considérations rejoignent celles déjà discutées ci-avant au regard de l'ancrage territorial de l'université. Si le caractère bénéfique de ces initiatives reste à démontrer au regard du principe de durabilité institutionnelle, elles s'avèrent par contre tout à fait utiles pour la durabilité organisationnelle des établissements.

Les évolutions relatives à la gouvernance, au financement et à l'exigence d'attractivité de l'université constituent trois grandes sources de pression pour la durabilité organisationnelle de l'université. Malgré leur ampleur et leur étendue, celles-ci résultent du contexte particulier des sociétés contemporaines et sont donc tout à fait susceptibles d'évoluer dans un futur proche ou plus éloigné. En conséquence, les déterminants de la durabilité organisationnelle sont fondamentalement dépendants des circonstances spécifiques de chaque époque, de chaque territoire et de chaque établissement.

La durabilité organisationnelle est inséparable de la durabilité institutionnelle. Ces deux exigences sont inéluctablement liées et chaque intervention dans l'un de ces deux domaines génère des implications dans l'autre. Ces implications peuvent être soit antagonistes (réponse à l'un au détriment de l'autre), soit synergiques (renforcement mutuel) au regard de la durabilité globale.

Au côté de la durabilité institutionnelle, la prise en compte des différentes dimensions de la durabilité organisationnelle nous permet finalement de formuler une conceptualisation générale de la norme des performances durables de l'université. Ce modèle est la conclusion logique de notre entreprise de normalisation de ces dernières. Il est présenté dans le point suivant.

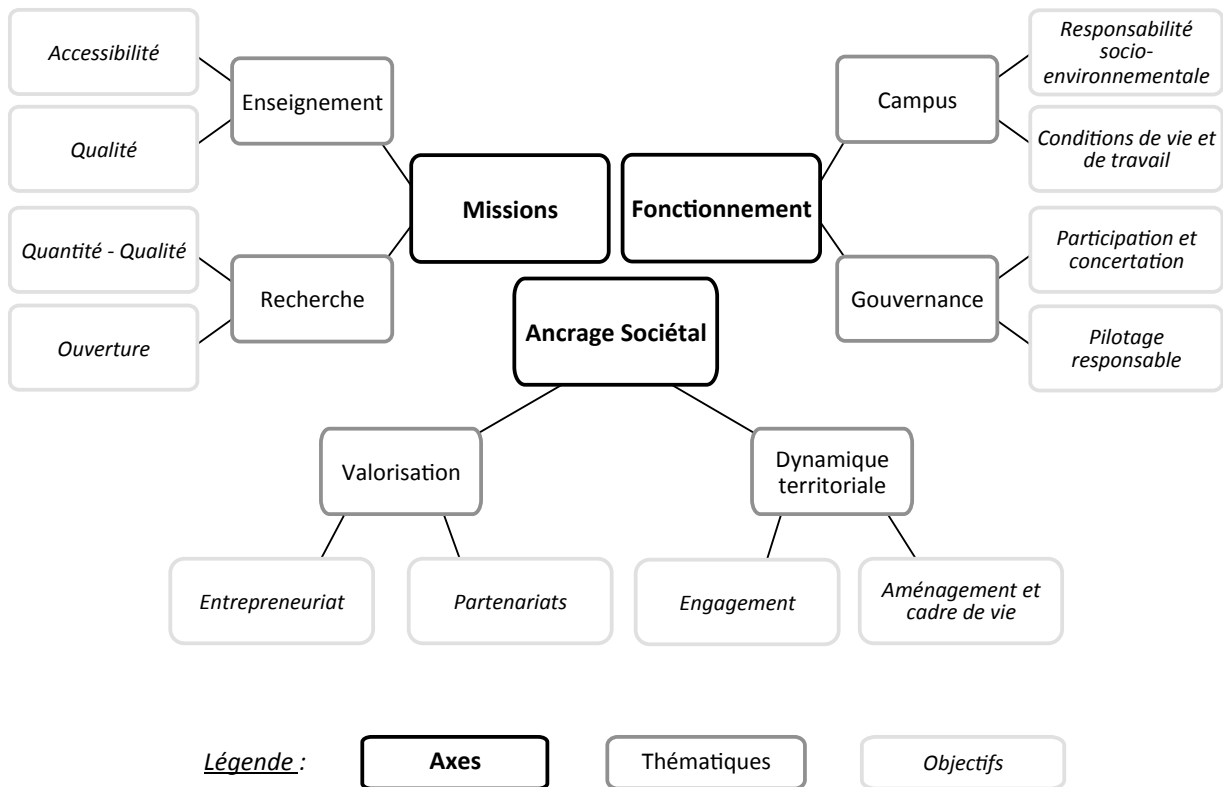


### 2.3 Modélisation théorique générale des performances durables de l'université

La norme des performances durables de l'université est inéluctablement constituée des deux volets que sont la durabilité institutionnelle et la durabilité organisationnelle. Ceux-ci sont inséparables, chacun constituant la condition d'existence de l'autre. En outre, toute transposition de l'impératif de durabilité à l'échelle des organisations nécessite d'être réalisée de manière globale et intégrée si l'on désire assurer sa pertinence et tirer profit de la richesse conceptuelle de cette notion. En conséquence, il importe de tenir compte de l'ensemble des dimensions discutées ci-avant dans la formulation générale d'une norme des performances de l'université au regard du développement durable.

Ces différentes dimensions sont synthétisées dans la figure 4. Les principes de durabilité institutionnelle et organisationnelle n'y sont pas représentés directement. En effet, ceux-ci constituent les deux impératifs à la lumière desquels la durabilité de l'université peut être appréciée. Dans la réalité toutefois, les dimensions sur lesquelles ils s'appliquent apparaissent souvent très proches, sinon identiques.

Figure 4 : Schématisation générale des performances durable de l'université



La figure 4 repose sur trois axes principaux. Ceux-ci forment le socle conceptuel d'une représentation globale de l'université. Ils constituent les trois piliers à partir desquels peuvent ensuite être dérivées les grandes thématiques de l'université qui se révèlent centrales au regard de la durabilité. Celles-ci sont au nombre de six. Elles permettent de préciser la nature des différents axes.

Par ailleurs, à chacune de ces thématiques peuvent être associés plusieurs objectifs généraux relatifs à l'impératif de durabilité. Ces derniers correspondent aux grandes dimensions des performances durables de l'université. Ils donnent naissance à la pluralité de sous-objectifs qui ont été discutés tout au long de ce chapitre mais qui ne pourraient être repris dans ce modèle général compte tenu de leur nombre élevé.

En outre, même si ces différentes thématiques et dimensions sont présentées de manière séparée à des fins de simplicité, il importe de garder en mémoire qu'elles sont également en totale interdépendance. Ces interdépendances peuvent être à l'origine d'effets synergiques ou, à l'inverse, de contradictions donnant lieu à l'émergence de paradoxes que l'université doit alors équilibrer de manière continue via ses pratiques de gestion et d'apprentissage.

Les trois axes principaux sur base desquels les performances durables de l'université peuvent être dérivées sont les « missions », le « fonctionnement » et l'« ancrage sociétal ». Les « missions » correspondent aux vocations traditionnelles de l'université. Elles regroupent les différentes activités qui découlent directement de sa réalité institutionnelle.

L'axe « fonctionnement » porte, pour sa part, sur l'ensemble des éléments physiques et organisationnels destinés à soutenir la conduite optimale des missions de l'université. Ces objets constituent le terreau fertile à partir duquel les « missions » de l'université peuvent se développer.

Enfin, l'« ancrage sociétal » peut être défini comme l'ensemble des activités de l'université dont la finalité explicite est la création de valeur multidimensionnelle (d'ordre, par exemple, économique, social ou encore environnemental) à l'extérieur de ses murs. Si les « missions » constituent le premier levier par lequel l'université génère de la valeur au profit de son environnement extérieur, l'« ancrage sociétal » s'en distingue par sa nature directement et explicitement orientée vers l'amélioration des conditions de ce dernier.

Le tableau 3 précise le cadre conceptuel de ce schéma général en définissant les différentes thématiques et leurs objectifs afférents en matière de durabilité.

**Tableau 3 : Définition des thématiques et des objectifs généraux des performances durables de l'université**

Axe	Thématique	<i>Définition</i> <i>Objectifs afférents</i>
Missions	Enseignement	<i>Définition</i> : ensemble des pratiques de l'université visant à assurer la diffusion des connaissances, le développement des compétences et l'élévation des capacités des étudiants.
		<i>Objectifs afférents</i> : offrir un enseignement de qualité au plus grand nombre d'individus.
	Recherche	<i>Définition</i> : ensemble des pratiques de l'université visant à produire de nouvelles connaissances.
		<i>Objectifs afférents</i> : produire une recherche ouverte, de qualité et en quantité suffisante.
Fonctionnement	Campus	<i>Définition</i> : ensemble des infrastructures physiques de l'université mises en place pour soutenir ses missions et le bien-être de sa communauté.
		<i>Objectifs afférents</i> : offrir les meilleures conditions de vie et de travail possible et répondre aux exigences de responsabilité qui découlent de son existence.
	Gouvernance	<i>Définition</i> : ensemble des procédés de gestion et d'administration visant à assurer le bon déroulement des missions, l'utilisation efficace et responsable des ressources et le bien-être des membres de la communauté universitaire.
		<i>Objectifs afférents</i> : développer des programmes de gouvernance participatifs et assurer le pilotage responsable de l'organisation vis-à-vis de ses missions et de ses impératifs économiques et sociaux.
Ancrage sociétal	Dynamique territoriale	<i>Définition</i> : ensemble des activités de l'université non comprises dans ses missions et dont la finalité explicite est d'améliorer les conditions sociales, économiques ou environnementales de son environnement extérieur.
		<i>Objectifs afférents</i> : améliorer les retombées positives sur son environnement et sa communauté extérieure via l'ouverture, l'engagement et la collaboration.
	Valorisation	<i>Définition</i> : ensemble des activités de l'université situées dans le prolongement direct de ses missions et dont la finalité explicite est d'améliorer les conditions sociales, économiques ou environnementales de son environnement extérieur.
		<i>Objectifs afférents</i> : améliorer les retombées positives du fruit de ses missions via l'ouverture, la collaboration et le soutien de l'entrepreneuriat.

Les performances durables de l'université pourraient alors être appréciées au regard de la norme que constituent ces objectifs. L'évaluation serait réalisée par la mesure du degré de réponse de l'université à chacun d'entre eux. Ce degré correspondrait à l'écart entre le niveau de satisfaction observé pour un objectif, et le niveau idéal qui prévaudrait si cet objectif était entièrement réalisé. Néanmoins, si une telle forme d'évaluation apparaît valable en théorie, sa mise en pratique n'est pas sans poser quelques difficultés.

Comme nous avons pu le voir précédemment, la norme idéale en matière de durabilité est difficile, voire impossible, à déterminer compte tenu de l'incertitude et de la complexité inhérentes à la question de la durabilité. Les objectifs associés aux performances durables de l'université sont ainsi caractérisés par une relative imprécision qui limite notre capacité de les évaluer.

En outre, tout porte à croire que s'il existe effectivement une trajectoire d'évolution sociétale susceptible de conduire vers la durabilité, celle-ci n'est probablement pas unique. La norme devrait alors se rapporter, non pas à la seule durabilité, mais bien à la meilleure trajectoire de transition en vue d'atteindre cet objectif. Il est évident que la détermination d'une telle norme d'évolution apparaît d'autant plus compliquée.

A ces considérations s'ajoute le caractère parfois incommensurable des dimensions de la durabilité. Les niveaux de réponse à certains objectifs, qu'ils soient effectifs ou idéaux, s'avèrent impossible à mesurer, tout au moins au moyen d'une unité commune. En conséquence, leur agrégation est également impossible. Le problème dans son ensemble est alors multidimensionnel et son évaluation ne peut être réalisée pertinemment que sur une base multicritère.

Les dispositifs d'évaluation multicritère aboutissent plus difficilement à un résultat univoque que les processus agrégés<sup>246</sup>. Pour ce faire, il est nécessaire de définir des « seuils de réussite » – par exemple des seuils de durabilité – pour chacune des dimensions en jeu. L'objet évalué pourrait alors être considéré comme « réussi » – ou « durable » – à partir du moment où ses résultats effectifs sur l'ensemble de ces dimensions sont supérieurs au seuil fixé par la norme. Toutefois, la détermination de ces seuils s'avère difficile compte tenu des spécificités inhérentes à la durabilité.

Au-delà de la multiplicité des seuils et de la difficulté de les déterminer, un paramètre supplémentaire complexifie d'autant plus l'évaluation : l'interdépendance prévalant entre les dimensions. Du fait de cette caractéristique, l'amélioration des performances durables de

---

<sup>246</sup> Par exemple : telle université est durable, telle autre ne l'est pas.

l'université dans une dimension particulière peut tout à fait conduire à l'affaiblissement de ces mêmes performances au regard d'une autre dimension. Ainsi, l'interdépendance est à l'origine de nombreux paradoxes que l'université doit gérer selon une dynamique d'équilibrage et d'apprentissage.

Face à l'ensemble de ces éléments, la norme de durabilité doit nécessairement être ouverte et adaptable en fonction de l'évolution des connaissances et des problématiques auxquelles les sociétés sont confrontées. L'évaluation des performances durables de l'université ne peut donc se faire que sur base d'une norme évolutive dont les caractéristiques se transformeront au fur et à mesure que les acteurs avanceront dans leurs processus d'apprentissage.

Ces considérations nous ont conduit à privilégier les formes d'évaluation poursuivant un objectif d'apprentissage individuel et organisationnel plutôt que les évaluations à finalité contraignante. Dans ce cadre, un dispositif d'évaluation est apparu particulièrement utile : l'évaluation comparative, horizontale et verticale. Cette dernière constitue une méthode appropriée pour l'identification de potentiels d'apprentissage, même lorsque le cadre normatif est en partie indéterminé.

Pour être mise en œuvre de manière pertinente, l'évaluation comparative nécessite de reposer sur une procédure suffisamment standardisée. En effet, l'on ne peut entreprendre de comparaison que sur des objets qui sont effectivement comparables. Une telle considération tend à souligner l'importance de la contextualisation mais également de l'uniformité des modalités de conduite de l'évaluation. Le non-respect de cette dernière condition ouvre la voie à des pratiques d'évaluation inappropriées (manque de pertinence), voire arbitraires.

Dès lors, si l'analyse précédente nous a permis d'identifier le cadre général de la norme d'évaluation, celui-ci apparaît insuffisant pour accompagner les universités dans l'amélioration de leurs performances durables à travers l'apprentissage. Plus précisément, il est nécessaire d'y joindre une batterie de critères et d'indicateurs opérationnels.

Cette démarche de construction d'un outil finalisé fait l'objet du sixième et dernier chapitre de ce travail. Pour ce faire, nous nous baserons sur le cadre normatif général présenté ci-avant afin d'élaborer un jeu d'indicateurs standardisés capable d'évaluer le niveau de réalisation des performances durables de l'université. Par ailleurs, l'adoption d'une méthodologie de construction multi-parties prenantes nous permettra d'intégrer davantage les différentes dimensions de ces performances (préférences individuelles, systèmes de valeurs, etc.) et de dépasser la perspective essentiellement théorique et « technocratique » qui fut privilégiée jusqu'à présent.

## **Chapitre 6. Modalités d'évaluation des performances durables de l'université**

Après avoir traité des aspects relatifs à l'objectif et à la norme de l'évaluation des performances durables de l'université, nous pouvons désormais nous attacher à en définir les modalités. Cet objectif est au centre de ce dernier chapitre. Afin d'y répondre, nous avons entrepris de construire un outil opérationnel pour l'évaluation des performances de l'université en matière de durabilité.

Comme nous l'avons vu, les modalités sont largement dépendantes de l'objectif et de la norme d'évaluation adoptés. L'outil dont il est ici question est donc un instrument visant à accompagner les universités dans l'amélioration de leurs performances durables. La forme d'accompagnement privilégiée est de nature non-contraignante et fondée sur la dynamique d'apprentissage individuel et organisationnel. En conséquence, notre dispositif d'évaluation s'adresse essentiellement aux acteurs universitaires désireux d'identifier des potentiels d'amélioration des performances durables de leur établissement.

Ces considérations se trouvent davantage justifiées au regard des propriétés de la norme de l'évaluation. En effet, celle-ci est multidimensionnelle, relative (non-idéale), ouverte et adaptable. Face à ces caractéristiques et à l'objectif d'amélioration par l'apprentissage, la forme d'évaluation qui nous est apparue comme la plus appropriée est l'évaluation comparative verticale et horizontale.

La démarche adoptée pour l'étude des modalités d'évaluation des performances durables de l'université s'est déroulée en deux étapes.

La première a pris la forme d'une étude qualitative des outils d'évaluation comparative existants. L'objectif sous-jacent était d'identifier les grandes caractéristiques des dispositifs, leurs faiblesses et principaux atouts. Ce faisant, nous avons pu tirer plusieurs enseignements en vue de procéder à la seconde étape qui a porté sur la construction proprement dite d'un outil d'évaluation des performances durables de l'université.

Cette seconde étape a été mise en œuvre à travers un processus participatif multi-parties prenantes. Le développement de l'outil d'évaluation s'est, par ailleurs, appuyé sur le cadre conceptuel de la norme de durabilité appliquée à l'université présentée dans le chapitre

précédent. Cette démarche a permis de concevoir une méthode d'évaluation multicritère des performances durables de l'université.

Les deux étapes de notre recherche sur la thématique des modalités d'évaluation seront détaillées dans la suite de ce chapitre. Nous présenterons les résultats de l'analyse des outils existants (section 1) pour ensuite nous diriger vers la discussion du dispositif d'évaluation développé dans le cadre de notre travail (section 2).

## **Section 1. Les outils d'évaluation comparative des universités**

---

La question de l'évaluation n'est pas nouvelle dans le domaine des établissements d'ESR. Elle a toutefois connu un important regain de considération depuis plusieurs années dans un grand nombre de pays en raison, notamment, de l'évolution des modalités de gouvernance des universités.

A cet égard, les dispositifs d'évaluation des performances des universités apparaissent aujourd'hui nombreux : classements, évaluations par les autorités de tutelle, projets de recherche, etc. En outre, ils prennent des formes variables. Certains sont conduits à l'extérieur des universités tandis que d'autres sont rattachés aux processus de pilotage et d'administration internes.

Les pratiques d'évaluation qui s'inscrivent dans le cadre plus spécifique de la durabilité sont, pour leur part, beaucoup moins développées. Dans une revue de la littérature consacrée à l'étude de l'application de la durabilité au sein des universités, Karatzoglou (2012) n'a ainsi identifié que trois articles traitant de la question des indicateurs et des systèmes de mesure des performances sur plus de 120 publications.

En dehors des sphères académiques, une série d'initiatives visant à répondre à l'objectif d'évaluation des universités au regard de la durabilité ont émergé au cours des années 1990. Celle-ci connaissent aujourd'hui un succès croissant mais sont toutefois sujettes à des déficiences qui limitent leur potentiel de contribution à l'amélioration des performances durables des universités.

En premier lieu, ces dispositifs se concentrent essentiellement sur la thématique des externalités environnementales du campus universitaire. Le caractère multidimensionnel des enjeux de la durabilité est donc insuffisamment pris en considération (Sammalisto et Arvidsson, 2005 ; Yarime et Tanaka, 2012 ; Vaughter et al., 2013). Par ailleurs, ces méthodes d'évaluation s'avèrent inappropriées pour comparer les performances institutionnelles car les indicateurs qu'ils intègrent sont généralement trop nombreux et qualitatifs (Shriberg, 2002 ;

Karatzoglou, 2012). Enfin, ces outils tiennent rarement compte des spécificités de l'objet évalué, à l'instar des structures organisationnelles particulières de l'université ou du caractère systémique de la durabilité (Shriberg, 2002).

Il existe dès lors un potentiel d'amélioration non négligeable des méthodes existantes pour l'évaluation des performances durables des universités. A cet égard, l'examen des différentes formes d'évaluation – qu'elles soient orientées vers la durabilité ou non – constitue un moyen d'identifier les contraintes auxquelles elles font face ainsi que les éventuelles solutions permettant d'y répondre.

La suite de cette partie présente les résultats d'un travail d'analyse comparative des méthodes d'évaluation qui a été réalisé en vue de déterminer leurs « conditions de réussite »<sup>247</sup>. Les dispositifs étudiés se limitent aux outils d'évaluation « externes » des universités<sup>248</sup>. Les outils d'évaluation internes mis en œuvre à des fins d'administration ou de pilotage n'ont pas été intégrés du fait de leur grande variété (ceux-ci sont généralement développés par les établissements eux-mêmes en fonction de leur propres priorités), ainsi que de leur caractère privé qui les rend difficilement accessibles.

Les différents dispositifs étudiés sont présentés ci-après (1.1). Dans un second temps, nous procéderons à leur comparaison en vue de déterminer leurs principaux points forts et leurs imperfections (1.2).

### **1.1 Tour d'horizon des méthodologies existantes**

Les différentes formes d'évaluation prises en compte dans le cadre de notre analyse ont été sélectionnées sur base de deux principaux critères. D'une part, nous avons privilégié les outils d'apparence généraliste, à savoir ceux dont le périmètre d'étude est l'université dans son entièreté. D'autre part, nous nous sommes concentrés sur les évaluations comparatives, autrement dit celles qui visent explicitement à comparer les performances de différents établissements afin d'en tirer des enseignements.

Ainsi, les outils d'accréditation des formations n'ont pas été pris en compte du fait de leur orientation exclusive vers les activités d'enseignement des établissements, voire, parfois, leur focalisation sur des programmes particuliers<sup>249</sup>.

---

<sup>247</sup> Ces conditions sont relatives à leur capacité à prendre en compte la nature de l'objet évalué de manière pertinente, ainsi qu'à la faisabilité de leur mise en pratique.

<sup>248</sup> Soit ceux qui ont été développés, et qui sont utilisés, par des acteurs extérieurs aux universités évaluées.

<sup>249</sup> Parmi ces évaluations figurent, par exemple, les labels EQUIS et AACSB pour les écoles et formations de commerce, ou encore le classement SMBG des programmes d'enseignement supérieur en France.



En outre, les dispositifs mis en œuvre par les autorités de tutelle des universités dans certains pays (à l'exemple des évaluations conduites par l'AERES – désormais HCERES – en France) ont également été exclus de notre analyse. En effet, malgré leur importance dans le paysage de l'ESR, ceux-ci ne sont pas directement orientés vers l'objectif de comparaison des universités. A l'inverse, ces évaluations portent généralement sur le diagnostic des performances au travers de critères laissés à l'appréciation des évaluateurs et variant en fonction des établissements. Hormis pour ce qui concerne les activités de recherche<sup>250</sup>, leurs méthodologies d'évaluation apparaissent insuffisamment standardisées.

Les outils finalement retenus pour notre analyse peuvent être regroupés en trois catégories : les classements internationaux, les évaluations scientifiques et les outils d'évaluation de la durabilité. Celles-ci sont discutées ci-après.

### ***1.1.1 Les classements internationaux***

Les classements internationaux sont des dispositifs d'évaluation développés en vue de différencier les universités mondiales en fonction de leur niveau de performance. Pour ce faire, ils se basent sur une série d'indicateurs dont ils agrègent les résultats en vue d'aboutir à un score unique pour chaque établissement.

Bien que de nombreuses initiatives aient été développées dans plusieurs pays en vue de classer les établissements nationaux d'ESR dès les années 1980, les classements internationaux sont apparus au début des années 2000. Parmi ceux-ci, trois se distinguent par leur degré de médiatisation : le classement ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) développé par l'université Jiao Tong de Shanghai et plus connu sous l'appellation « classement de Shanghai » ; le classement THE du quotidien britannique *Times* (*Times Higher Education World University Ranking*) ; et le classement QS de la société Quacquarelli Symonds, également britannique (*QS World University Ranking*).

Parmi ces trois dispositifs, le classement de Shanghai est généralement désigné comme étant le plus cohérent (*consistent*) (Altbach, 2010). Sa méthodologie porte essentiellement sur la mesure des performances de recherche au travers d'indicateurs quantitatifs.

Les deux autres classements – THE et QS – sont, pour leur part, considérés comme davantage arbitraires car ils reposent en partie sur des indicateurs de réputation. La

---

<sup>250</sup> L'évaluation de la recherche s'appuie sur des classements de revues scientifiques préalablement réalisés par les agences d'évaluation. Bien qu'elle permette de répondre à un objectif d'impartialité, cette pratique fait également l'objet de critiques comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent.

thématique de la recherche y apparaît également moins dominante. Par leur méthodologie, ces dispositifs attribuent un poids relativement plus important à d'autres critères tels que la qualité de l'enseignement ou le degré d'internationalisation.

Dans l'ensemble, les différentes dimensions prises en compte dans les classements sont la recherche, l'enseignement, l'internationalisation, la valorisation des connaissances (au travers des partenariats avec les entreprises privées) et la réputation. Celles-ci se voient attribuer une importance variable en fonction des méthodologies. Le tableau 4 rend compte des poids relatifs accordés aux différentes thématiques au sein de ces trois dispositifs.

**Tableau 4 : Pondérations accordées aux différentes dimensions des performances de l'université au sein des classements internationaux (en pourcentage du score final des établissements)**

	ARWU*	THE	QS	Moyenne
Recherche	85 %	42 %	20 %	49 %
Enseignement	15 %	15 %	20 %	17 %
Internationalisation	0 %	7,5 %	10 %	6 %
Transferts des connaissances (revenu de l'industrie)	0 %	2,5 %	0 %	1 %
Réputation**	0 %	33 %	50 %	27 %

\* Le classement de Shanghai (ARWU) intègre un indicateur d'efficacité des institutions, les « performances par personne », comptant pour 10 % du score final des établissements. Celui-ci est calculé à travers la division du score total par le nombre de membres du personnel académique en équivalent temps-plein. Compte tenu du fait que cet indicateur porte autant sur la recherche que sur l'enseignement, nous avons réparti son poids de manière équivalente entre ces deux thématiques.

\*\* Les indicateurs de réputation portent sur la recherche et sur l'enseignement. Nous les avons toutefois regroupés au sein de cette première thématique afin de souligner leur nature particulière. La réputation est évaluée par le biais d'enquêtes diffusées auprès d'académiques (pour le THE et QS) et d'employeurs industriels (pour le classement QS).

Depuis leur apparition, les classements ont fait l'objet d'un grand nombre de critiques et de questionnements autour de leur validité (Enserink, 2007 ; Florian, 2007 ; Billaut et al., 2010). Plus précisément, le débat a porté sur deux grands aspects : d'une part la pertinence méthodologique de ces dispositifs et, d'autre part, le caractère potentiellement négatif de leurs impacts au sein des systèmes universitaires, voire au-delà.

Au regard de leur méthodologie, les classements sont souvent critiqués pour l'importance qu'ils attribuent aux performances de recherche en comparaison avec les autres dimensions. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4, la recherche compte, en moyenne, pour près de la moitié des performances globales des universités. Elle représente jusqu'à 85 % de ces dernières dans le cas du classement ARWU. A ses côtés, les

performances d'enseignement ne s'élèvent jamais à plus de 20 % du score final des établissements dans les trois dispositifs considérés.

Par ailleurs, les classements sont également accusés de présenter un biais linguistique et disciplinaire. En effet, les indicateurs utilisés pour l'évaluation des performances de recherche tendent à privilégier les travaux de langue anglaise ainsi que les publications réalisées dans le domaine des sciences de la nature au détriment des sciences de l'homme et de la société (Rauhvargers, 2013). Ainsi, le classement ARWU mesure les performances de recherche par le biais d'indicateurs tels que la quantité d'articles publiés dans les revues *Nature* et *Science*, ainsi que par le nombre d'employés s'étant vu décerner un prix Nobel ou une médaille Fields.

Les indicateurs utilisés pour mesurer la qualité de l'enseignement sont également sujets à débat. Le classement ARWU mesure les performances d'enseignement par le biais du nombre de prix Nobel ou médailles Fields décrochés par les anciens étudiants des établissements (*alumni*). Dans le cadre du classement THE, plus de la moitié du score relatif à l'enseignement est évalué sur base d'indicateurs relatifs à la formation doctorale<sup>251</sup>. Or, ces différents indicateurs apparaissent avant tout liés aux activités de recherche des établissements. A cet égard, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de leur utilisation pour mesurer la qualité de l'enseignement universitaire.

Une troisième forme de critique énoncée au regard de la méthodologie de ces dispositifs porte sur l'intégration d'indicateurs de réputation. S'ils sont absents du classement ARWU, ceux-ci représentent respectivement 33 % et 50 % du score final des établissements dans les évaluations THE et QS. Plusieurs auteurs ont contesté la fiabilité de ces indicateurs en accusant les évaluateurs de récolter leurs données auprès d'académiques et d'employeurs privés dont la sélection n'est pas réalisée de manière aléatoire (Altbach, 2010). Compte tenu de la participation vraisemblable des classements dans la construction de la réputation des établissements, nous pourrions également ajouter que l'intégration de cette dernière variable au sein des dispositifs est susceptible d'encourager des phénomènes d'« auto-réalisation » des produits de l'évaluation.

Au-delà des considérations méthodologiques, les classements sont également critiqués au regard des retombées qu'ils engendrent sur les universités. Depuis leur apparition, ceux-ci

---

<sup>251</sup> Avec, notamment, le ratio entre le nombre de doctorats et le nombre de diplômes de licence (*undergraduate*) délivrés par un établissement, ou encore le nombre de doctorants par rapport au nombre de membres du personnel académique.

ont connu une médiatisation importante et ont attiré l'attention des académiques, mais également des autorités extérieures des universités. Cette évolution s'est accompagnée d'une modification des comportements et des attentes des acteurs.

Au sein des universités, l'avènement des classements s'inscrit dans la dynamique plus large de généralisation des formes d'évaluation standardisées. Dans ce cadre, les membres de l'université se trouvent de plus en plus confrontés à la nécessité d'accroître leurs statistiques bibliométriques. Cette tendance a entraîné l'émergence d'une série de controverses.

En premier lieu, plusieurs auteurs ont critiqué la pression croissante à laquelle les académiques doivent faire face en matière de publication régulière dans des revues scientifiques. En effet, les indicateurs de publications et de citations des travaux académiques sont aujourd'hui fréquemment utilisés dans plusieurs pays pour une série de procédures administratives relatives, par exemple, à l'avancement de carrière des scientifiques<sup>252</sup>. Cet intérêt exclusif vers les performances de recherche est d'autant plus critiqué qu'il engendre des effets néfastes sur les autres activités de l'université dont, notamment, l'enseignement.

Par ailleurs, cette évolution est également à l'origine de l'apparition de manœuvres stratégiques, à l'instar des citations croisées entre chercheurs ou encore de la multiplication des publications autour d'un même résultat scientifique avec uniquement quelques modifications à la marge. Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer, ces mécanismes ne participent pas à l'évolution de la science et du stock de connaissances de la société. A l'inverse, elles tendent à affaiblir la capacité de l'indicateur de citations à rendre compte de la qualité scientifique d'une production et à encombrer la littérature par des répétitions inutiles susceptibles de générer des problèmes de surcharge informationnelle<sup>253</sup>.

L'impact des classements ne s'est, par ailleurs, pas limité aux seules sphères académiques. Les résultats de ces dispositifs sont parfois utilisés dans le cadre de l'élaboration des stratégies gouvernementales et, notamment, des politiques d'accueil de populations étrangères. Des pays tels que le Danemark ou les Pays-Bas ont ainsi intégré le

---

<sup>252</sup> Ce phénomène est communément évoqué selon l'expression « publier ou périr » (*publish or perish*) (Smith, 1990 ; McGrail et al., 2006).

<sup>253</sup> Même si l'on fait abstraction de ces pratiques, l'indicateur du nombre de citations que génère une publication n'est pas dénué d'imperfections pour faire état de la qualité d'un travail scientifique. Par exemple, certaines citations sont en réalité « négatives » et se réfèrent à une publication en vue de démontrer sa mauvaise qualité ou sa non-validité (Gingras, 2014). Plus largement, la « notoriété » d'une publication n'est pas synonyme de sa « qualité ». Beaucoup d'autres facteurs sont déterminants dans le processus de citation comme la renommée d'une personnalité académique, les exigences des journaux scientifiques ou encore le nombre de citations antérieures.

rang de l'université dans laquelle les études ont été suivies comme critère d'acceptation des demandes d'immigration (Holmes, 2012).

Malgré l'ensemble de ces limites, les classements sont susceptibles de participer à l'amélioration des performances des universités par leur capacité à faciliter la comparaison des établissements et l'identification des meilleures pratiques. Fadeeva et Mochizuki (2010) considèrent ainsi que ces dispositifs, s'ils sont adéquatement modifiés, peuvent accompagner les universités dans la transition vers le développement durable.

### ***1.1.2 Les évaluations scientifiques***

La deuxième catégorie de dispositifs d'évaluation comparative des universités est relative aux outils mis en œuvre dans le cadre de projets de recherche spécialisés. Même si elles ne sont pas uniquement le fruit de travaux académiques, ces formes d'évaluation sont généralement développées à la lumière des principes de pertinence et de rigueur scientifique.

Dans l'ensemble, les programmes d'évaluation scientifiques peuvent être regroupés au sein du domaine général de « l'étude des universités ». Ce domaine apparaît néanmoins très hétérogène et la quasi-totalité des dispositifs se concentrent sur des dimensions particulières des performances universitaires. Ainsi, les évaluations peuvent porter sur l'étude des productions de recherche par le biais d'analyses bibliométriques (Moed et al., 1985, Gingras, 2014) ; l'efficacité des activités de recherche ou d'enseignement au moyen d'outils statistiques (Kempkes et Pohl, 2006 ; Kuah et Wong, 2011) ; les impacts économiques régionaux des universités (Kelly et al., 2004 ; Asheim et Coenen, 2008) ; les rendements de leurs incubateurs de recherche et des partenariats avec l'industrie (Mian, 1997 ; Monjon et Waelbroek, 2003) ; ou encore le degré de leur engagement social auprès des communautés locales (Hart et al., 2007).

En conséquence, ces évaluations comparatives émanent de champs scientifiques et disciplinaires variables allant de la psychologie expérimentale au management public en passant par l'analyse sociologique et économique. Ce point ne prétend donc pas les traiter dans leur globalité mais vise plutôt à attirer l'attention sur la grande diversité des projets de recherche réalisés autour de ce sujet.

Parmi les dispositifs scientifiques, une forme d'évaluation comparative a bénéficié d'une considération croissante au cours des dernières années et nous semble particulièrement intéressante au regard de la thématique des performances durables de l'université. Il s'agit des

outils d'analyse des performances d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cadre, les projets de recherche relèvent du domaine des « sciences de l'éducation » qui est lui-même fondé sur une série de disciplines différentes : psychologie, sociologie, neurosciences, etc.

Plusieurs outils d'évaluation ont été développés sur base des avancées des sciences de l'éducation. De manière générale, leur objectif est de comprendre les déterminants de l'apprentissage des étudiants à travers la comparaison des performances de différents systèmes ou établissements d'enseignement pour, finalement, identifier de nouvelles pistes d'amélioration. Les études PISA et AHELO conduites au sein de l'OCDE constituent deux exemples caractéristiques de ce type d'évaluation.

Le programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) est un dispositif mis en œuvre en vue d'évaluer la qualité et l'efficacité de différents systèmes éducatifs nationaux (OCDE, 2010a). Bien qu'il ne soit pas directement orienté vers l'analyse des établissements universitaires, il constitue une parfaite illustration des démarches visant à mesurer les performances d'enseignement. Sa méthodologie d'évaluation repose sur des questionnaires distribués à plus d'un demi million d'élèves de 15 ans afin de tester leurs connaissances et compétences dans trois domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences naturelles. Ce travail aboutit finalement à la production d'un classement international des systèmes éducatifs.

Au regard plus spécifique des établissements d'ESR, l'OCDE a développé un dispositif d'évaluation comparable : le programme AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) (OCDE, 2010b). Contrairement à l'étude PISA, ce deuxième dispositif est toujours à l'étape de projet et n'a, à l'heure actuelle, pas encore produit de résultats finaux.

L'objectif du programme AHELO est d'évaluer le niveau des étudiants au sortir de leurs études à travers des tests destinés à mesurer leurs connaissances et compétences génériques – et parfois spécifiques – de manière approfondie et comparable. Par ailleurs, celui-ci n'est pas conçu en vue d'aboutir sur un classement des universités. Sa vocation est d'accompagner ces dernières dans le perfectionnement de leurs activités d'enseignement. Pour ce faire, les différentes institutions prenant part au programme peuvent bénéficier de retours anonymes leur permettant de comparer leurs performances avec celles d'autres universités pour, finalement, identifier des pistes d'amélioration.

L'une des principales originalités de ce dispositif d'évaluation est de tenir compte, au sein de sa méthodologie, du concept de plus-value des processus d'éducation sur l'apprentissage d'un individu. Ainsi, une université accueillant des étudiants de niveau moyen (« *B+ students* ») et formant des diplômés à haut niveau de qualification (« *A+ graduates* »),

est évaluée différemment de celle qui n'accepte que des étudiants de haut niveau (« A+ ») pour finalement produire des diplômés hautement qualifiés (« A+ ») (OCDE, 2010b).

Les dispositifs scientifiques mis en œuvre en vue de comparer les universités sur différentes thématiques, et notamment l'enseignement, représentent un potentiel important pour l'accompagnement de ces dernières dans l'amélioration de leurs performances. Néanmoins, leur caractère spécialisé et parfois très technique constitue une entrave à l'intégration de l'ensemble des dimensions des universités au sein d'un seul et même modèle. A cet égard, une troisième catégorie d'outils a récemment vu le jour. Ceux-ci visent à proposer une conception globale de l'université et relèvent d'un domaine fortement lié à notre objet d'étude. Il s'agit des dispositifs d'évaluation de la durabilité au sein des universités.

### ***1.1.3 Les dispositifs d'évaluation de la durabilité***

Les cadres d'évaluation de la durabilité au sein des universités (*sustainability assessment frameworks*) sont apparus dès le début des années 1990 mais ne se sont réellement propagés qu'à partir des années 2000. A l'heure actuelle, parmi les plus répandus figurent l'outil STARS (*Sustainability Tracking, Assessment and Rating System*) développé par l'association américaine AASHE (*Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*) ; le dispositif AISHE (*Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education*) mis en œuvre aux Pays-Bas par l'organisme CDHO (*Dutch Committee on Sustainability in Higher Education*) ; l'instrument LiFE (*Learning in Future Environments*) créé au Royaume-Uni par l'association EAUC (*Environmental Association for Universities and Colleges*) ; ou encore – et plus proche de nous – le dispositif Plan Vert élaboré en France par la CGE (Conférence des Grandes Ecoles) et la CPU (Conférence des Présidents d'Université).

L'objectif principal de ces programmes d'évaluation est d'encourager et de soutenir le développement d'initiatives de développement durable au sein des universités et de leurs campus. A cet effet, les organisations mentionnées ci-dessus ont développé des méthodes d'évaluation comparative visant à donner aux universités la possibilité d'identifier de nouvelles pistes d'intervention. Plus précisément, ces évaluations permettent aux établissements de comparer leurs performances à travers le temps et à celles de leur pairs.

Les méthodologies adoptées par ces différents outils partagent plusieurs traits communs dont le principal est leur multidimensionnalité. Dans une étude réalisée autour de seize dispositifs d'évaluation, Yarime et Tanaka (2012) ont ainsi rassemblé l'ensemble des

indicateurs utilisés autour de cinq grandes catégories : la gouvernance, l'éducation, la recherche, les opérations du campus, et le rayonnement extérieur (*outreach*).

Toutefois, ces auteurs notent également que deux de ces cinq catégories – la gouvernance et les opérations du campus – rassemblent plus de 80 % des indicateurs. Ainsi, les outils d'évaluation apparaissent essentiellement concentrés sur la question de l'efficacité environnementale et manquent d'investiguer davantage les autres aspects de l'université (Shriberg, 2002 ; Yarime et Tanaka, 2012).

En tête des dimensions clés des performances durables des universités qui sont sous-représentées dans ces dispositifs d'évaluation figurent la recherche et l'enseignement. Dans ce cadre, les outils se contentent généralement d'indicateurs tels que le nombre de cours, de formations, ou de programmes de recherche orientés vers, ou focalisés sur, la durabilité. Comme nous l'avons vu, de telles variables n'apportent que peu d'informations pertinentes quant à la contribution effective des activités traditionnelles des universités au développement durable des sociétés. Par ailleurs, le débat autour des modalités de leur évaluation n'est pas clos (Wiek et al., 2011 ; Riekmann, 2012 ; Vaughter et al., 2013).

Au-delà des dimensions retenues ou omises dans les outils d'évaluation de la durabilité des universités, un second aspect nécessite d'être souligné. Celui-ci est relatif à leur structure générale et aux conditions de leur mise en application. A cet égard, ces méthodes partagent un second trait commun : leur complexité.

Plus précisément, ces dispositifs comprennent souvent plus de 150 indicateurs et s'en remettent aux établissements pour la récolte des données à travers des procédés d'auto-déclaration (*self-reporting*). Ces éléments sont à l'origine de plusieurs problèmes à l'image des difficultés rencontrées par les membres des universités chargés de collecter les informations, ou encore de l'impossibilité de vérifier la véracité des données transmises par les établissements.

En conséquence, les rapports d'évaluation apparaissent généralement incomplets et la comparabilité des résultats produits est fortement réduite. Une telle situation représente un danger potentiel pour la crédibilité des dispositifs. En outre, plusieurs auteurs notent que la complexité et le caractère chronophage des évaluations tendent à décourager l'engagement des universités dans ces processus (Beringer, 2006 ; Glover et al., 2011).

L'importance de la comparaison n'est pas uniquement relative à la volonté de classer les institutions à des fins diverses comme, par exemple, la communication ou la vente de périodiques. Dans le cadre de la durabilité, celle-ci s'avère également – et principalement –



utile pour apporter aux établissements une capacité d'appréciation réflexive de leurs propres performances (face aux performances passées ou à celles de leurs pairs). Cette réflexivité constitue une disposition essentielle pour l'identification des voies d'amélioration de leurs actions. Dès lors, l'incomparabilité des résultats restreint la capacité des outils d'évaluation à générer de nouvelles connaissances, à alimenter les processus d'apprentissage et à soutenir l'amélioration des procédés.

Les déficiences des outils actuels peuvent s'expliquer par leur caractère relativement récent et par la complexité de leur objet d'évaluation. En outre, les organisations en charge de ces instruments disposent d'un niveau de ressources qui n'est pas comparable avec celui dont bénéficient d'autres organismes chargés, par exemple, des classements internationaux. Reste que l'évaluation des performances durables de l'université gagnerait à être davantage étudiée et élaborée.

Le point suivant porte sur la comparaison des différents dispositifs discutés ci-avant à la lumière de plusieurs « critères de succès ». Par ce biais, nous tenterons d'identifier les principaux leviers et obstacles à la réussite d'un outil d'évaluation.

## **1.2 Les conditions de réussite d'un dispositif d'évaluation**

Les trois catégories d'outils d'évaluation comparative présentées ci-avant disposent chacune de leurs propres atouts et vulnérabilités. Dans une étude de référence réalisée sur la thématique de l'évaluation des universités au regard du développement durable, Michael Shriberg a mis en évidence cinq conditions clés du dispositif d'évaluation idéal (Shriberg, 2002). Celui-ci doit : (1) traiter des questions importantes tout en restant le plus spécifique possible ; (2) être calculable et comparable ; (3) dépasser la seule question de l'éco-efficacité (*eco-efficiency*) pour tenir compte de la véritable durabilité (*true sustainability*) ; (4) mesurer les procédés et les motivations ; et (5) mettre l'accent sur la compréhensibilité.

Nous nous sommes appuyés sur ces différentes recommandations pour formuler quatre « critères de réussite » permettant d'apprécier l'adéquation d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université au regard des spécificités de cet objet et de l'objectif d'amélioration. Ces critères sont : la pertinence, la mesurabilité, l'holisme et la lisibilité.

La « pertinence » implique que l'outil d'évaluation tienne compte des questions les plus importantes et reflète les différentes dimensions des performances durables de l'université de la manière la plus appropriée. Un tel objectif doit être poursuivi à la lumière du second critère de réussite qu'est la mesurabilité du dispositif.

La « mesurabilité » suppose que la méthodologie d'évaluation soit la plus claire et la plus objective possible. A cet égard, un dispositif nécessite d'être transparent et relativement standardisé. Une telle condition constitue un prérequis indispensable pour assurer la faisabilité de sa réalisation et la comparabilité des résultats produits. Les critères de pertinence et de mesurabilité correspondent respectivement aux conditions (1) et (2) formulées par Shriberg.

Ces deux critères peuvent entrer en conflit lorsque l'objet évalué apparaît complexe. L'objectif de pertinence nécessite de tenir compte au maximum de cette complexité. A l'inverse, la mesurabilité vise à assurer l'opérationnalité de l'évaluation et requiert un travail de simplification du réel complexe. Bien qu'inévitable, la simplification ne peut pour autant conduire à renoncer au principe de pertinence car celui-ci conditionne la validité et, par extension, l'utilité d'un outil d'évaluation.

Le troisième critère de réussite est l'« holisme ». Il est relatif à la capacité d'un dispositif à tenir compte du caractère multidimensionnel et systémique de l'objet évalué. Ce critère peut être relié aux conditions (3) et (4) avancées par Shriberg portant sur la nécessité de dépasser l'éco-efficacité et de mesurer les procédés et les motivations. L'importance de l'holisme peut être illustrée à partir du constat que les performances durables de l'université ne se limitent pas à la réduction de ses externalités environnementales. Il importe dès lors d'intégrer l'ensemble des autres dimensions issues des principes de durabilité institutionnelle et organisationnelle, ainsi que les liens prévalant entre ces dernières.

Le dernier critère de réussite est celui de la « lisibilité » d'un outil et des résultats qu'il génère. Il se rapporte à la cinquième condition énoncée par Shriberg. La lisibilité ne porte pas directement sur la méthodologie d'évaluation d'un dispositif mais plutôt sur sa visibilité et ses impacts. Dans ce cadre, même si ce dernier apparaît complexe, sa structure doit rester transparente et ses résultats sont à présenter de la manière la plus intelligible possible. La lisibilité apparaît ainsi comme un levier pour le rayonnement et la propagation d'un outil d'évaluation. Elle est également une condition favorable à sa mise en application et à l'élévation de ses impacts au profit des performances durables des universités.

Le tableau 5 compare les trois formes d'évaluation discutées ci-avant au regard des quatre critères de réussite mis en évidence. Cette analyse porte sur les trois catégories dans leur ensemble. Au sein de ces dernières, il est cependant évident que les réponses de chaque outil particulier aux différents critères sont variables. Dès lors, ces résultats ne peuvent être transposés directement sur l'un ou l'autre dispositif sans procéder à un examen supplémentaire de ses propres caractéristiques.

**Tableau 5 : Réponse des différentes catégories d'évaluation comparative aux critères de pertinence, mesurabilité, holisme et lisibilité.**

	<b>Pertinence</b>	<b>Mesurabilité</b>	<b>Holisme</b>	<b>Lisibilité</b>
<i>Classements internationaux</i>	<b>Non</b> Biais significatifs, méthodologie déficiente et inappropriée	<b>Oui/non</b> Indicateurs objectifs et prédéfinis, hormis pour ceux relatifs à la réputation	<b>Non</b> Orientation excessive vers la recherche, absence d'autres dimensions élémentaires	<b>Oui</b> Grande intelligibilité des méthodologies et des résultats (score unique)
<i>Méthodes scientifiques d'évaluation</i>	<b>Oui</b> Efforts permanents pour la réduction des biais, poursuite des objectifs de rigueur et de pertinence	<b>Oui</b> Complexité parfois importante mais conformité avec les protocoles scientifiques, souci de reproductibilité	<b>Non</b> Généralement unidimensionnelles, grande spécialisation thématique	<b>Non</b> Technicité importante, peu d'incitations à la diffusion en dehors des sphères académiques
<i>Dispositifs d'évaluation de la durabilité</i>	<b>Non</b> Indicateurs parfois inappropriés, absence d'éléments centraux	<b>Non</b> Auto-déclaration, incomparabilité des résultats, complexité importante pour les non-initiés	<b>Oui/non</b> Multidimensionnalité mais prééminence des questions de gouvernance et de soutenabilité environnementale	<b>Non</b> Grande complexité, transparence limitée

Comme l'illustre le tableau 5, aucune catégorie de dispositifs ne parvient à satisfaire l'ensemble des « critères de réussite » simultanément. L'atout principal des classements internationaux réside dans leur lisibilité et leur simplicité. Néanmoins, leurs faiblesses méthodologiques et leur incapacité à tenir compte de l'ensemble des dimensions de l'université les rendent inappropriés pour l'évaluation de ses performances.

Les méthodes d'évaluation scientifiques, pour leur part, répondent généralement positivement aux critères de pertinence de leur domaine disciplinaire ou thématique. Leur degré de spécialisation les empêche toutefois de rendre compte de la multidimensionnalité des universités et de leurs performances. En outre, ces dispositifs ne remplissent que rarement la condition de lisibilité – et ce, malgré leur transparence souvent importante – du fait d'une grande technicité et du manque d'incitations à leur diffusion au-delà des milieux spécialisés.

La catégorie des cadres d'évaluation de la durabilité au sein des universités rassemble, quant à elle, les dispositifs les plus élaborés en matière de multidimensionnalité et d'holisme. Ce dernier critère n'est pas pour autant intégralement satisfait compte tenu de la prédominance des questions de gouvernance et du pilier environnemental de la durabilité. A cette considération s'ajoute une réponse insuffisante au critère de pertinence, ce qui réduit leur capacité à mesurer la « durabilité véritable » des établissements (Shriberg, 2002). Pour

finir, leurs déficiences en matière de mesurabilité et de lisibilité sont issues du nombre important d'indicateurs qu'ils intègrent et de leur dépendance aux universités pour la récolte des données. Les résultats qu'ils produisent ne sont dès lors que trop rarement comparables. Une telle situation est susceptible de faire obstacle à leur propagation et à leur utilité.

La précédente analyse nous a permis d'identifier les différents « critères de réussite » des dispositifs d'évaluation comparative des universités. Ces enseignements nous ont servi de support pour la seconde partie de notre étude sur les modalités d'évaluation qui a consisté en la construction d'un outil à part entière. Les résultats de cette démarche sont présentés dans la section suivante.

## **Section 2. Construction d'un outil d'évaluation des performances durables de l'université**

---

La dernière étape de notre recherche s'est consacrée à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation comparative et multidimensionnelle des performances durables des universités<sup>254</sup>. Ce dernier poursuit l'objectif général de détection de potentiels d'apprentissage à des fins d'amélioration. Par ailleurs, il est basé sur trois piliers principaux.

Le premier pilier est celui de la norme développée en amont de ce travail. Celle-ci a fourni le socle conceptuel sur base duquel l'outil d'évaluation a été construit.

Le deuxième pilier est relatif aux quatre critères de réussite que sont la pertinence, la mesurabilité, l'holisme et la lisibilité. Ils ont représenté les principes directeurs à la lumière desquels nous avons pu adopter un positionnement réflexif pour contrôler l'adéquation de notre dispositif et corriger ses éventuelles déficiences.

Enfin, ce travail de construction s'est basé sur la participation qui constitue le troisième pilier. Cette dernière est apparue comme une condition nécessaire pour assurer la pertinence du dispositif face à la complexité caractéristique de notre objet d'étude.

La suite de cette partie s'articule de la façon suivante. Nous présenterons tout d'abord la méthodologie de construction de l'Observatoire International des Campus Durables (2.1).

---

<sup>254</sup> Celui-ci s'inscrit dans le cadre des projets de la Chaire Campus Durables de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, fruit d'un partenariat entre cette dernière et l'entreprise Bouygues Bâtiment Ile-de-France. Nous avons piloté la démarche de construction de cet outil d'évaluation en collaboration avec les autres membres de la chaire. L'instrument ainsi développé est intitulé « Observatoire International des Campus Durables ». Par la suite, il a été mis en application autour d'une dizaine de cas pratiques internationaux afin de tester sa validité et sa faisabilité. Cet exercice est apparu concluant bien que le temps nécessaire pour la récolte de données se soit souvent avéré important.

Dans un deuxième temps, nous exposerons les résultats de ce travail et le dispositif d'évaluation qui fut élaboré (2.2). Enfin, nous discuterons des implications de cet outil, de ses limites et des perspectives de recherche futures (2.3).

## 2.1 Méthodologie de construction

L'Observatoire International des Campus Durables<sup>255</sup> s'inscrit dans le cadre épistémologique propre à la rationalité limitée. Cette orientation apparaît justifiée au regard des caractéristiques intrinsèques de notre objet d'étude, soit la complexité, l'incertitude et la multidimensionnalité des performances durables de l'université.

En se référant à Faucheux et Noël (1995), la complexité requiert l'adoption d'une conception de la rationalité plus large que celle à laquelle l'économie a traditionnellement recours. Pour ce faire, une notion s'avère particulièrement intéressante : la rationalité procédurale au sens de Simon (1978). Selon ce dernier, cette forme de rationalité basée sur le calcul (*computation*) est préférable dans « les domaines qui sont trop complexes, trop chargés d'incertitude, ou dont le changement est trop rapide pour permettre la découverte et l'implémentation d'actions objectivement optimales »<sup>256</sup>.

Toujours selon Faucheux et Noël (1995), cette conception a deux grandes implications pour l'évaluation. En premier lieu, elle reconnaît l'impossibilité de découverte d'une solution optimale. Plus précisément, les choix effectués au travers de la rationalité procédurale relèvent d'un principe de satisfaction (« *satisficing* »). L'objectif de l'évaluation ne pourrait donc être l'identification d'un optimum. A l'inverse, sa norme est ouverte, évolutive et basée sur des solutions considérées comme les plus satisfaisantes au regard de différents impératifs.

En deuxième lieu, l'évaluation d'un objet multidimensionnel à partir de la rationalité procédurale ne peut être réalisée autour d'un objectif général et unique car ce dernier n'est pas mesurable. Cette considération peut être rapprochée du problème de l'incommensurabilité des différentes dimensions de la durabilité.

En conséquence, l'évaluation requiert l'élaboration d'un dispositif basé sur différents sous-objectifs. A cet égard, les auteurs soulignent l'utilité du principe des « buts intermédiaires » (*subgoals*) également formulé par Simon (1977). Ce dernier suggère que la

---

<sup>255</sup> Auquel nous ferons référence par la suite sous la dénomination « observatoire ».

<sup>256</sup> Traduction personnelle de l'expression originale : « *the domains that are too complex, too full of uncertainty, or too rapidly changing to permit the objectively optimal actions to be discovered and implemented* » (Simon, 1978, p. 504).

prise de décision au regard d'un objectif général non-mesurable se déroule à travers la décomposition de cet objectif en buts intermédiaires pour lesquels les modalités de réponse sont plus aisément identifiables. Ceux-ci prennent alors le relai de l'objectif général et peuvent également requérir une décomposition supplémentaire en vue de préciser davantage l'objet de l'évaluation. Le processus de décomposition prend fin lorsque les différents sous-objectifs sont déterminés avec une précision suffisante.

Dans la pratique, ces considérations se traduisent par la coexistence d'une série d'objectifs au sein des démarches d'évaluation multidimensionnelle. Ces différents objectifs sont agencés selon une relation hiérarchique. Maystre et Bollinger (1999) identifient ainsi trois principaux niveaux : les finalités, les buts et les objectifs.

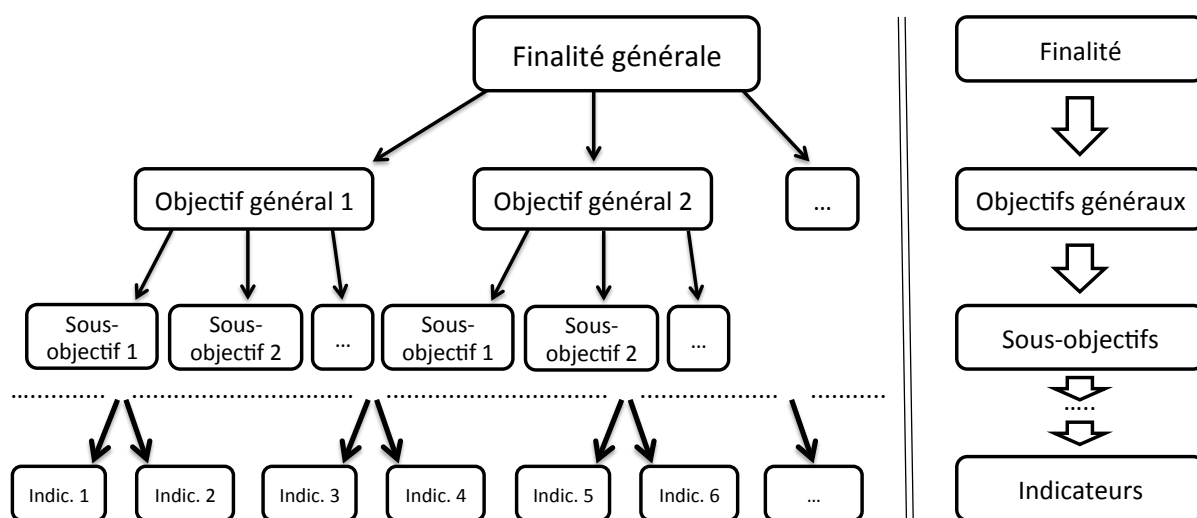
La finalité est une idée générale et conceptuelle, soit non-opérationnelle. Le but, quant à lui, est également une énonciation générale mais plus concrète que la finalité. Il donne davantage de précisions sur les modalités de réponse à cette dernière. Enfin, l'objectif est la transposition du but au niveau opérationnel.

Les finalités et les buts sont des éléments qualitatifs. A l'inverse, les objectifs prennent généralement la forme de variables quantitatives. Ces derniers représentent le socle opérationnel permettant l'évaluation des premiers.

L'ensemble de ces éléments nous apporte une base conceptuelle appropriée pour le développement d'un outil d'évaluation des performances durables de l'université. Plus précisément la méthodologie adoptée en référence à ces considérations peut être qualifiée d'« arborescence des objectifs ».

Le processus d'identification des indicateurs s'est ainsi déroulé à partir de grandes finalités générales desquelles ont été dérivés plusieurs objectifs qui ont eux-mêmes donné lieu à une série de sous-objectifs, et ainsi de suite. La déclinaison en sous-objectifs (ou sous-sous-objectifs) s'arrête lorsque ceux-ci apparaissent parfaitement mesurables. L'approche par l'arborescence des objectifs est illustrée par la figure 5.

Figure 5 : Méthodologie de l'arborescence des objectifs pour la construction d'un outil d'évaluation.



Au-delà des aspects relatifs au protocole de construction de l'observatoire, il convient également de préciser la méthodologie adoptée pour l'identification des différentes dimensions qui le composent. A cet égard, la construction de l'ensemble des objectifs a été réalisée selon une approche participative et, plus précisément, concertative.

Les raisons expliquant cette orientation sont, comme nous l'avons vu, relatives à la plus-value que les dynamiques participatives permettent de générer en matière de pertinence méthodologique (reflet de la complexité organisationnelle de l'objet d'étude) et de légitimité éthique (représentativité des systèmes de valeurs et de la complexité institutionnelle). Dans le contexte des performances durables de l'université, ces principes apparaissent essentiels face au caractère ouvert et évolutif de la norme.

En outre, le caractère participatif de la démarche de construction s'avère également utile pour trouver des points de conciliation entre des dimensions ou des intérêts *a priori* contradictoires. Plus précisément, l'échange d'idées et de points de vue entre les parties prenantes engagées dans un processus de concertation permet de faire évoluer les représentations individuelles pour parvenir à des solutions partagées.

Les processus participatifs peuvent néanmoins s'avérer d'une certaine complexité. A cet égard, il importe de respecter plusieurs principes généraux dans la conception des différents critères<sup>257</sup>.

<sup>257</sup> Par « critères » est ici entendu l'ensemble des objectifs de l'évaluation, des plus généraux aux plus spécifiques.

Ces principes être formulés de la façon suivante (Commission Européenne, 2006b, p.116) :

- Les critères doivent être définis avant de réaliser l'évaluation sur base de règles acceptées par tous ;
- ils doivent tenir compte de tous les points de vue exprimés par les participants ;
- ils ne doivent pas être redondants entre eux ; et,
- ils doivent former un ensemble cohérent qui aboutit sur des résultats plausibles.

Les deux derniers principes n'en forment en réalité qu'un seul. La « non-redondance » entre les critères est une condition de la cohérence du dispositif dans son ensemble et cette dernière est nécessaire pour garantir la plausibilité des résultats produits. En outre, nous pouvons rajouter deux conditions importantes auxquelles les critères doivent satisfaire sur base des enseignements de la section précédente :

- Les critères doivent être pertinents ou, en d'autres termes, porter sur les éléments importants de l'objet évalué et les refléter adéquatement ;
- ils doivent également être mesurables. Cette condition n'est valable que pour les critères les plus spécifiques donnant lieu à des indicateurs. Cependant, elle constitue également un principe directeur pour les critères plus généraux en ce sens que ces derniers doivent être définis de la manière la plus spécifique possible.

Ces différents principes ont constitué le cadre méthodologique général du processus participatif d'identification des critères de l'observatoire. A ceux-ci s'ajoutent les conditions d'holisme et de lisibilité mises en évidence dans la partie précédente. Ces dernières ne portent toutefois pas directement sur les critères considérés individuellement mais plutôt sur l'outil dans son ensemble.

Ces fondements méthodologiques ont été exposés aux participants dès le commencement de la démarche de construction de l'observatoire. Ils ont également été répétés à intervalles réguliers de sorte à ce que le processus ne s'écarte pas de ce cadre général. Compte tenu de la complexité de notre objet d'étude et des contradictions que ces objectifs peuvent faire apparaître, leur poursuite simultanée a parfois nécessité la réalisation d'arbitrages et la recherche d'équilibres.

Le processus participatif d'identification des critères de l'observatoire s'est déroulé en deux grandes étapes. Celles-ci ont eu lieu sur deux plateformes différentes et ont mobilisé des participants également différents.



La première étape de construction d'un dispositif d'évaluation a eu lieu dans le cadre d'un atelier de travail d'une durée de deux heures entre étudiants provenant de différents pays, essentiellement européens<sup>258</sup>. Le protocole de travail mis en œuvre a suivi une approche essentiellement *bottom-up*. La méthodologie de l'arborescence des objectifs, ainsi que les différents principes énoncés ci-avant pour le développement adéquat d'un dispositif d'évaluation, ont été exposés aux étudiants. En dehors de ces éléments, aucune prescription normative relative à la nature des performances durables de l'université ou à l'objectif de l'évaluation n'a été formulée. Les participants disposaient dès lors d'une marge de décision importante dans le choix des critères et des indicateurs.

Concernant l'objectif de l'évaluation, les finalités potentielles suivantes ont été proposées aux étudiants : le contrôle, la communication et la promotion, la diffusion des préceptes de la durabilité et l'amélioration par l'apprentissage. Il a été demandé aux participants quel objectif d'évaluation apparaissait, selon eux, comme le plus approprié. L'amélioration par l'apprentissage s'est unanimement imposée comme l'objectif privilégié.

Par la suite et sur base de cet objectif, les participants ont entrepris de construire un outil d'évaluation selon la méthodologie décrite ci-avant. Ce travail s'est déroulé en trois phases.

Au cours de la première phase, les participants ont dû déterminer individuellement ce qui, d'après eux, constitue les grandes finalités des performances durables de l'université. Les différentes propositions ont ensuite été regroupées en quatre catégories : la sensibilisation de la communauté (*awareness*), la gestion des externalités environnementales, la gouvernance, et les missions (recherche et enseignement).

Dans la deuxième phase du processus, les participants ont été invités à se rassembler en quatre groupes organisés autour des différentes catégories de finalités préalablement mises en évidence. Il a ensuite été demandé à chacun de ces groupes d'identifier les objectifs et/ou sous-objectifs pouvant être dérivés de ces finalités, ainsi que les indicateurs permettant de les mesurer. A la fin de ce processus, les différents groupes se sont mutuellement présentés les résultats de leur démarche d'identification des critères et indicateurs<sup>259</sup>.

---

<sup>258</sup> Cet atelier de travail (*workshop*) a été organisé dans le cadre de l'événement *European Green Office Summit* qui s'est déroulé à Berlin du 16 au 19 octobre 2014. Ce sommet a réuni près de 50 étudiants actifs dans le cadre du développement de projets relatifs au développement durable au sein de leurs universités. L'atelier de travail pour la construction d'un outil d'évaluation a, pour sa part, rassemblé 21 participants.

<sup>259</sup> Ces résultats étaient disposés sur un tableau divisé en trois catégories : les objectifs, les sous-objectifs et les indicateurs. Chaque tableau portait sur une grande finalité.

Dans la troisième et dernière phase du processus participatif, les participants se sont exprimés sur la pertinence des indicateurs proposés par les groupes auxquels ils n'avaient pas participé<sup>260</sup>. Au final, seuls les indicateurs ayant rassemblés un nombre d'avis favorables supérieur ou égal au nombre d'avis défavorables ont été retenus. L'outil d'évaluation ainsi développé figure en annexe 1 de ce travail.

Cette démarche de construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables des universités a abouti à un outil multidimensionnel composé de 4 finalités, 17 objectifs, 34 sous-objectifs et 50 indicateurs. Malgré cette pluralité d'éléments, cet outil apparaît néanmoins insuffisant à plusieurs égards.

Une première déficience est relative au processus participatif en lui-même. Celui-ci a regroupé des étudiants qui, malgré leur profil international, ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parties prenantes de l'université. En conséquence, l'outil se trouve restreint dans sa capacité à tenir compte de l'ensemble de la complexité organisationnelle et institutionnelle de l'université. Dans ce cadre, il aurait été utile d'intégrer, au sein du processus, des représentants d'autres parties prenantes comme le personnel ou les acteurs extérieurs de l'université.

Une seconde limite réside dans l'insuffisance du temps imparti pour traiter adéquatement de la question posée. A l'issue de l'atelier, les participants n'avaient pas clos la majorité des débats, ni répondu à la plupart des questions<sup>261</sup>. Il est ainsi apparu que l'approche participative, bien que prometteuse et engageante pour l'ensemble des acteurs, ne peut se contenter d'un tel format de travail pour construire un dispositif approprié d'évaluation des performances durables de l'université.

Enfin, un troisième point d'imperfection du dispositif construit est son incapacité à intégrer l'ensemble des dimensions des performances durables de l'université. Ainsi, les indicateurs relatifs à la question environnementale comptent pour près de 70 % de la totalité des indicateurs. Les aspects relatifs au pilier social y sont, quant à eux, moins représentés et le

---

<sup>260</sup> Ce processus réflexif sur le dispositif d'évaluation a été réalisé au travers d'autocollants de deux couleurs différentes – verte et rouge – que les participants ont pu librement disposer sur les indicateurs qu'ils jugeaient soit très pertinents (autocollant vert), soit non pertinents (autocollant rouge).

<sup>261</sup> Cette observation peut être illustrée par la notion même de durabilité dont la définition est restée en suspens durant toute la durée de l'atelier. Ainsi, si l'on prend l'exemple de la finalité « recherche et enseignement », les participants ont majoritairement souligné la nécessité d'intégrer davantage les questions relatives à la durabilité dans les formations, les cours ou encore les programmes de recherche. De la même façon, ils ont également mis en évidence, au sein des sous-objectifs, la nécessité de définir plus précisément les sujets de l'enseignement et de la recherche pour la durabilité. Bien qu'une telle définition ait été reconnue comme une condition préalable à toute tentative d'intégration de la durabilité dans les missions de l'université, elle est restée sans réponse.

volet économique apparaît quasiment absent. De la même façon, les spécificités de l'université et l'impératif de sa durabilité organisationnelle n'ont été que très rarement pris en considération.

A cet égard, l'outil développé ne répond pas suffisamment au troisième critère de réussite identifié ci-avant qu'est l'holisme. Cette observation peut s'expliquer par le manque de temps alloué aux participants pour la réalisation du travail en question. Toutefois, elle peut également être imputable au profil des participants : leurs systèmes de valeur, leurs intérêts et leurs représentations.

Afin de répondre à ces déficiences, nous avons mis en œuvre un second processus pour la construction participative d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université. Contrairement au précédent, celui-ci s'est déroulé autour d'un nombre plus restreint de participants et sur une période beaucoup plus longue.

Le processus de participation a été mis en œuvre à partir d'un groupe de travail composé de quatre personnes représentatives des différentes parties prenantes de l'université :

- Un membre du personnel académique (enseignant-chercheur),
- Un membre du personnel administratif (chargé de mission),
- Un partenaire extérieur issu de l'industrie,
- Un étudiant (doctorant).

La restriction du nombre de participants nous est apparue préférable pour ancrer notre approche dans une perspective de concertation. En outre, elle s'est également avérée nécessaire pour assurer la faisabilité pratique de ce processus sur une temporalité relativement importante. En effet, le groupe de travail s'est réuni à 14 reprises pour une durée de trois heures. Ce format de travail est apparu nécessaire pour assurer l'élaboration d'un outil d'évaluation adapté à notre objet d'étude.

Par ailleurs, le resserrement du nombre de participants a été en partie compensé par un renforcement de la représentativité des parties prenantes de l'université. Ainsi, en plus des étudiants dont la représentativité est assurée par la présence d'un doctorant, la diversité du personnel (académique et administratif) est également représentée dans le processus participatif, au même titre que les parties prenantes extérieures (partenaire économique).

L'on pourrait opposer une série d'objections quant à l'absence d'autres types de parties prenantes<sup>262</sup>. Nous avons toutefois privilégié ce format de participation restreint afin d'assurer les bonnes conditions du débat et de la concertation. En outre, la représentativité étudiante n'est que partiellement assurée par la participation d'un doctorant dont le statut est à cheval entre les étudiants des premiers et deuxièmes cycles et le personnel académique. Enfin, cette deuxième approche perd en représentativité internationale en comparaison avec la première.

Toutefois, nous avons pu répondre à ces deux dernières limites (perte de représentativité étudiante et internationale) par la prise en compte des recommandations émises lors de la première étape du processus de construction participative. Les propositions formulées dans ce cadre mais qui n'ont pas été suggérées par les participants de la deuxième phase ont ainsi été prises en compte, débattues et – pour celles jugées appropriées – retenues<sup>263</sup>.

Au-delà des aspects relatifs à la représentativité et au format temporel du processus participatif, il est également apparu nécessaire de pallier sa potentielle insuffisance pour remplir la condition d'holisme. A cet égard deux modalités de réponse ont été adoptées.

En premier lieu, un cadre conceptuel général a été proposé aux différents participants dès la première phase de la concertation. Il a servi de socle pour le développement du dispositif au travers de la méthodologie de l'arborescence des objectifs. En outre, il a été discuté et validé par l'ensemble des acteurs au regard de sa capacité à intégrer les différentes dimensions des performances durables de l'université au sein d'un modèle exhaustif.

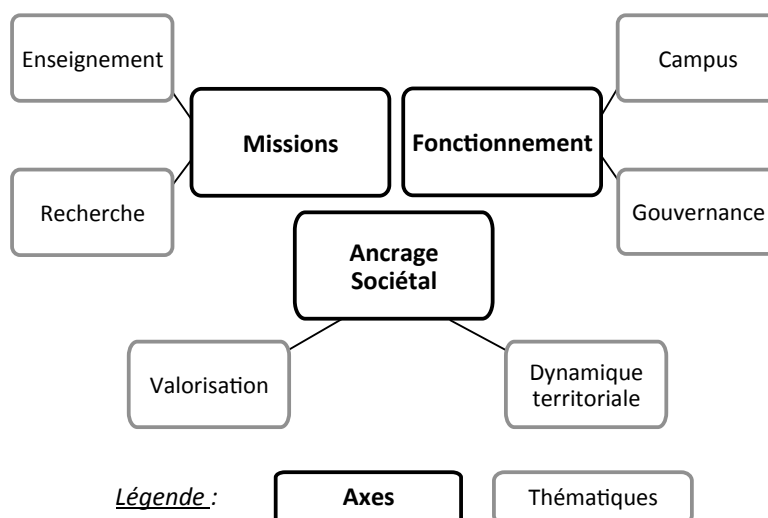
En ce qui concerne son contenu, ce canevas est basé sur les deux premiers échelons de la norme de durabilité présentée dans le chapitre précédent : les grands axes et les thématiques afférentes. Les objectifs n'ont pas été retenus afin de préserver le caractère essentiellement descriptif du modèle. Ce faisant, nous nous sommes attachés à éviter d'introduire un biais normatif dans le processus participatif. Pour rappel, ce cadre est illustré par la figure 6.

---

<sup>262</sup> Par exemple, les représentants des autorités intérieures (équipe de direction) et extérieures (collectivités locales et ministère).

<sup>263</sup> L'appréciation de leur caractère approprié a été réalisée sur base des critères de pertinence et de mesurabilité. De manière générale, la majorité des indicateurs développés par les étudiants de la première étape et retenus par les participants de la deuxième, avait déjà été formulée par ces derniers. La principale différence a résidé dans la typologie d'organisation de ces indicateurs. Par exemple, des indicateurs catégorisés par les premiers comme relevant de l'objectif de « sensibilisation » ont été intégrés par les deuxièmes dans d'autres catégories comme, par exemple, l'« impact environnemental » ou encore l'« animation du campus ».

**Figure 6 : Cadre conceptuel général adopté comme base de travail du processus participatif pour la construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université.**

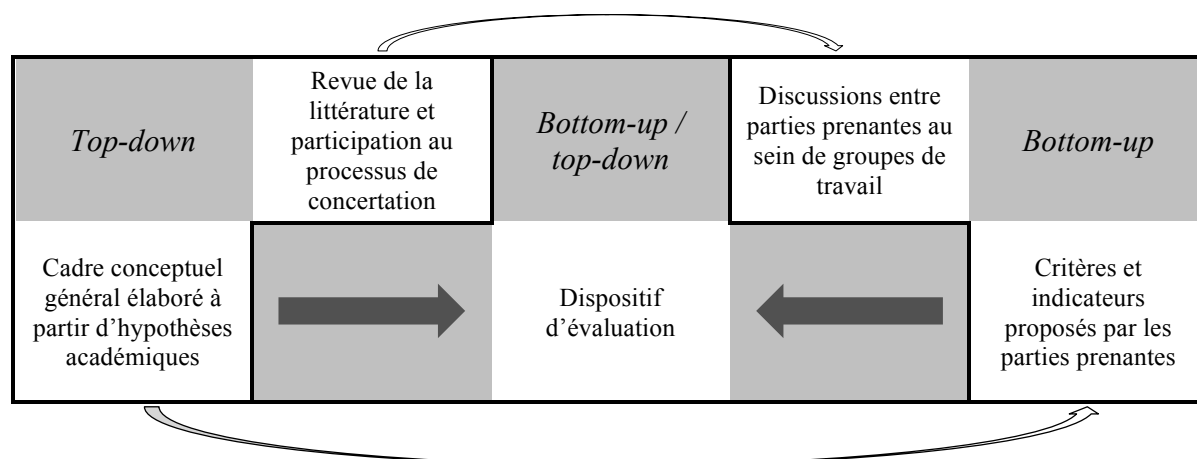


En deuxième lieu, nous nous sommes nous-mêmes incorporés au processus de participation. Cette démarche nous a permis d'assurer la non-omission de certaines dimensions, de mettre en évidence les éventuelles interdépendances entre ces dernières afin d'alimenter le débat, et de rappeler les différents critères de réussite poursuivis par le dispositif lorsque cela s'avérait nécessaire. En ce sens, notre méthodologie de recherche s'est apparentée à une approche d'observation participante.

Cet encadrement plus strict du processus participatif, en comparaison avec celui adopté lors de la première étape de construction d'un dispositif d'évaluation, a permis d'élargir le périmètre de prise en compte de notre objet d'étude. Si un tel constat peut paraître *a priori* paradoxal, il s'explique par les spécificités de cet objet et, plus particulièrement, par la complexité de la durabilité. Dans ce cadre, les représentations des acteurs qui n'ont pas été directement et suffisamment préparés pour le traitement de cette question, ont tendance à se limiter à l'une ou l'autre dimension (notamment l'environnement) sans aborder ce concept dans son intégralité. Or, une telle situation ne nous semble pas souhaitable car elle n'exploite pas l'ensemble de la richesse conceptuelle de la durabilité qui réside précisément dans le caractère multidimensionnel et systémique de cette notion.

La méthodologie finalement adoptée est donc dérivée de la procédure *bottom-up/top-down* mise en avant par Faucheux et Nicolaï (2004). La figure 7 reprend le schéma général de cette approche en le réadaptant au contexte spécifique de notre recherche.

Figure 7 : La méthodologie *bottom-up/top-down* pour la construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables de l'université



Finalement, cette méthodologie et le travail de recherche qui a été mis en œuvre ont permis le développement d'un outil d'évaluation des performances durables comprenant près de 200 indicateurs. L'ensemble des participants s'est toutefois accordé sur le fait que l'envergure du dispositif constituait une entrave à sa réponse au critère de lisibilité.

En conséquence, un travail de tri entre les indicateurs a été réalisé. Celui-ci s'est basé sur trois principales questions :

- L'indicateur répond-il au critère de pertinence ?
- L'indicateur répond-il au critère de mesurabilité ?
- L'indicateur est-il nécessaire en vue de préserver la cohérence du modèle dans son ensemble ?

Les différents indicateurs ont été étudiés à la lumière de ces questions par le biais d'un processus concertatif. Ils ont été préservés lorsque les participants approuvaient, à l'unanimité, la nécessité de leur conservation. Les autres indicateurs, pour lesquels au moins un participant jugeait de leur inadéquation au regard des trois questions posées, ont été, pour leur part, éliminés.

Cette démarche a permis de réduire la taille du dispositif d'évaluation à moins de 60 indicateurs. Ce niveau a été reconnu par l'ensemble des participants comme le plus approprié pour répondre simultanément aux critères d'holisme, de pertinence et de lisibilité. L'outil ainsi développé est présenté dans la partie suivante.

## **2.2 Résultat : l'Observatoire International des Campus Durables**

Le processus participatif mis en œuvre pour la construction de l'observatoire s'est déroulé en 14 sessions d'une durée moyenne de 3 heures. Le programme général des sessions du groupe de travail (GT) s'est organisé de la manière suivante :

- GT 1 (soit, la première session du groupe de travail) : présentation du cadre conceptuel général et validation par les participants.
- GT 2 et 3 : Discussion autour des questions de comparabilité et de contextualisation. Développement d'indicateurs génériques permettant de profiler les institutions (voir ci-après).
- GT 4 à 9 : Développement des critères et indicateurs de l'évaluation selon la méthodologie de l'arborescence des objectifs avec, comme point de départ, le cadre conceptuel général.
- GT 10 et 11 : Sélection des indicateurs au regard des critères de pertinence, de mesurabilité et de cohérence de l'ensemble.
- GT 12 à 14 : Elaboration de la norme d'évaluation pour chaque indicateur.

L'outil ainsi développé est présenté dans sa globalité dans l'annexe 2. Il s'articule en trois grandes parties : un ensemble d'indicateurs génériques ; un cadre général d'évaluation des performances durables de l'université (des grandes finalités aux indicateurs) ; et une méthodologie opérationnelle pour l'évaluation des performances et la présentation des résultats. Ces trois parties sont décrites ci-après.

La première partie de l'observatoire est composée d'une batterie d'indicateurs génériques dont la vocation n'est pas de participer à l'évaluation mais plutôt de fournir des informations générales sur le profil des institutions étudiées. Celle-ci émane d'une considération qui a été à l'origine d'importantes discussions au cours des premières sessions du groupe de travail : la nécessité d'assurer la comparabilité des différents cas particuliers à travers la contextualisation.

Comme nous l'avons vu, la contextualisation constitue une condition de la pertinence d'une analyse comparative. Cette condition est cependant difficile à satisfaire compte tenu de la diversité des dimensions des performances durables de l'université ainsi que des circonstances propres à chaque cas particulier. Néanmoins, nous avons également pu voir que les outils d'évaluation préservent une certaine utilité, même si la réponse à l'exigence de

contextualisation n'est pas parfaite. Dans ce cadre, il ne s'agit donc pas de proscrire les dispositifs d'évaluation mais plutôt de chercher à y intégrer, autant que possible, des mécanismes de prise en compte des différences contextuelles.

A cet égard, les participants à la construction de l'observatoire ont fait le choix de développer une structure de profilage des institutions étudiées. Cette structure est basée sur des indicateurs génériques permettant de trier les universités en fonction de différents critères : l'ancienneté, la taille, le milieu géographique (rural, péri-urbain ou urbain), le type de campus (dispersé ou en vase clos), l'origine du financement (public ou privé), la capacité budgétaire, le profil disciplinaire (généraliste ou spécialiste) et le domaine d'activité principal (recherche, enseignement ou mixte).

De cette façon, les utilisateurs potentiels de l'observatoire pourront effectuer une sélection entre les universités sur base de ces critères afin de ne comparer que des institutions qui présentent un certain nombre de similarités. Il a été convenu que les critères de cette sélection devaient être laissés au libre choix des différents utilisateurs. Ainsi, ceux-ci pourront décider de sélectionner l'ensemble de ces critères ou se baser uniquement sur ceux qu'ils estiment pertinents pour discriminer les différentes institutions.

Le profilage des universités au travers d'indicateurs génériques constitue un socle pour la contextualisation au sein de l'observatoire. Néanmoins, il n'est pas suffisant pour apporter une réponse adéquate à cet impératif. A cet effet, un deuxième mécanisme de prise en compte des aspects contextuels a également été mis en œuvre au sein du cadre d'évaluation : l'expression systématique des indicateurs en termes relatifs dès que cela s'avère pertinent<sup>264</sup>. Cette opération apparaît inévitable pour répondre à l'impératif de contextualisation. Elle permet d'éliminer les biais liés aux effets de taille et d'accroître la comparabilité des données de l'évaluation. Ceci nous amène à la deuxième grande partie de l'observatoire qui porte sur le cadre général de l'évaluation.

Le cadre général de l'évaluation des performances durables de l'université a été développé durant cinq sessions du groupe de travail. Celui-ci regroupe l'ensemble des critères et des indicateurs. Il a été construit à partir de la méthodologie de l'arborescence des objectifs. Le passage des grands axes (missions, fonctionnement et ancrage sociétal) aux indicateurs

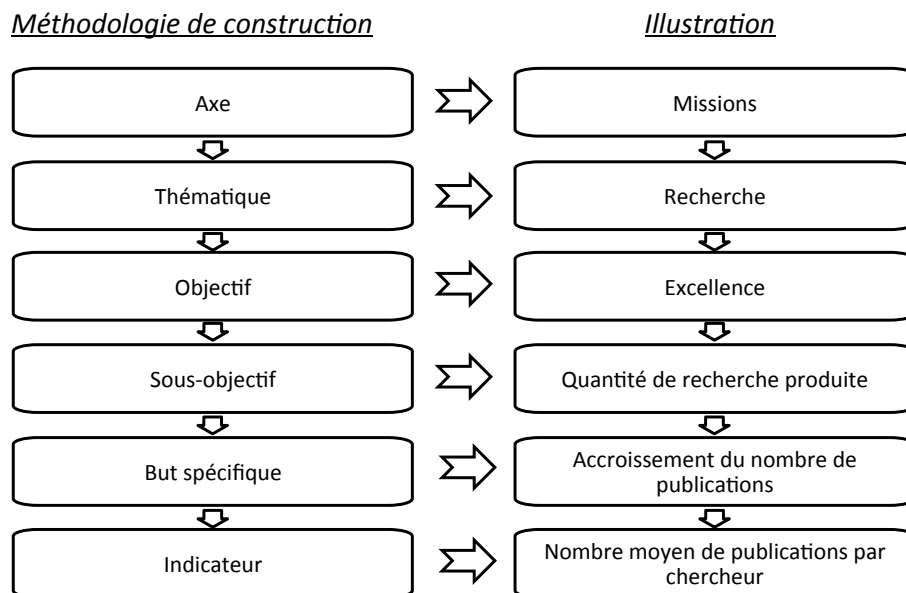
---

<sup>264</sup> Ainsi, les données récoltées exprimées en termes absolus (par exemple les émissions de GES ou le nombre de publications de recherche) sont rapportées à une valeur contextuelle dont l'unité varie en fonction de la nature des indicateurs (par exemple la superficie en m<sup>2</sup> ou le nombre de chercheurs).



opérationnels a nécessité six niveaux de déclinaison. Ceux-ci sont représentés dans la figure 8 et accompagnés d'un exemple illustratif.

**Figure 8 : Méthodologie de l'arborescence des objectifs dans le cadre de l'Observatoire International des Campus Durables.**



Au-delà des deux premiers niveaux de cette arborescence dont il a déjà été question ci-avant, le processus de concertation a permis de déterminer les grands objectifs des performances durables de l'université. A des fins de clarté et de concision, un nombre de deux objectifs par thématique a été fixé par les participants. Ceux-ci sont apparus très proches de la norme théorique des performances durables de l'université formulée dans le chapitre précédent, mis à part quelques différences d'ordre essentiellement sémantique. Ainsi, l'objectif de « quantité-qualité » de la recherche retenu dans notre norme n'apparaît pas dans le cadre d'évaluation où il a été remplacé par celui d'« excellence ». De la même façon, l'objectif « conditions de vie et de travail » de la thématique « campus », adopté dans le cadre de la norme, a été précisé par les participants pour finalement s'intituler « interactions et confort ».

Les sous-objectifs, pour leur part, sont au nombre de 27. Ils précisent la nature de chaque objectif tout en gardant un certain niveau de généralité. Par exemple, l'objectif général d'« accessibilité » de la thématique « enseignement » a été décomposé en deux sous-objectifs : l'« accessibilité financière » et l'« accessibilité sociale ».

Le niveau de généralité des sous-objectifs rend impossible leur évaluation directe via un indicateur. Nous avons donc procédé à leur déclinaison sous la forme de buts spécifiques desquels ont ensuite pu être dérivés des indicateurs opérationnels.

Les indicateurs développés sont tous de nature quantitative. L'objectif sous-jacent était d'assurer la comparabilité de l'évaluation. Cependant, ils ne revêtent pas tous la même forme : certains indicateurs sont basés sur des variables continues, d'autres sur des variables discrètes. Dans ce dernier cas, certains indicateurs sont de type booléen (1 ou 0)<sup>265</sup>.

Le processus de tri des 200 indicateurs issus de la première phase de participation nous a amené à regrouper certains d'entre eux au sein d'indicateurs composites. Ces derniers ont été élaborés lorsqu'ils répondaient à deux conditions : d'une part, que l'opération soit réalisable et, d'autre part, que leur combinaison permette de produire une information pertinente sur le sous-objectif auquel ils étaient associés. Avec le processus de tri, cette dynamique explique pourquoi l'observatoire comprend, dans sa version finalisée, davantage de buts spécifiques (116) que d'indicateurs (52).

La troisième partie de l'observatoire est relative au processus d'évaluation en tant que tel ainsi qu'à la mise au point d'un format de présentation adéquat. Les participants se sont accordés sur la nécessité d'attribuer un score aux établissements évalués pour chaque dimension de leurs performances durables. En effet, la présentation des résultats de l'évaluation sous la forme d'une cinquantaine d'indicateurs est apparue trop peu intelligible. Cette opération vise donc à répondre au critère de lisibilité.

La condition de pertinence rend toutefois impossible toute tentative de formulation d'un score unique. L'objet évalué étant de nature multidimensionnelle et incommensurable, le dispositif d'évaluation partage ces caractéristiques. L'arbitrage entre les impératifs de pertinence et de lisibilité de l'outil a conduit les participants à fixer le niveau des performances à l'échelle des sous-objectifs. Ainsi, les différentes dimensions des performances durables des universités évaluées dans l'observatoire sont au nombre de douze.

Les indicateurs présents au sein de chaque dimension (ou sous-objectif) ont dès lors été compilés pour former un score unique. Pour ce faire, il est apparu nécessaire de les normaliser afin que chacun produise un résultat compris entre 0 et 1<sup>266</sup>. Cette normalisation a été réalisée de deux manières.

---

<sup>265</sup> Ce type d'indicateur a été privilégié pour faire état de l'existence ou non, d'un élément particulier au sein de l'institution étudiée. Par exemple, un but spécifique portant sur la « responsabilité budgétaire » a donné lieu à un indicateur visant à déterminer si, oui ou non, l'université était en situation d'équilibre budgétaire ou de solde positif à la fin du dernier exercice. Si la réponse à cette question est positive, l'indicateur vaut « 1 », tandis que si elle est négative, l'indicateur est égal à « 0 ».

<sup>266</sup> La valeur de cet intervalle n'a pas d'importance, l'exigence étant que l'ensemble des résultats soit formulé sur le même intervalle.

Lorsqu'une norme idéale de performance était identifiable, l'indicateur a été normalisé à partir de cette dernière<sup>267</sup>. Pour d'autres variables, la détermination de la norme idéale s'est avérée plus complexe. Dans ce cas, le niveau de la norme a été fixé par le biais de la concertation<sup>268</sup>. Toutefois, les participants ont reconnu la nécessité d'adapter ces références normatives en fonction de l'évolution des connaissances et de l'état des sociétés. A cet égard, l'observatoire constitue un dispositif évolutif.

L'évaluation des performances sous la forme de score permet finalement de répondre à l'impératif de lisibilité des résultats de l'observatoire. Ceux-ci peuvent être présentés sous la forme de diagrammes en étoile dont les différentes branches sont relatives à une dimension des performances durables de l'université.

Cette présentation apparaît utile pour fournir un premier aperçu d'ordre général sur les performances, mais elle est insuffisante pour répondre à l'objectif d'apprentissage par l'identification de potentiels d'amélioration. A cet égard, il est indispensable que la méthodologie et les résultats de l'évaluation soient parfaitement accessibles à l'ensemble de ses utilisateurs. De la sorte, un acteur d'une université qui désirerait comprendre davantage les raisons expliquant une performance particulière se verrait offrir la possibilité d'investiguer l'intégralité des modalités de l'évaluation. Une telle situation pourrait tout à fait être mise en œuvre à travers une plateforme virtuelle adéquatement élaborée.

Dans le cadre de l'observatoire, nous nous sommes toutefois limités à la première étape de présentation des résultats de l'évaluation au travers de diagrammes en étoile (ou diagrammes en « radars »). La figure 9 en donne une illustration.

---

<sup>267</sup> Ainsi, par exemple, l'indicateur d'ouverture et de flexibilité des équipements du campus (par exemple, les bibliothèques) porte sur le nombre d'heures d'ouverture de ces équipements par semaine. La norme idéale a été fixée par les participants à son seuil maximal (24h/24). En conséquence, la normalisation de l'indicateur a été réalisée en divisant sa valeur effective par 168 (nombre d'heures totales dans une semaine). De la sorte, le résultat produit par l'indicateur se situe automatiquement entre 0 et 1. Il est égal à 1 lorsque les équipements sont ouverts 24h/24 et à 0 lorsqu'ils sont fermés en permanence.

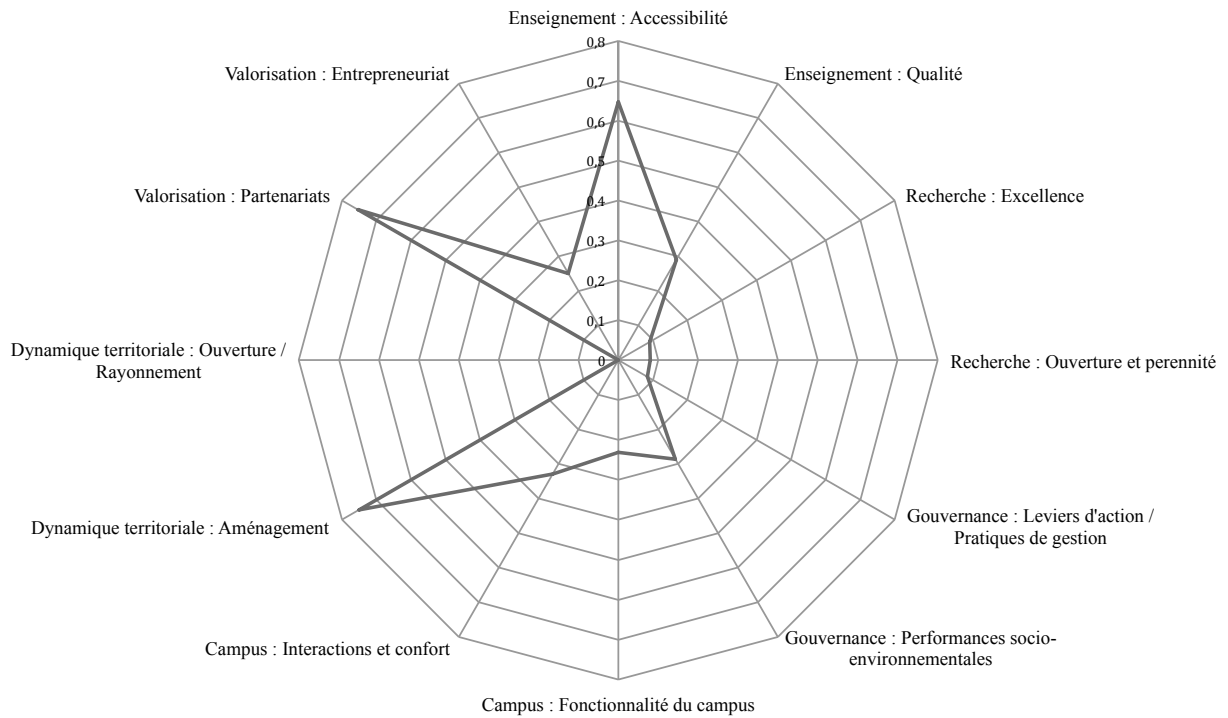
<sup>268</sup> Prenons, par exemple, l'indicateur suivant qui a été retenu par les participants pour évaluer la quantité et la qualité de la recherche :

$$\frac{\text{nombre total de publications} * \text{nombre total de citations de l'université}}{\text{nombre de chercheurs}}$$

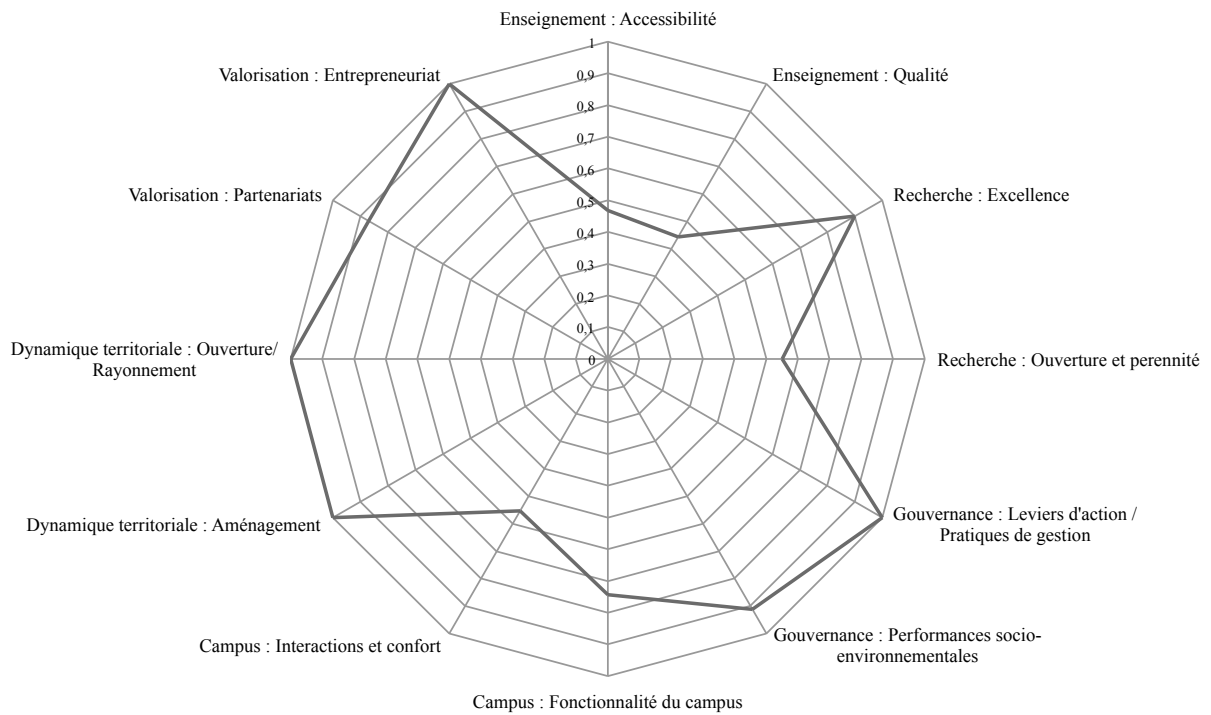
Il est difficile de déterminer une norme idéale et pertinente sur la valeur que celui-ci devrait prendre, seule la direction de cette norme est connue (plus la valeur de l'indice est importante, plus les performances au regard de l'objectif sont importantes). Dès lors, sa normalisation au sein d'un intervalle spécifique n'est pas réalisable sans disposer d'une référence qui représenterait les performances « idéales ». Il a donc été décidé par les participants d'établir comme plafond de la performance (à savoir la valeur 1 de notre intervalle) le plus haut niveau observé dans l'ensemble des universités évaluées. Les autres établissements se verront donc attribuer un score en fonction d'une valeur maximale relative.

**Figure 9 : Illustration de la forme de présentation des résultats de l'Observatoire International des Campus Durables par les cas pratiques de l'UVSQ et du MIT.**

**Observatoire International des Campus Durables - Evaluation Test UVSQ**



**Observatoire International des Campus Durables - Evaluation Test MIT**



Les deux cas d'évaluation présentés dans la figure 9 ont été réalisés au sein de la Chaire Campus Durable en vue de tester la faisabilité de l'observatoire. Les établissements étudiés sont l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (France) et le Massachusetts Institute of Technology (Etats-Unis). Les données récoltées portent sur l'année scolaire 2012-2013.

Il convient toutefois de souligner que ces deux exemples sont ici présentés à titre uniquement illustratif car les données sur lesquelles ils reposent n'ont pas été vérifiées et récoltées dans leur intégralité. Certaines performances sont donc calculées à partir de résultats dont la validité ne peut être certifiée.

Bien que représentant un sujet d'étude potentiellement fécond, l'évaluation comparative d'une série de cas pratiques n'a pas pu faire l'objet de ce travail de recherche compte tenu du temps imparti.

La méthodologie et les résultats du processus participatif de construction de l'observatoire ayant été présentés, la partie suivante dresse les implications de cet outil, ses principales limites et les perspectives de recherches futures qu'il permet d'ouvrir.

### **2.3 Implications, limites et perspectives de recherche future**

Le dispositif d'évaluation construit dans le cadre de notre travail de recherche repose sur une méthodologie participative multi-parties prenantes. Cette approche nous a permis de prendre en compte la complexité organisationnelle et institutionnelle de l'université à un degré plus important que si nous nous étions uniquement limités à une perspective « technocratique » (*top-down*).

Les différentes dimensions des performances durables de l'université adoptées à la suite du processus de concertation apparaissent très proches de la norme théorique développée dans le chapitre précédent. Il est toutefois probable qu'une telle concordance soit en partie imputable à la méthodologie mise en œuvre au cours du processus participatif. En effet, celle-ci s'est basée sur deux piliers susceptibles d'exercer une influence sur les résultats finaux : l'instauration des deux premiers échelons de la norme comme fondement conceptuel de la démarche de concertation, et notre propre adhésion au processus selon une méthode d'observation participante.

Ces choix méthodologiques ont toutefois été réalisés pour des raisons précises. Ils résultent des enseignements de la première étape de construction de l'observatoire qui, pour sa part, s'est déroulée à travers une approche participative résolument ouverte (*bottom-up*).

Elle a abouti sur un dispositif d'évaluation qui, bien qu'apportant de nombreux résultats, est apparu insuffisant pour permettre une prise en compte adéquate de la complexité et de la multidimensionnalité de l'objet évalué. En conséquence, la méthodologie combinant les approches *top-down* et *bottom-up* se trouve être la plus adaptée par sa capacité à élargir le cadre conceptuel sur lequel la démarche de construction participative peut s'appuyer<sup>269</sup>.

Par ailleurs, l'intégration d'une perspective *top-down* au sein de la démarche *bottom-up* a été réalisée avec l'objectif de réduire au maximum l'influence de cette première sur la deuxième. Ainsi, seuls les deux premiers échelons de la norme, d'ordre essentiellement « descriptif », ont été retenus pour former le cadre conceptuel. En outre, la démarche participative a adopté les règles de la concertation. Le choix de chaque critère et indicateur était donc soumis à l'acceptation de l'ensemble des participants.

Le dispositif d'évaluation finalement développé repose sur une conception des performances durables de l'université très proche des enseignements de la norme théorique énoncée ci-avant. Il présente toutefois plusieurs limites pour l'évaluation de ces performances.

Une première limite est relative à la prédominance des variables quantitatives. Par cette orientation, l'outil présente une série d'insuffisances pour la prise en compte des dimensions des performances durables qui pourraient être plus difficilement mesurables. L'exigence de comparabilité a toutefois nécessité de respecter des principes d'objectivité et d'impartialité dans le choix des indicateurs. La nature quantitative des données collectées constitue, à cet égard, une manière d'assurer la comparabilité des résultats.

En outre, ce « biais quantitatif » n'est pas inapproprié face à l'objectif général de l'évaluation. Pour rappel, elle vise à contribuer à l'apprentissage des acteurs par l'identification de potentiels d'amélioration. Dans ce cadre, l'évaluation n'est pas suffisante pour entraîner l'apparition d'améliorations, ni même leur détermination effective. A l'inverse, elle constitue une première étape permettant uniquement de distinguer des potentiels. Il importe dès lors que les utilisateurs de l'évaluation entreprennent d'investiguer davantage les éléments que cette dernière aura permis de mettre en évidence afin d'identifier les véritables pistes d'amélioration et les moyens de leur mise en œuvre. L'intégration des aspects qualitatifs, bien qu'inévitable nous semble relever davantage de cette deuxième démarche portée par les acteurs. En effet, ces éléments sont généralement fortement dépendants du

---

<sup>269</sup> Cette recommandation découle des caractéristiques fondamentales de notre objet d'étude – l'évaluation des performances durables de l'université – et nous ne la formulons qu'au regard de ce dernier.

contexte particulier de chaque situation et leur prise en compte de manière pertinente au travers d'un dispositif général d'évaluation nous paraît difficile.

Une deuxième limite de l'observatoire est relative à la représentativité des parties prenantes qui n'est pas parfaite. Le format par groupe de travail de capacité réduite est apparu approprié dans le cadre de notre recherche mais n'est pas suffisant pour assurer la prise en compte complète de la complexité de l'objet d'étude. Il est également déficient pour renforcer l'acceptabilité du dispositif par l'ensemble des parties prenantes. Il pourrait être intéressant, dans le cadre de recherches futures, d'élargir le périmètre de la participation pour intégrer d'autres catégories de parties prenantes, et davantage de représentants au sein de chacune. Une telle démarche pourrait être réalisée au travers de plateformes virtuelles qui apportent des possibilités nouvelles et potentiellement fructueuses pour l'organisation des processus participatifs.

La troisième limite de l'observatoire concerne la pertinence des indicateurs retenus. Plusieurs sous-objectifs ou buts nous semblent parfois critiquables quant à leur capacité à refléter les problèmes importants dans leur totalité. Toutefois ceux-ci sont le résultat d'une double dynamique. D'une part, ils ont été produits par le biais de la concertation. Ainsi, seuls les indicateurs rassemblant l'accord unanime de l'ensemble des parties prenantes ont été intégrés au dispositif. D'autre part, les indicateurs ont été soumis à un processus de tri au regard des critères de pertinence et de mesurabilité. Cette deuxième condition a conduit à l'élimination d'un grand nombre de variables qui – malgré leur pertinence – sont apparues impossible à mesurer<sup>270</sup>. En substance, les processus d'arbitrage ont joué un rôle central dans la composition du dispositif d'évaluation finalement adopté.

---

<sup>270</sup> Plusieurs tests sur des cas pratiques ont confirmé ce constat. La non-mesurabilité des indicateurs était généralement imputable à deux facteurs principaux : l'absence suffisamment généralisée de données réelles et la non-comparabilité des résultats entre différents cas particuliers. Un exemple illustratif de ce problème de non-comparabilité peut être donné par l'indicateur de « taux de réussite corrigé de la sélection ». Celui-ci est calculé par la multiplication du taux de réussite en licence (*bachelor* à l'international) avec le taux d'admission pour ces mêmes formations. Cet indicateur a été adopté pour évaluer les performances relatives au sous-objectif d'« accompagnement à la réussite » de l'université en matière d'enseignement.

Dans un premier temps, les participants avaient retenu l'indicateur du « taux de réussite en première année de licence » sur base du postulat que celui-ci était plus pertinent pour estimer l'accompagnement à la réussite qu'une université offre à ses étudiants. En effet, le taux de réussite pour l'ensemble du programme de licence apparaissait moins pertinent car il ne tenait pas compte de la durée effective de la formation. Ainsi, pour un taux de réussite donné, une université dont les étudiants accompliraient leur licence en 4 ou 5 ans aurait des performances similaires à une autre dans laquelle cette durée serait en moyenne de 3 ans. Or il est évident que la deuxième dispose d'un système d'accompagnement plus performant que la première.

Néanmoins, cet indicateur n'a pu être retenu compte tenu de sa non-comparabilité entre différents systèmes d'enseignement supérieur. Dans plusieurs pays, comme par exemple les Etats-Unis, la notion d'« année universitaire » n'existe pas. Les étudiants doivent réussir une série de cours afin de disposer d'un certain nombre de « crédits » qui conditionne leur réussite en *bachelor*. En conséquence, ils peuvent agencer leur programme d'étude à leur convenance et choisir, par exemple, un nombre réduit de cours en première et deuxième année

La quatrième limite de l'observatoire porte sur la méthodologie d'évaluation à proprement parlé, soit le protocole de calcul des scores de performance. Ce dernier a été mis en place en vue de répondre à l'impératif de lisibilité dans la présentation des résultats. Malgré la multidimensionnalité du dispositif, cette opération introduit une agrégation partielle des résultats de l'évaluation. Ce mécanisme est critiquable pour deux grandes raisons.

La première concerne la pertinence du processus d'agrégation qui est tout à fait discutable. En effet, si les différents indicateurs sont normalisés pour donner lieu à un score entre 0 et 1 (le niveau 1 constituant la norme estimée des meilleures performances), ceux-ci sont, à l'origine, rarement commensurables. Leur agrégation n'est donc pas réalisée à des fins de pertinence mais uniquement en vue de renforcer la lisibilité des résultats de l'évaluation. De surcroît, cette opération engendre généralement une perte de précision et de pertinence.

La deuxième raison pour laquelle le processus d'agrégation apparaît discutable, est relative au fait qu'il engendre, inévitablement, l'attribution d'une pondération à chaque indicateur. Dans l'idéal, cette pondération doit refléter l'importance, le poids, de chaque variable évaluée dans les performances qu'elle génère. Dans la pratique cependant, il est généralement difficile, voire impossible, de déterminer objectivement le poids relatif qu'il convient d'attribuer à chaque indicateur.

Au regard de l'observatoire, les participants se sont accordés sur l'impossibilité de « trancher » cette question et ont décidé d'accorder à chaque indicateur un poids équivalent pour l'évaluation des performances relatives à chaque objectif. Les scores calculés sur base des indicateurs ont donc été dotés d'une pondération unitaire pour l'évaluation des performances finales des différentes dimensions. Ce faisant, les participants se sont toutefois inéluctablement – et bien malgré eux – prononcés sur l'importance relative de chaque variable dans la composition des performances. Or, il est évident que ces différents indicateurs n'ont, en réalité, pas la même portée.

Les problèmes soulevés par le processus d'agrégation peuvent être nuancés au vu de l'objectif de l'évaluation. Celui-ci n'est pas de juger les différents établissements en distinguant les meilleurs des moins performants, ou de générer des recommandations contraignantes en vue d'accroître le contrôle de composantes par leurs subordonnés. A

---

qu'ils compensent ensuite par un programme intensif en troisième, voire quatrième, année. Ce nombre d'années n'est, par ailleurs, pas déterminé à l'avance. Si une durée de référence est généralement communiquée pour l'accomplissement des études de *bachelor* (généralement 4 ans), celle-ci constitue une moyenne et les étudiants peuvent décider d'accomplir ce programme en 5 ou 6 ans. Les données de « réussite pour la première année d'étude » ne sont donc pas collectées dans ces pays car elles n'ont aucune signification. En conséquence, nous n'avons eu d'autre choix que de baser notre indicateur de « réussite corrigée du taux de sélection » sur le taux de réussite pour le programme de licence/*bachelor* dans son intégralité.



l'inverse, il vise uniquement à favoriser l'identification de potentiels d'apprentissage. Pour ce faire, la méthodologie d'évaluation, ses défaillances et ses résultats, sont accessibles en toute transparence à l'ensemble des acteurs.

Reste que le protocole d'agrégation déterminé par le biais du processus de concertation entre plusieurs parties prenantes est nettement insuffisant au regard de l'impératif de pertinence. A cet égard, l'approfondissement supplémentaire de cette question nous semble constituer la première priorité pour l'amélioration de l'observatoire.

Malgré ces limites, et sous réserve d'un travail de mise à jour périodique de ses structures<sup>271</sup>, l'observatoire nous semble constituer un instrument utile à plusieurs égards. Son utilité réside tout d'abord dans le potentiel d'apprentissage qu'il est susceptible de soulever parmi ses utilisateurs bénéficiant d'une certaine réflexivité sur leur propre situation.

Par ailleurs, il ouvre également la voie à plusieurs perspectives de recherches futures. En premier lieu, l'observatoire représente un support opérationnel adapté pour les investigations dans le domaine de la définition des performances durables de l'université. Comme nous l'avons vu à diverses reprises, un tel travail sera indispensable à l'avenir compte tenu du caractère complexe, incertain – et donc fondamentalement évolutif – de notre objet d'étude. Les éléments que nous avons nous-mêmes identifiés au cours de ce travail sont temporellement limités. Même si l'on peut imaginer que plusieurs dimensions continueront de bénéficier d'une certaine importance à plus ou moins long terme, celles-ci restent fonction des circonstances propres à notre contexte et peuvent toujours être amenées à changer.

En deuxième lieu, l'observatoire présente un potentiel de recherche important pour l'examen ultérieur de la question de la durabilité dans le contexte particulier de l'université. Une telle démarche repose sur la mise en application du dispositif d'évaluation sur une pluralité de cas pratiques. Des opportunités de recherche pourraient ainsi être révélées en matière d'analyse de données en vue, par exemple, d'identifier les mécanismes synergiques ou d'opposition régissant les interrelations entre les multiples dimensions des performances durables de l'université. Au final, ces travaux pourraient permettre de faire apparaître de nouvelles voies d'amélioration des performances des universités face à l'impératif de durabilité.

---

<sup>271</sup> Cet impératif peut, certes, permettre de corriger ses défaillances, mais il est également indispensable face aux caractéristiques de notre objet d'étude.

L'ensemble de ces considérations ne peut être valable qu'à la condition que le dispositif ainsi développé soit librement accessible et modifiable par les acteurs. Cette propriété présente néanmoins le risque qu'il soit utilisé à des fins autres que celles déterminées au travers du processus participatif. Il pourrait s'agir, par exemple, de la réalisation de classements entre institutions à des fins promotionnelles ou commerciales, ou encore de la mise en œuvre de procédures de contrôle des subordonnés.

Si l'observatoire n'est pas un outil conçu pour répondre à ces finalités alternatives, l'on ne peut pour autant présager de l'usage qui en serait fait par des acteurs dans le cas où celui-ci serait mis à leur disposition dans son intégralité.

Enfin, l'observatoire, comme tout autre dispositif d'évaluation, constitue un outil susceptible de participer à la propagation d'une norme idéologique particulière par l'influence récursive qu'un outil d'évaluation exerce sur les représentations des acteurs. Un tel phénomène peut s'avérer dangereux compte tenu de l'incertitude et de la complexité inhérentes à notre objet d'étude. Face à ces caractéristiques, il convient de souligner la nécessité d'adopter une posture, certes proactive, mais également critique, créative et résiliente dans le traitement des questions de durabilité.

L'influence qu'une forme d'évaluation telle que l'observatoire peut exercer sur les représentations est une déficience intrinsèque et inévitable. Pour y répondre, il importe de souligner, de manière claire et visible, la nature fondamentalement relative et évolutive de la norme de l'évaluation dès que ce dispositif fait l'objet d'une présentation ou d'une communication.

## Conclusion générale

Notre travail de recherche s'est attaché à déterminer dans quelles conditions l'évaluation peut accompagner les universités dans l'amélioration de leurs performances appréciées au regard de l'impératif sociétal de durabilité. Cette entreprise s'est achevée par la construction d'un dispositif d'évaluation des performances durables des universités : l'Observatoire International des Campus Durables.

Le développement de l'observatoire s'est appuyé sur une méthodologie combinant les perspectives technocratique (*top-down*) et délibérative (*bottom-up*). Plus précisément, l'outil repose sur une revue de la littérature et un examen critique de cas pratiques, ainsi que sur un processus participatif multi-parties prenantes duquel a pu être dérivé une batterie de critères et d'indicateurs.

L'adoption de cette méthodologie particulière s'est trouvée justifiée par les spécificités mêmes des performances durables de l'université. Plus particulièrement, face aux problèmes de complexité systémique et d'incertitude, l'approche la plus appropriée est apparue comme celle de la participation éclairée par les enseignements d'un travail approfondi de conceptualisation des différentes dimensions de l'objet de l'évaluation. Sans cette double entrée, l'outil aurait été exposé au danger de négliger certains aspects de la complexité organisationnelle et institutionnelle des performances durables de l'université.

Le choix d'un processus de concertation pour déterminer les critères et indicateurs est apparu essentiel pour assurer la représentativité des différentes dimensions de cet objet, tant au niveau positif (pertinence conceptuelle) que normatif (légitimité éthique). Par ailleurs, le soutien du processus participatif par l'apport d'éléments issus d'un travail approfondi de recherche théorique s'est avéré nécessaire pour permettre le développement d'une méthodologie d'évaluation intégrale et intégrée. Malgré leur importance, ces dernières conditions ne sont que rarement respectées par les différents outils d'évaluation développés autour de la thématique de la durabilité appliquée à l'université compte tenu de la pluralité des dimensions en jeu ainsi que de leurs interdépendances.

En ce sens, le processus de conceptualisation des performances a nécessité un travail de sensibilisation et d'information des parties prenantes. Sans une compréhension approfondie de l'objet à évaluer, celles-ci n'auraient pu œuvrer à la construction d'un dispositif répondant aux critères de pertinence, d'holisme, de mesurabilité et de lisibilité.

Cette particularité méthodologique soulève un paradoxe dans la démarche scientifique de notre travail. D'une part, l'intervention du chercheur est désirable compte tenu de la nécessité d'informer les acteurs face à la complexité de l'objet de l'évaluation. D'autre part, une telle intrusion peut s'avérer dommageable par son inclination à orienter les conceptions normatives des parties prenantes. Aucune solution alternative n'a toutefois été reconnue comme plus appropriée. La construction du dispositif d'évaluation s'est donc déroulée selon ce schéma tout en s'attachant à équilibrer le processus selon les principes d'ouverture, de délibération et d'intégrité.

Le problème du paradoxe ne s'est pas limité à la mise en œuvre de la méthodologie de construction d'un outil d'évaluation. A l'inverse, celui-ci est apparu central tout au long de notre tentative de conceptualisation de la norme des performances durables de l'université. A cet égard, les grandes propriétés de nos deux objets d'étude – la normativité, l'incertitude et la complexité – se sont révélées comme autant de facteurs favorisant l'émergence de polarités paradoxales et nécessitant la réalisation d'arbitrages.

Cette observation théorique s'est trouvée corroborée par le travail empirique d'élaboration participative de l'observatoire. Ainsi, les performances durables de l'université prennent la forme d'un ensemble hétérogène de dimensions relatives aux structures institutionnelles et organisationnelles de cette entité. Au sein de ce cadre, les dimensions présentent de multiples interdépendances qui entraînent des phénomènes de renforcement mutuel, mais également d'opposition.

Ces résultats soulèvent une série d'enseignements qui s'inscrivent en relative opposition face à la littérature traitant de la question de la transposition de la durabilité à l'échelle de l'université. Par exemple, l'université, dans ses formes actuelles, participe d'ores et déjà positivement à la réponse à l'impératif de durabilité par la réalisation de ses activités. Il pourrait alors s'avérer préjudiciable d'entreprendre une réforme en profondeur de ces dernières au risque d'entraîner la perte d'une partie de la valeur que cette institution est susceptible de créer. En effet, cette valeur demeure essentielle pour la construction d'une société durable.

Plus globalement, ces enseignements posent le problème de la normalisation d'un objet fondamentalement complexe et incertain. A cet égard, et dans l'état actuel des connaissances, il apparaît impossible de formuler une conception précise et concrète de ses évolutions désirables. Le changement n'est justifiable que s'il permet de conduire vers une situation plus bénéfique en matière de durabilité. Or, ce bénéfice est le produit

d'interdépendances prévalant au sein d'un système dont il est difficile d'anticiper la réaction globale.

La norme de l' « université durable » ou des « performances durables de l'université » ne peut alors qu'être souple et ouverte. En outre, elle se doit de tenir compte de l'ensemble des préceptes sous-jacents au principe de durabilité ainsi que les spécificités propres de l'université. Sans la satisfaction de ce dernier principe, toute tentative de normalisation de ces performances se trouve incomplète, perd en pertinence conceptuelle et manque de tirer profit de la richesse scientifique du concept de durabilité.

Au regard des caractéristiques fondamentales de la norme, l'évaluation, en tant qu'outil d'accompagnement des universités dans l'amélioration de leurs performances durables, se trouve restreinte dans ses possibilités d'application. De toute évidence, l'objectif le plus approprié de ces mesures devrait, pour l'heure, se concentrer sur l'identification de potentiels d'apprentissage.

Pour ce faire, les méthodes d'évaluation comparatives verticales et horizontales représentent des leviers non-négligeables de création et de diffusion des connaissances. Si ces dispositifs préservent leur caractère ouvert et non-contraignant tout en restant pilotés par des équipes de recherche indépendantes, ils pourraient alimenter en retour le contenu de la norme et participer à l'amélioration effective de la participation des établissements à la construction d'une société durable.

Compte tenu de l'ensemble de ces éléments, l'observatoire se présente finalement sous la forme d'un tableau de bord multicritère permettant d'évaluer les performances durables de l'université dans leurs différentes dimensions : économiques, sociales, environnementales, mais également institutionnelles et organisationnelles.

Si notre travail s'est concentré sur la construction de cet outil – et la formalisation concomitante de la norme de l'objet à évaluer – son potentiel d'application ultérieure va bien au-delà de notre recherche.

En premier lieu, l'observatoire ouvre de nouvelles perspectives en matière de caractérisation de la nature des performances durables de l'université sur une base délibérative. En effet, un outil d'évaluation est toujours perfectible compte tenu du processus de simplification de la complexité sur lequel il se fonde, l'observatoire n'y échappe pas. Au regard plus particulier des performances durables de l'université, l'amélioration et l'actualisation du dispositif est d'autant plus nécessaire que la norme sur laquelle il repose est

souple et évolutive. A cet égard, les problèmes de non-durabilité, et les dimensions sous-jacentes par lesquelles l'université est susceptible d'y répondre, sont appelés à évoluer.

L'amélioration du dispositif d'évaluation pourrait permettre de répondre au manque de représentativité de l'outil dans sa forme actuelle eu égard à deux de ses principales limites : le nombre restreint de parties prenantes intégrées au sein du processus de participation, et la perspective internationale insuffisante. Bien que nous ayons apporté une justification à ces deux carences dans le cadre de notre travail, leur atténuation constitue un potentiel considérable d'amélioration de l'observatoire au cours de recherches futures.

Une telle opération pourrait se dérouler dans le cadre d'un partenariat transnational entre des chercheurs, ou des équipes de recherche, en provenance d'universités différentes. Par ce biais, il serait envisageable que plusieurs groupes de participation soient mis en place et appelés à définir les grands critères et indicateurs de la norme des performances durable de l'université. Ce travail serait réalisé en plusieurs points du monde sur base d'un canevas descriptif commun comparable à celui présenté dans ce manuscrit. Les résultats des différents groupes pourraient alors être compilés au sein d'un dispositif unique qui serait supervisé par les responsables du projet présents dans chaque université.

Cette démarche permettrait également de répondre à la deuxième faiblesse de l'outil – non moins importante – qu'est l'attribution de poids variables au différents indicateurs constituant les grandes dimensions des performances durables des universités. Bien que cet impératif ne soit pas fondamentalement préjudiciable à l'utilité du dispositif lorsque l'objectif de l'évaluation est l'amélioration par l'apprentissage, sa résolution apporterait davantage de pertinence à l'outil. Cette considération est particulièrement valable pour ce qui concerne sa légitimité éthique et sa capacité à guider les acteurs dans la réalisation de potentiels arbitrages.

La deuxième grande perspective de recherche ouverte suite au développement de notre dispositif ne porte plus sur sa forme mais sur sa mise en application. A cet égard, la récolte et l'analyse de données pourraient apporter de nombreux enseignements sur la nature des performances durables des universités.

Plus précisément, la mise en œuvre de l'observatoire est susceptible de profiter à la recherche par l'identification d'éventuelles interdépendances entre dimensions toujours inconnues à l'heure actuelle ; à l'adoption de mesures réglementaires par la compréhension des variables en jeu et l'ordonnancement des priorités ; et au pilotage des universités par la reconnaissance des meilleures pratiques et des conditions de leur reproduction.

Au bilan, l'ensemble de ces considérations reste sujet à la question des coûts et à l'inévitable contrainte d'efficacité dans un contexte d'allocation de ressources rares. Le problème qui se pose alors est celui du « retour sur investissement » de ces pratiques d'évaluation : le coût du processus est-il plus que contrebalancé par les bénéfices attendus ? A l'inverse, l'évaluation des performances durables de l'université ne représente-t-elle pas une perte nette compte tenu de l'impératif de contextualisation ainsi que de l'incertitude et de la complexité qui entravent fortement notre capacité à en tirer des enseignements ?

A l'heure actuelle, il nous est impossible de répondre à cette interrogation du fait de l'absence de recul empirique sur la mise en œuvre de l'outil. Néanmoins, après avoir mené ce travail à son terme, tout nous laisse à penser que l'investissement dans ce type d'initiative apparaît économiquement justifié.

Compte tenu des spécificités et de la raison d'être de l'université, l'évaluation de ses performances durables couvre l'intégralité de ses dimensions et s'insère parfaitement dans la dynamique, plus large, d'amélioration des procédés de recherche et d'enseignement supérieur. En ce sens, ces dispositifs sont susceptibles de faire émerger des enseignements dans des thématiques qui, au préalable, n'étaient pas reconnues comme relevant de la question de la durabilité, bien qu'en réalité, elles le soient tout à fait.

Par ailleurs, face aux enjeux de la durabilité, l'amélioration des performances de l'université à son égard peut entraîner l'apparition de bénéfices et l'évitement de coûts considérables. Dans ce cadre, il nous paraît évident que l'évaluation a un rôle à jouer par sa faculté à octroyer aux acteurs un positionnement réflexif nécessaire à l'apprentissage organisationnel et individuel. La valeur générée par ce type de pratique n'est toutefois pas systématiquement appropriable par un acteur en particulier. L'investissement dans l'évaluation pour l'amélioration des performances de l'université au regard de la durabilité repose donc entre les mains de la société constituée en collectif. Le reste est une question d'arbitrage.

## Bibliographie

Abbott A., Campbell P., 2015. « Europe's research commissioner lays out his ambitions », [En ligne], *Nature News*, 23 mars 2015, <http://www.nature.com/news/europe-s-research-commissioner-lays-out-his-ambitions-1.17165> (Dernière consultation le 24 mars 2015).

Abelson A., 2013. « The lessons of Aaron Swartz » [En ligne], *MIT Technology Review*, 04 octobre 2013, <https://www.technologyreview.com/s/519866/the-lessons-of-aaron-swartz/> (Dernière consultation le 26 février 2016).

Abelson A., Diamond P.A., Grosso A., Pfeiffer D.W. (Review Panel), 2013. *Report to the President: MIT and the Prosecution of Aaron Swartz*, 26 juillet 2013, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 182 p.

Adams J., 1990. « Fundamental stocks of knowledge and productivity growth », *Journal of Political Economy*, vol. 98, n°4, pp. 673–702.

Albouy V., Wanecq T., 2003. « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, n°361, pp. 27-52.

Alchian A.A., Demsetz H., 1972. « Production, information costs, and economic organization », *The American Economic Review*, vol. 62, n°5, pp. 777-795.

Aldred J., 2006. « Incommensurability and monetary valuation », *Land Economics*, vol. 82, n°2, pp. 141-161.

Allen P.M., 1990. « Why the future is not what it was: New models of evolution », *Futures*, vol. 22, n°6, pp. 555-570.

Allen P.M., 2014. « Evolution: complexity, uncertainty and innovation », *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 24, n°2, pp. 265-289.

Allouche J., Huault I., Schmidt G., 2004. « Responsabilité sociale des entreprises : la mesure détournée ? », *Actes du XV<sup>e</sup> congrès de l'AGRH – La GRH Mesurée*, 4-6 septembre 2004, Université du Québec à Montréal, pp. 2389-2410.

Almeida M., Carvalho De Mello J.M., Etzkowitz H., 2012. « Social innovation in a developing country: invention and diffusion of the Brazilian cooperative incubator », *International Journal of Technology and Globalisation*, vol. 6, n°3, pp. 206-224.

Altbach P.G., 1996. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, 784 p.

Altbach P.G., 2010. « The state of the rankings » [En ligne], *Inside Higher Ed*, 11 novembre 2010, <https://www.insidehighered.com/views/2010/11/11/state-rankings> (Dernière consultation le 16 février 2016)



Altbach P.G., Gumport P.J., Berdahl R.O., 1998. *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*, 3<sup>ème</sup> édition de 2011, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 520 p.

Altbach J.P., Knight J., 2007. « The internationalization of higher education: motivations and realities », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, n° 3-4, pp. 290-305.

Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E., 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, 246 p.

Amherdt C-H., Dupuich-Rabasse F., Emery Y., Giauque D., 2000. *Compétences Collectives dans les Organisations : Emergence, Gestion et Développement*, Presses de l'Université Laval, Québec, 261 p.

Anderson N., 2014. « Ivy League admission rate: 8-point-something-something percent », [En ligne], *The Washington Post*, rubrique Education, 28 mars 2014, [http://www.washingtonpost.com/local/education/the-ivy-league-admission-rate-8-point-something-something-percent/2014/03/28/558400de-b67e-11e3-8cc3-d4bf596577eb\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/local/education/the-ivy-league-admission-rate-8-point-something-something-percent/2014/03/28/558400de-b67e-11e3-8cc3-d4bf596577eb_story.html) (Dernière consultation le 31 mars 2014).

André M., 2006. « L'espace européen de la recherche : histoire d'une idée », *Revue d'Histoire de l'Intégration Européenne*, vol. 12, n°2, pp. 131-150.

Anselin L., Varga A., Acs Z., 1997. « Local geographic spillovers between university research and high technology innovations », *Journal of Urban Economics*, vol. 42, n°3, pp. 422-448.

Antoine S., 2011. « Culture et développement durable : la percée », *Liaison Energie-Francophonie*, n°88 et 89 - En Route pour Rio+20, pp. 128-130.

Antoncic B., Hisrich R.D., 2003. « Clarifying the intrapreneurship concept », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 10, n°1, pp. 7-24.

Apollo Education Group, 2014. *Annual Report 2014 : Connecting Education to Careers*, [En ligne], Phoenix, 137 p., <http://investors.apollo.edu/> (Dernière consultation le 31 janvier 2015).

Arena R., Lazaric N., 2003. « La théorie évolutionniste du changement économique de Nelson et Winter », *Revue Economique*, vol. 54, n°2, pp. 329-354.

Argyris C., 2003. *Savoir pour Agir : Surmonter les Obstacles à l'Apprentissage Organisationnel*, Dunod, Paris, 336 p.

Argyris C., Schön D.A., 1978. *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, 344 p.

Arnesson R., 1998. « Real freedom and distributive justice » In *Freedom in Economics: New perspectives in normative analysis*, Laslier J-F., Fleurbaey M., Gravel N., Trannoy A. (Eds), Routledge, Londres, pp. 165-196.

Arnsperger C., Van Parijs P., 2000. *Ethique Economique et Sociale*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 123 p.

Arslan C., Dumont J-C., Kone Z., Moullan Y., Ozden C., Parsons C., Xenogiani T., 2014. « A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n°160, Editions de l'OCDE, Paris, 70 p.

Artaza P., Solle G., 2000. « Changement de procédures budgétaires et nouveaux comportements décisionnels – Le cas des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel », Colloque *Le Moment de la Décision*, Décembre 2000, ESC Troyes et Université de Caen, Troyes.

Arthur W.B., 1988. « Self-reinforcing Mechanisms in Economics » In *The Economy as an Evolving Complex System*, Anderson P.W., Arrow K.J., Pines D. (Eds), Addison-Wesley Pub. Co., Redwood City, pp. 9-31.

Arvidsson K., 2004. « Environmental management at Swedish universities », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 5, n°1, pp. 91-99.

Aschan-Leygonie C., 2000. « Vers une analyse de la résilience des systèmes spatiaux », *L'Espace géographique*, vol. 29, n°1, pp. 64-77.

Asheim B.T., Coenen L., 2005. « Knowledge bases and regional innovation systems: Comparing Nordic clusters », *Research Policy*, vol. 34, n°8, pp. 1173-1190.

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Ikeda E.K., Yee J.A., 2000. *How Service Learning Affects Students*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles, 128 p.

Attali J., 1998. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur : Rapport à M. le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Décembre 1998, Paris, 75 p.

Audigier F., Bugnard P-P., Hertig P., 2011. « Introduction » In *L'Education en vue du Développement Durable : Sciences Sociales et Elèves en Débat*, Audigier F., Fink N., Freudiger N., Haerberli P. (Eds), Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°130, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, Genève, pp. 7-24.

Auffhammer M., Carson R.T., 2008. « Forecasting the path of China's CO<sub>2</sub> emissions using province-level information », *Journal of Environmental Economics and Management*, vol. 55, n°3, pp. 229-247.

Autissier D., Wacheux F. (Eds), 2000. *Structuration et Management des Organisations : Gestion de l'Action et du Changement dans les Entreprises*, Collection Logiques de Gestion, L'Harmattan, Paris, 319 p.

Autissier D., Vandangeon-Derumez I, Vas A., 2010. *Conduite du Changement : Concepts Clés – 50 Ans de Pratiques Issues des Travaux de 25 Grands Auteurs*, Dunod, Paris, 248 p.

Baechler L., 2006. *Analyse Economique des Risques Climatiques*, Collection Approfondissement de la Connaissance Economique, Editions Economica, Paris, 240 p.

Baillé J., Raby F., 2003. « Compétence(s) et réalités cognitives », *Actes du colloque international de l'ISERES : Travail, Qualifications, Compétences*, 5-7 février, Rennes, pp. 37-48.

Baldrige J.V., 1971. *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*, John Wiley and Sons, New York, 238 p.

Baldrige J.V., Curtis D.V., Ecker G., Riley G.L., 1978. *Policy Making and Effective Leadership: A National Study of Academic Management*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 315 p.

Ballet J., Dubois J-L., Mahieu F-R., 2011. « La soutenabilité sociale du développement durable : de l'omission à l'émergence », *Mondes en Développement*, vol. 156, n°4, pp. 89-110.

Ballet J., Mahieu F-R., 2003. *Ethique Economique*, Collection Mise au Point, Ellipses, Paris, 80 p.

Balmer B., Godwin M., Gregory J., 2009. « The Royal Society and the “brain drain”: natural scientists meet social science », *Notes and Records of the Royal Society*, vol. 63, n°4, pp. 339-353.

Banville C., Landry M., Martel J-M., Boulaire C., 1998. « A stakeholder approach to MCDA », *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 15, n°1, pp. 15-32.

Baraize F., 1996. « L'entrée de l'enseignement supérieur dans les contrats de plan Etat-Régions : la mise en réseau de la décision universitaire » In *La Négociation des Politiques Contractuelles*, sous la direction de Gaudin J-P., L'Harmattan, Paris, pp. 133-167.

Barbier E.B., Markandya A., 1990. « The conditions for achieving environmentally sustainable development », *European Economic Review*, vol. 34, n°2-3, pp. 659-669.

Barnett R., Temple P., 2006. *Impact on Space of Future Changes in Higher Education*, Report of the UK Higher Education Space Management Group, n°10, HEFCE, Lincoln, 22 p.

Barr N., Crawford I., 1998. « The Dearing Report and the government's response: a critique », *The Political Quarterly*, vol. 69, n°1, pp. 72-84.

Barro R.J., 1996. « Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study », *NBER Working Papers Series*, National Bureau of Economic Research, Working paper n°5698, Cambridge (MA), 118 p.

Barrow C.W., 1990. *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928*, The University of Wisconsin Press, Madison, 350 p.

Basteiner A., 2008. « La fin de l'ère des universités ? », *La Revue Nouvelle*, n°10, Octobre 2008, pp. 90-103.

Bauer M., Askling B., Marton S.G., Marton F., 1999. *Transforming Universities: Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*, Higher Education Policy Series 48, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 320 p.

Baumgartner E., Solle G., 2006. « Etablissements universitaires : changements institutionnels et approche client. Quelle différence ? », *Politiques et Management Public*, vol. 24, n°3, L'action publique au risque du client ? Client-centrisme et citoyenneté, Actes du 15<sup>ème</sup> Colloque international, 16-17 mars 2006, Lille, pp. 123-143.

Baumol W.J., Oates W.E., 1971. « The use of standards and prices for protection of the environment », *The Swedish Journal of Economics*, vol. 73, n°1, pp. 42-54.

Beaver D.D., 2000. « Reflections on scientific collaboration (and its study): past, present, and future », *Proceedings of the Second Berlin Workshop on Scientometrics and Informetrics: Collaboration in Science and in Technology*, 1-3 septembre 2000, Freie Universität Berlin, pp. 29-40.

Becher T., Kogan M., 1992. *Process and Structure in Higher Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Routledge, Londres et New York, 224 p.

Becker C.U., 2011. *Sustainability Ethics and Sustainability Research*, Springer Netherlands, Dordrecht, 142 p.

Becker E. 2006. « Problem transformations in transdisciplinary research » In *Unity of knowledge in transdisciplinary research for sustainability – Volume II*, Hirsch Hadorn G. (ed.), Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS) Publishers, Oxford, pp. 30-56.

Becker G., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3<sup>ème</sup> édition de 1993, University of Chicago Press, Chicago, 412 p.

Becquet V., Musselin C., 2004. « Variations autour du travail des universitaires », *Convention MENRT 20022007 sur « Le travail des universitaires »*, ACI « Travail », Janvier 2004, Paris, 79 p.

Behn R.D., 2003. « Why measure performance? Different purposes require different measures », *Public Administration Review*, vol. 63, n°5, pp. 586-606.

Bénicourt E., Guerrien B., 2008. *La Théorie Economique Néoclassique : Microéconomie, Macroéconomie et Théorie des Jeux*, La Découverte, Paris, 272 p.

Bennetot Pruvot E., Estermann T., Mason P., 2015. *Define Thematic Report: University mergers in Europe*, Define Project Report, n°2, European University Association, Bruxelles, 61 p.

Bentham J., 1789. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Edition française de 2011, *Introduction aux Principes de Morale et de législation*, Traduit de l'anglais par de Champs E. et Cléro J-P., Collection Analyse et Philosophie, Vrin, Paris, 368 p.

Bento L., 2009. « De la CSR-Corporate Social Responsibility à la RSO-Responsabilité Sociale des Organisations. Quelques apports à la réflexion », *Management et Avenir*, n°23, pp. 73-82.

Ben Yedder M., Farhoud M., 2009. « Le développement durable est-il bienvenu dans les organisations ? Cas de l'implantation d'un Système de Management Environnemental en Tunisie » [En ligne], *Développement Durable et Territoires*, Varia, 17 p.  
<http://developpementdurable.revues.org/8004> (Dernière consultation le 21 novembre 2015).

Berde E., Ványolós I., 2008. « Impact of institutional changes on Hungarian higher education after 1989 », *Higher Education Quarterly*, vol. 62, n°3, pp. 297-317.

Berg G.A., Csikszentmihalyi M., Nakamura J., 2003. « A mission possible ? Enabling good work in higher education », *Change*, vol. 35, n°5, pp. 40-47.

Bergandi D., Galangau-Quérat F., 2008. « Le développement durable : les racines environnementalistes d'un paradigme », *ASTER – Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales*, n°46, pp. 31-44.

Berger J.B., Milem J.F., 2000. « Organizational behavior in higher education and student outcomes » In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 15, Smart J.C., Tierney W.G. (Eds), Agathon Press, New York, pp. 268-338.

Bergstrom T.C., Courant P.N., McAfee R.P., Williams M.A., 2014. « Evaluating big deal journal bundles », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, n°26, pp. 9425-9430.

Beringer A., 2006. « Campus sustainability audit research in Atlantic Canada: pioneering the campus sustainability assessment framework », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 7, n°4, pp. 437-455.

Berland N., Chiapello E., 2004. « Le rôle des réformateurs sociaux dans la diffusion de nouvelles pratiques de gestion : le cas du contrôle budgétaire en France (1930-1960) », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, tome 10, vol. 3, pp. 133-160.

Berrett D., 2015. « The day the purpose of college changed: After February 28, 1967, the main reason to go was to get a job », [En ligne], *The Chronicles of Higher Education*, Faculty, 26 janvier 2015, <http://chronicle.com/article/The-Day-the-Purpose-of-College/151359> (Dernière consultation le 28 janvier 2015).

Berthelot J.-M., 1990. « Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs : le cas de la France », *Sociétés Contemporaines*, n°4, pp. 109-122.

Bescos P.-L., Dobler P., Mendoza C., Naulleau G., 1993. *Contrôle de Gestion et Management*, 2<sup>ème</sup> édition, Montchrestien, Paris, 471 p.

Bessire D., 1999. « Définir la performance », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, tome 5, vol. 2, pp. 127-150.

Bezes P., 2005. « Le renouveau du contrôle des bureaucraties : l'impact du New Public Management », *Informations Sociales*, n°126, pp. 26-37.

Bieker T., Gminder C-U., 2001. « Towards a sustainability balanced scorecard », *Oikos PhD Summer Academy – Environmental Management & Policy and Related Aspects of Sustainability*, 27-31 août 2001, St. Gallen, 14 p.

Biggs J., 1993. « From theory to practice: a cognitive systems approach », *Higher Education Research and Development*, vol. 12, n°1, pp. 73-85.

Billaudot B., 2004. « Institutionnalismes, rationalisme et structuralisme en science sociale », *Cahier de Recherche EMOI (Efficience et Mutations des Organisations Industrielles)*, Juin 2004, n°3, 35 p.

Billaut J-C., Bouyssou D., Vincke P., 2010. « Should you believe in the Shanghai Ranking? », *Scientometrics*, vol. 84, n°1, pp. 237-263.

Biraben J-N., 2003. « L'évolution du nombre des hommes », *Population et Sociétés – Bulletin Mensuel d'Information de l'Institut National d'Etudes Démographiques*, n°394, Octobre 2003, Paris, pp. 1-4.

Birnbaum N., 1988. *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 253 p.

Birnbaum N., Childers, M., 1970. « Réflexions sur le mouvement étudiant aux Etats-Unis », *L'Homme et la Société*, n° 16, p. 55-69.

Blackorby C., Bossert W., Donaldson D., 1995. « Intertemporal population ethics: critical-level utilitarian principles », *Econometrica*, vol. 63, n°6, pp. 1303-1320.

Blattman C., Miguel E., 2010. « Civil war », *Journal of Economic Literature*, vol. 48, n°1, pp. 3-57.

Blau P.M., 1968. « The hierarchy of authority in organizations », *American Journal of Sociology*, vol. 73, n°4, pp. 453-467.

Blau P.M., 1973. *The Organization of Academic Work*, John Wiley and Sons, New York, 337 p.

Bleiklie I., Vabo A., Hostaker R., 2000. *Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities*, Higher Education Policy Series 49, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 352 p.

Blewitt J., 2005. « Education for sustainable development, governmentality and Learning to Last », *Environmental Education Research*, vol. 11, n°2, pp. 173-185.

Blin M., Revol H., Valade J., 2005. « Rapport fait au nom de la commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi de programme pour la recherche », [En ligne], *Annexe au Procès-Verbal de la séance du 8 décembre 2005*, Sénat, Session Ordinaire de 2005-2006, n°121, Paris, 173 p., <http://www.senat.fr/rap/105-121/105-1211.pdf> (Dernière consultation le 23 mars 2015).

Blinder A.S., 1989. « In Honor of Robert M. Solow: Nobel Laureate in 1987 », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 3, n°3, pp. 99-105.

Bloom A., 1987. *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, Réédition de 2008, Simon and Schuster, New York, 400 p.

Bloom D.E., Hartley M., Rosovsky H., 2006. « Beyond private gain: the public benefits of higher education » In *International Handbook of Higher Education - Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*, Forest J.J.F., Altbach P.G. (Eds.), Springer International Handbooks of Education, vol. 18, Springer Netherlands, Dordrecht, pp. 293-308.

Blumenthal D., Campbell E.G., Anderson M.S., Causino N., Louis K.S., 1997. « Withholding research results in academic life science: evidence from a national survey of faculty », *The Journal of the American Medical Association*, vol. 277, n°15, pp. 1224-1228.

Bohm D., 1996. *On Dialogue*, Routledge, Londres et New York, 112 p.

Bolsmann C.H., Miller H., 2008. « International student recruitment to universities in England: discourse, rationales and globalisation », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 6, n°1, pp. 75-88.

Boltanski L., Chiapello E., 1999. *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Gallimard, Paris, 843 p.

Bonner S.E., Hastie R., Sprinkle G.B., Young S.M., 2000. « A review of the effects of financial incentives on performance in laboratory tasks: implications for management accounting », *Journal of Management Accounting Research*, vol. 12, n°1, pp. 19-64.

Bonnet N., 2009. « Proximités et résiliences d'un territoire : les réseaux d'entreprises innovantes dans l'aire urbaine de Montpellier », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, n°2009-3, pp. 573-598.

Bontems P., Rotillon G., 2007. *L'économie de l'environnement*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 119 p.

Boud D., Keogh R., Walker D. (eds), 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*, Kogan Page, London, 175 p.

Bouedja K., 2013. *Les acteurs et le développement local : outils et représentations. Cas des territoires ruraux au Maghreb*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Géographie et Aménagement de l'Espace, Juillet 2013, Université Paul Valéry - Montpellier III, 388 p.

Boulding K.E., 1966. « The Economics of the Coming Spaceship Earth » In *Environmental Quality in a Growing Economy*, Jarret H.E. (Ed.), MD: Resources for the Future/John Hopkins University Press, Baltimore, pp. 3-14.

Bouquin H., 1986. *Le Contrôle de Gestion*, Presses Universitaires de France, Paris, 406 p.

- Bourdieu P., 1976. « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, n°2-3, pp. 88-104.
- Bourdieu P., 1984. *Homo Academicus*, Collection Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, 320 p.
- Bourdieu P., 1989. *La Noblesse d'Etat, Grandes Ecoles et Esprit de Corps*, Collection Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, 576 p.
- Bourdieu P., Passeron J-C., 1964. *Les Héritiers, les Etudiants et la Culture*, Réédition de 1985, Collection Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, 192 p.
- Bourguignon A., 1995. « Peut-on définir la performance ? », *Revue française de comptabilité*, n°269, pp. 61-66.
- Bourguignon A., 1997. « Sous les pavés la plage... ou les multiples fonctions du vocabulaire comptable : l'exemple de la performance », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, tome 3, vol. 1, pp. 89-101.
- Bouyssou D., Marchant T., Pirlot M., Perny P., Tsoukiàs A., Vincke P., 2000. *Evaluation and Decision Models: A Critical Perspective*, Kluwer Academic Publishers, Boston, Londres et Dordrecht, 274 p.
- Boyer L., Scouarnec A., 2008. « Des « possibles » environnementaux aux « possibles » organisationnels : quelle prospective des métiers de la Publicité et de la Communication ? », *Management & Avenir*, n°15, pp. 104-119.
- Brand S., 2009. *Whole Earth Discipline: An Ecopragmatist Manifesto*, Viking, New York, 325 p.
- Brandenburg U., Berghoff S., Taboadela O. (Eds.), 2014. *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, CHE Consult, European Commission – Education and Culture, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 226 p.
- Braun D., 1993. « Who governs intermediary agencies? Principal-agent relations in research policy-making », *Journal of Public Policy*, vol. 13, n°2, pp. 135-162.
- Brechet J-P., 2005. « Quel projet pour l'Université ? Réflexions autour d'une démarche projet dans une grande université multidisciplinaire », *Politiques et Management Public*, vol. 23, n°1, pp. 25-52.
- Bridger J.C., Alter T.R., 2007. « The engaged university, community development, and public scholarship », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 11, n°1, p. 163-178.
- Brignall S., Modell S., 2000. « An institutional perspective on performance measurement and management in the 'New Public Sector' », *Management Accounting Research*, vol. 11, n°3, pp. 281-306.



- Bringle R.G., Hatcher J.A., 1996. « Implementing Service Learning in Higher Education », *The Journal of Higher Education*, vol. 67, n°2, pp. 221-239.
- Brodhag C., 2008. « Ouverture du colloque : la vision francophone », *Actes du Colloque : ISO 26000, une Révolution Silencieuse ? Les Premiers Etats Généraux de la Responsabilité Sociétale*, 02 octobre 2008, Conseil Economique, Social et Environnemental, Paris, pp. 14-16.
- Brodhag C., 2000. « Information, gouvernance et développement durable », *International Political Science Review*, vol. 21, n°3, pp. 311-327.
- Brousseau E., 1999. « Néo-institutionnalisme et Evolutionnisme : Quelles Convergences ? », *Economies et Sociétés*, HS 35, n°1, pp. 191-217.
- Brown L.R., 2003. *Eco-économie, Une autre croissance est possible, écologique et durable*, Editions du Seuil, Paris, 437 p.
- Browne J., 2010. *Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance*, 62 p., [En ligne], [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/31999/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31999/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf) (Dernière consultation le 08 avril 2014).
- Brundtland G. et al., 1987. *Our common future*, The World Commission on Environment and Development, Oxford University Press, Oxford, 416 p.
- Brunetière J-R., 2006. « Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : une occasion de débat démocratique ? », *Revue Française d'Administration Publique*, n°117, pp. 95-111.
- Brunsson N., Sahlin-Andersson K., 2000. « Constructing organizations: the example of public sector reform », *Organization Studies*, vol. 21, n°4, pp. 721-746.
- Buchanan J.M., 1975. *The Limits of Liberty: Between Anarchy and Leviathan*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 217 p.
- Buchanan J.M., Tullock G., 1962. *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*, Réédition de 1999, *The Collected Works of James M. Buchanan, Vol. 3. The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*, Liberty Fund, Indianapolis, 356 p.
- Buckley, B.M., Anchukaitis K.J., Penny D., Fletcher R., Cook E.R., Sano M., Nam L.C., Wichienkeo A., Minh T.T., and Hong T.M., 2010. « Climate as a contributing factor in the demise of Angkor, Cambodia », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 107, n°15, pp. 6748-6752.
- Bürgenmeier B., 2004. *Economie du Développement Durable*, Collection Questions d'Economie et de Gestion, De Boeck Université, Bruxelles, 270 p.
- Burkett M., 2011. « The Nation Ex-Situ: On climate change, deterritorialized nationhood and the post-climate era », *Climate Law*, vol. 2, n°3, pp. 345-374.

Burmeister E., Hammond P.J., 1977. « Maximin paths of heterogeneous capital accumulation and the instability of paradoxical steady states », *Econometrica*, vol. 45, n°4, pp. 853-870.

Burnes B., 1992. *Managing Change: A Strategic Approach to Organisational Dynamics*, Réédition de 1996, Pitman, Londres, 412 p.

Bush T., 1995. *Theories of Educational Management*, 2<sup>nd</sup>e édition, Paul Chapman Publishing, Londres, 164 p.

Bush V., 1945. *Science The Endless Frontier*, [En ligne] A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945, United States Government Printing Office, Washington D.C., (Dernière consultation le 24 mai 2014), <https://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>

Byrne J.V., 2000. « Engagement: a defining characteristic of the university of tomorrow », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 6, n°1, p. 13-21.

Calder W., Clugston R.M., 2003. « International Efforts To Promote Higher Education for Sustainable Development », *Planning for Higher Education*, vol. 31, n°3, pp. 30-44.

Callebaut V., 2015. *Paris 2050 : Les Cités Fertiles face aux Enjeux du XXI<sup>ème</sup> Siècle*, Editions Michel Lafon, Paris, 192 p.

Callender C., 2006. « Access to higher education in Britain: The impact of tuition fees and financial assistance » In *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Teixeira P.N., Johnstone D.B., Rosa M.J., Vossensteyn H., Springer Netherlands, Dordrecht, pp. 105-132.

Callon M., 1994. « Is science a public good? Fifth Mullins Lecture, Virginia Polytechnic Institute, 23 March 1993 », *Science, Technology and Human Values*, vol. 19, n°4, pp. 395-424.

Callon M., 1998. « Des différentes formes de démocratie technique », *Les Annales des Mines*, n°9, pp. 63-73.

Camagni R., Maillat D., 2006. *Milieus Innovateurs : Théorie et Politiques*, Collection Anthropos, Economica, Paris, 502 p.

Cameron K.S., Quinn R.E., 1999. *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, Addison-Wesley, Reading, 221 p.

Cameron K.S., Whetten D.A., 1983. *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*, Academic Press, New York, 292 p.

Campus France, 2014. « Au-delà de l'influence : l'apport économique des étudiants étrangers en France », [En ligne], *Les Notes de Campus France*, n°45, Novembre 2014, Paris, 16 p., (Dernière consultation le 13 décembre 2014) [http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/agence\\_cf/notes/fr/note\\_45\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_45_fr.pdf)

Canguilhem G., 1943. *Le Normal et le Pathologique*, Réédition de 2013, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 300 p.

Canton E., de Jong F., 2005. « The demand for higher education in The Netherlands, 1950-1999 », *Economics of Education Review*, vol. 24, n°6, pp. 651-663.

Cans C., 2009. « Environnement et développement durable » In *Droit et Politiques de l'Environnement*, sous la direction de Petit Y., La Documentation Française, Paris, pp. 7-18.

Capron M., Petit P., 2009. « Responsabilité sociale des entreprises et diversité des capitalismes » [En ligne], *Revue de la Régulation – Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, n°9, <http://regulation.revues.org/9142> (Dernière consultation le 21 novembre 2015).

Capron M., Quairel-Lanoizelée F., 2004. *Mythes et réalités de l'entreprise responsable*, Collection Entreprise et Société, La Découverte, Paris, 252 p.

Capron M., Quairel F., 2006. « Evaluer les stratégies de développement durable des entreprises : l'utopie mobilisatrice de la performance globale », *Revue de l'Organisation Responsable*, n°1, pp. 5-17.

Caron F., 2008. « L'interdisciplinarité dans l'enseignement des mathématiques : un carrefour pavé de bonnes intentions », *Actes du Colloque du Groupe des Didacticiens des Mathématiques du Québec : Enseignement des Mathématiques et Interdisciplinarité*, 22-23 mai 2008, Université de Sherbrooke, pp. 15-31.

CAS, 2012. « Quels services rendus aux étudiants par les universités ? Les enseignements d'expériences étrangères », *La Note d'Analyse Travail Emploi*, Octobre 2012, n°292, Centre d'Analyse Stratégique, Paris, 12 p.

CCNUCC, 2010. *Rapport de la quinzième session de la Conférence des Parties tenue à Copenhague du 7 au 19 décembre 2009-Additif. Deuxième partie: Mesures prises par la Conférence des Parties à sa quinzième session*. Conférence des Parties, Convention-Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques, 30 mars 2010, Copenhague, 46 pp.

CDDEP, 2011. *Principes et Lignes Directrices de la Responsabilité Sociétale des Organismes Publics*, Ministère de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie, Avril 2011, Paris, 24 p.

Centrale Paris, 2012. *L'Ecole Centrale Paris à Paris-Saclay : Présentation du Projet Architectural et Urbain*, Dossier de Presse, 03 octobre 2012, Maison des Centraliens, Paris, 37 p.

Cervantes M., Guellec D., 2002. « Fuite des cerveaux : mythes anciens, réalités nouvelles », [En ligne], *L'Observateur de l'OCDE*, n°230, janvier 2002, [http://www.observateurocde.org/news/archivestory.php/aid/357/Fuite\\_des\\_cerveaux:\\_Mythes\\_anciens\\_r\\_E9alit\\_E9s\\_nouvelles\\_.html](http://www.observateurocde.org/news/archivestory.php/aid/357/Fuite_des_cerveaux:_Mythes_anciens_r_E9alit_E9s_nouvelles_.html) (Dernière consultation le 25 mars 2015).

CFS, 2015. « History of Tuition Fees », [En ligne], *The Issues, Tuition Fees and Access to Education*, Canadian Federation of Students, (Dernière consultation le 20 mars 2015), <http://cfs-fcee.ca/the-issues/tuition-fees-and-access-to-education/history-of-tuition-fees/>

Chaffee E.E., 1984. « Successful strategic management in small private colleges », *The Journal of Higher Education*, vol. 55, n°2, pp. 212-241.

Champagne D., Carrier C., 2004. « Les études sur l'intrapreneuriat : objets d'intérêt et voies de recherche », *Actes du 7<sup>ème</sup> Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, 27-29 octobre 2004, Montpellier, 19 p.

Chandler A.D., 1962. *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*, The MIT Press, Cambridge, 480 p.

Charle C., 1994. *La République des Universitaires : 1870-1940*, Collection L'Univers Historique, Editions du Seuil, Paris, 540 p.

Charle C., Verger J., 2012. *Histoire des Universités : XII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Collection Quadrige Manuels, Presses Universitaires de France, Paris, 331 p.

Charles N., Delpech Q., Michelet J., 2015. *Investir dans l'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur*, Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective, Janvier 2015, Paris, 206 p.

Charlier J-E., Croché S., 2003. « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Education et Sociétés*, n°12, pp. 13-34.

Chatelain-Ponroy S., 2008. *Le contrôle de gestion dans des bureaucraties professionnelles non lucratives : une proposition de modélisation*, Note de synthèse des activités de recherche en vue du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), 15 septembre 2008, Université Paris Dauphine, 117 p.

Chatelain-Ponroy S., Sponem S., 2007. « Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion. 2. Les hommes et les structures », *Revue Française de Comptabilité*, n°401, p. 41-45.

Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., 2014. « The impact of recent reforms on the institutional governance of French universities » In *International Trends in University Governance: Autonomy, Self-government and the Distribution of Authority*, Shattock M. (Ed.), Routledge, Abington et New York, pp. 67-88.

Chevallier J-J., 2000. *Introduction à une Démarche Participative Multicritère et à Quelques Méthodes de Modélisation*, Cours FOR-A2542, Université Laval, Québec.

Childers M.E., 1981. « What is political about bureaucratic-collegial decision making », *Review of Higher Education*, vol. 5, n°1, pp. 25-45.

Chittipeddi K., Wallett T.A., 1991. « Entrepreneurship and competitive strategy for the 1990's », *Journal of Small Business Management*, vol. 29, n°1, pp. 94-98.

Chomsky N., 1971. *Problems of Knowledge and Freedom: The Russell Lectures*, Réédition de 2003, The New Press, New York, 128 p.

Chomsky N., 2010. *Réflexions sur l'Université – Suivies d'un entretien inédit*, Textes réunis et présentés par Normand Baillargeon, Raisons D'Agir, Ivry-Sur-Seine, 171 p.

CIDD, 2006. *Cadre de Référence de la Responsabilité Sociétale des Entreprises en Belgique*, Commission Interdépartementale du Développement Durable, Bruxelles, 36 p.

Clabaugh G.K., 2004. « The educational legacy of Ronald Reagan », *Educational Horizons*, vol. 82, n°4, pp. 256-259.

Claeys-Kulik A-L., Estermann T., 2015. *Define Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe*, Define Project Report, n°1, European University Association, Bruxelles, 61 p.

Clark B.R., 1972. « The organizational saga in higher education », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n°2, pp. 178-184.

Clark B.R., 1991. « The fragmentation of research, teaching and study: an explorative essay » In *University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Trow M.A., Nybom T. (Eds.), Higher Education Policy Series 12, Jessica Kingsley Publishers, Londres, pp. 101-111.

Clark B.R., 1997. « The modern integration of research activities with teaching and learning », *The Journal of Higher Education*, vol. 68, n°3, pp. 241-255.

Clark B.R., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Issues in Higher Education, Emerald Group Publishing, Bingley, 163 p.

Clarkson M.B.E., 1995. « A stakeholder framework for analysing and evaluating corporate social performance », *The Academy of Management Review*, vol. 20, n°1, pp. 92-117.

Clarysse B., Wright M., Lockett A., Van de Velde E., Vohora A., 2005. « Spinning out new ventures: a typology of incubation strategies from European research institutions », *Journal of Business Venturing*, vol. 20, n°2, pp. 183–216.

Clugston R.M., Calder W., 1999. « Critical dimensions of sustainability in higher education » In *Sustainability and university life*, Filho W.L. (Ed.), Peter Lang, Francfort-sur-le-Main, pp. 31-46.

CNE, 2006. *Rapport d'évaluation de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines*, Comité National d'Evaluation des Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel, Décembre 2006, Paris, 93 p.

Coase R.H., 1937. « The nature of the firm », *Economica*, New Series, vol. 4, n°16, pp. 386-405.

Cohen W., Levinthal D., 1989. « Innovation and learning: the two faces of R&D », *The Economic Journal*, vol. 99, n°397, pp. 569–596.

Cohen M.D., March J.G., 1974. *Leadership and Ambiguity: the American College President*, McGraw-Hill, New York, 287 p.

Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P., 1972. « A garbage can model of organizational choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n°1, pp. 1-25.

Cohn-Bendit D., Dreyfus-Armand G., 1988. « Le mouvement du 22 mars. Entretien avec Daniel Cohn-Bendit », *Matériaux pour l'Histoire de Notre Temps*, n°11-13, Mai 1968 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, pp. 124-129.

Cole J., 2009. *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why it Must be Protected*, PublicAffairs, New York, 616 p.

Cole L., 2003. *Assessing Sustainability on Canadian University Campuses: Development of a Campus Sustainability Assessment Framework*, Mémoire de Master réalisé pour l'obtention du grade de Master of Arts in Environment and Management, Royal Roads University, 66 p.

Commission Européenne, 1993. *Livre Blanc - Croissance, Compétitivité, Emploi : Les Défis et les Pistes pour Entrer dans le XXI<sup>ème</sup> Siècle*, Bulletin des Communautés Européennes, Supplément 6/93, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, Luxembourg, 160 p.

Commission Européenne, 2001. *Livre Vert : Promouvoir un Cadre Européen pour la Responsabilité Sociale des Entreprises*, Commission des Communautés Européennes, COM(2001) 366 final, 18 juillet 2001, Bruxelles, 35 p.

Commission Européenne, 2006a. « Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation », *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*, COM(2006) 208 Final, 10 mai 2006, Bruxelles, 16 p.

Commission Européenne, 2006b. *Méthodologie d'Evaluation de l'Aide Extérieure de la Commission Européenne*, Outils d'Evaluation, volume 4, Unité Commune Évaluation, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, Luxembourg, 135 p.

Condorcet, 1791. *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique*, Réédition de 1994 par Coutel C. et Kintzler C., Garnier Flammarion, Paris, 380 p.

Conseil Européen, 2000. *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne*, [En ligne], 23 et 24 mars 2000, DOC/00/8, Parlement Européen, (Dernière consultation le 09 avril 2015), [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

Conseil de l'Union Européenne, 2001. *Towards the European Higher Education Area*, Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education, 19 mai 2001, Prague, 4 p.

Conseil de l'Union Européenne, 2006. *Annexe : Nouvelle Stratégie de l'UE en faveur du Développement Durable*, Secrétariat Général de l'Union Européenne, 10117/06, 9 juin 2006, Bruxelles, 29 p.

Conseil de l'Union Européenne, 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education, 18 mai 2007, Londres, 7 p.

Conseil de l'Union Européenne, 2009. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers in charge of Higher Education, 28-29 avril 2009, Leuven et Louvain-la-Neuve, 6 p.

Conseil de l'Union Européenne, 2012. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Communiqué of the European Higher Education Area Ministerial Conference, 26-27 avril 2012, Bucarest, 5 p.

Cooke P., Morgan K., 1993. « The network paradigm: new departures in corporate and regional development », *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 11, n°5, pp. 543-564.

Corcoran P.B., Walker K.E., Wals A.E.J., 2004. « Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education », *Environmental Education Research*, vol. 10, n°1, pp. 7-21.

Coriat B., Weinstein O., 1995. *Les Nouvelles Théories de l'Entreprise*, Collection Références, Le Livre de Poche, Paris, 218 p.

Coriat B., Weinstein O., 2010. « Les théories de la firme entre « contrats » et « compétences » : une revue critique des développements contemporains », *Revue d'Economie Industrielle*, n°129-130, pp. 57-86.

Costanza R., 1981. « Embodied Energy, energy analysis and economics » In *Energy, economics, and the environment : conflicting views of an essential interrelationship*, Daly H.E, Umana A.F. (Eds), Westview Press for the American Association for the Advancement of Science, Boulder (Colorado), pp. 119-146.

Costanza R., 1989. « What is ecological economics », *Ecological Economics*, vol. 1, n°1, pp. 1-7.

Costanza R., 2003. « The Early History of Ecological Economics and the International Society for Ecological Economics (ISEE) », *Internet Encyclopaedia of Ecological Economics - International Society for Ecological Economics*, [En ligne], <http://isecoeco.org/pdf/costanza.pdf>, (Dernière consultation : 02 décembre 2014).

Costanza R., Wainger L., Folke C., Mäler K-G., 1993. « Modeling complex ecological economic systems: Toward an evolutionary, dynamic understanding of people and nature », *BioScience*, vol. 43, n°8, pp. 545-555.

Cour des Comptes, 2013. *Le financement public de la recherche, un enjeu national*, Rapport Public Thématique, Paris, 283 p.

CPU, 2002. « *Budget Global des Universités* » : *Rapport Final du Groupe de Travail de la CPU*, [En ligne], Conférence des Présidents d'Université, Paris, 27 p. (Dernière consultation le 28 septembre 2015), <http://www.cpu.fr/publication/budget-global-des-universites-rapport-final-du-groupe-de-travail-de-la-cpu/>

CPU et CGE, 2012. « Formation et responsabilité sociétale : quelles stratégies de transition pour les établissements du supérieur ? », *Cahier du colloque Eco-Campus de la CPU et de la CGE*, 19-20 Janvier 2012, UNESCO, Paris, 12 p.

Cross R., Iqbal A., 1995. « The Rank Xerox experience: benchmarking ten years on » In *Benchmarking – Theory and Practice*, Rolstadàs A. (Ed.), Springer Science+Business Media, New York, pp. 3-11.

Crozier M., 1961. « De la bureaucratie comme système d'organisation », *Archives Européennes de Sociologie*, vol. 2, n°1, pp. 18-50.

Culie J-D., Defelix C., Retour D., 2009. « Vers une gestion territoriale des parcours ? Emergence de dispositifs, évolution des représentations », *Cahiers de recherche du CERAG*, n°2009-07 E1, CNRS / Université Pierre Mendès France Grenoble 2, 10 p.

Cuzacq N., 2012. « Le cadre normatif de la RSE : entre soft law et hard law », *7<sup>ème</sup> Congrès du RIODD : Gouvernance publique – Gouvernance Privée : Quels Equilibres pour la Responsabilité Sociale des Entreprises ?*, 22-23 mai 2012, Audencia Nantes, 31 p.

Cyert R.M., 1988. *The Economic Theory of Organization and the Firm*, New York University Press, New York, 288 p.

Cyert R.M., March J.G., 1963. *A Behavioral Theory of the Firm*, Seconde édition de 1992, Blackwell Publishers, Malden et Oxford, 252 p.

Daly H.E., 1977. *Steady-State Economics*, 2<sup>nde</sup> édition (*Steady-State Economics: Second Edition with New Essays*), 1991, Island Press, Washington D.C., 318 p.

Daly H.E., 1997. *Beyond Growth: The Economics of Sustainable Development*, Beacon Press, Boston, 253 p.

Dalmas M., 2014. « RSE perçue et domaines de motivation des salariés », *III<sup>ème</sup> Conférence de la Responsabilité Sociale des Entreprises*, 25-28 février 2014, Université des Antilles et de la Guyane, Martinique, 23 p.

Damart S., 2003. *Une étude de la contribution des outils d'aide à la décision aux démarches de concertation. Le cas des décisions publiques de transport*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de Gestion, 09 décembre 2003, Université Paris IX Dauphine, 308 p.

Dang Vu H., 2011. *L'Action Immobilière des Universités Mondialisées : Le Plan Campus au regard d'Expériences Américaines, Britanniques et Belges*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Aménagement et Urbanisme, 05 octobre 2011, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, 492 p.

Daniel J., 2002. « Technology is the Answer: What was the Question? » [En ligne], Présentation lors de l'événement : *Higher Education in the Middle East and North Africa*, Institut du Monde Arabe, 27-29 mai, Paris, 10p., (Dernière consultation le 26 février 2016), [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/107543/mod\\_folder/content/0/Texto3.pdf?forcedownload=1](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/107543/mod_folder/content/0/Texto3.pdf?forcedownload=1)



Darwin C.R., 1859. *L'Origine des Espèces au Moyen de la Sélection Naturelle, ou La Lutte pour l'Existence dans la Nature*, Traduit de l'Anglais par Barbier E., Alfred Costes Editeur, 1921, Paris, 604 p.

Dasgupta P.S., 1982. *The Control of Resources*, Harvard University Press, Cambridge, 223 p.

Dasgupta P., David P.A., 1994. « Toward a new economics of science », *Research Policy*, vol. 23, n°5, pp. 487-521.

Dasgupta P.S., Heal G., 1974. « The optimal depletion of exhaustible resources », *Review of Economic Studies*, vol. 41, Symposium on the Economics of Exhaustible Resources, pp. 3-28.

David P.A., 1985. « Clio and the economics of QWERTY », *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Ninety-Seventh Annual Meeting of the American Economic Association, vol. 75, n°2, pp. 332-337.

David P.A., 1995. « Science reorganized? Post-modern visions of research and the curse of success », *MERIT Working Paper*, n°2, Décembre 1995, Maastricht University, 26 p.

David P.A., 1998. « Common agency contracting and the emergence of "open science" institutions », *The American Economic Review*, Papers and Proceedings of the Hundred and Tenth Annual Meeting of the American Economic Association, Vol. 88, n°2, pp. 15-21.

David P.A., Mowery D., Steinmueller W.E., 1992. « Analysing the economic payoffs from basic research », *Economics of Innovation and New Technology*, vol. 2, n°1, pp. 73-90.

Davies J., Morgan A.W., 1982. « The politics of institutional change » In *Agenda for Institutional Change in Higher Education*, Wagner L. (Ed.), Leverhulme Programme of Study into the Future of Higher Education, The Society for Research in Higher Education, Guildford, pp. 153-188.

Dawkins R.C., 2000. *Unweaving the Rainbow: Science, Dellusion and the Appetite for Wonder*, Houghton Mifflin Company, Boston, New York, 352 p.

De Boer H., 2002. « On nails, coffins and councils », *European Journal of Education*, vol. 37, n°1, pp. 7-20.

Dearing R., 1997. *Higher Education in the Learning Society*, [En ligne], National Committee of Inquiry into Higher Education, Leeds, (Dernière consultation le 17 février 2015), <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

Debreu G., 1959. *Theory of Value: an Axiomatic Analysis of Economic Equilibrium*, Traduction française de 2001, *Théorie de la valeur : Analyse Axiomatique de l'Equilibre Economique, suivi de Existence d'un Equilibre Concurrentiel*, Collection Théories Economiques, Dunod, Paris, 174 p.

De Boer H., Goedegebuure L., 2001. « On limitations and consequences of change: Dutch university governance in transition », *Tertiary Education and Management*, vol. 7, n°2, pp. 163-180.

De Bruin K., Dellink R., Agrawala S., 2009. « Economic Aspects of Adaptation to Climate Change: Integrated Assessment Modelling of Adaptation Costs and Benefits », *OECD Environment Working Papers*, n°6, OECD Publishing, Paris, 49 p.

Dedeurwaerdere T., 2013. *Les sciences du développement durable pour régir la transition vers la durabilité forte*, Rapport réalisé dans le cadre du 1<sup>er</sup> Congrès Interdisciplinaire du Développement Durable, 31 janvier et 01 février 2013, Namur, 129 p.

Defoort C., 2008. « Tendances de long terme des migrations internationales : analyse à partir des six principaux pays receveurs », *Population*, vol. 63, n°2, pp. 317-351.

De Geuser F., Fiol M., 2002. « La déformation continue des managers », *VI<sup>th</sup> World Congress de l'IFSAM*, 9-13 juillet, Brisbane, 13 p.

Dei Ottati G., 1998. « The remarkable resilience of the industrial districts of Tuscany » In *Regional Innovation Systems: The Role of Governance in a Globalized World*, Cooke P.N., Heidenreich M., Braczyk H-J. (Eds.), Réédition de 2004, Routledge, Londres et New York, pp. 21-43.

DeLamater J.D., Myers D.J., Collett J.L., 2014. *Social Psychology*, 8<sup>ème</sup> édition, Westview Press, Boulder, 736 p.

Del Rey A., 2013. *La Tyrannie de l'Evaluation*, Editions La Découverte, Paris, 126 p.

De Meulemeester J-L., 2011. « Quels modèles d'université pour quels types de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste », *Pyramides*, n°21, pp. 261-289.

Den Heijer, A., 2011. *Managing the University Campus: Information to Support Real Estate Decisions*, Eburon Academic Publishers, Delft, 432 p.

Derrida J., 2001. *L'Université Sans Conditions*, Galilée, Paris, 88 p.

Descartes R., 1637. « Discours de la Méthode – Pour bien conduire la raison et chercher la vérité dans les sciences », Tome 1, Réédition de 1824 In *Œuvres de Descartes*, Texte établi par Victor Cousin, Levrault, Paris, pp. 119-212. [En ligne] <http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-94258&M=notice> (Dernière consultation : 01 décembre 2014).

Descola P., 2005. *Par-delà Nature et Culture*, Collection Bibliothèque des Sciences Humaines, Gallimard, Paris, 640 p.

Descola P., 2010. « L'impossible dissociation entre nature et culture » In Gouyon P-H., Leriche H., *Aux Origines de l'Environnement*, Fayard, Paris, pp. 207-217.

Devall W., Sessions G., 1985. *Deep Ecology*, Peregrine Smith Book, Gibbs M. Smith Inc., Salt Lake City, 267 p.

Devèze M., 1976. *Histoire Contemporaine de l'Université. De Pékin à Berkeley en passant par Paris*, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, Paris, 461 p.

Devitt C., Tol R.S.J., 2012. « Civil war, climate change, and development: A scenario study for sub-Saharan Africa », *Journal of Peace Research*, vol. 49, n°1, pp. 129-145.

Devret P., 2007. *La planète se réchauffe ! Comprendre pour mieux lutter*, Editions Du Chêne, Paris, 208 p.

Dewatripont M., Ginsburgh V., Legros P., Walckiers A., 2007. « Pricing of scientific journals and market power », *Journal of the European Economic Association*, vol. 5, n°2-3, pp. 400-410.

Diet E., 2009. « Management, discours de l'emprise, idéologie et désubjectivation », *Connexions*, n°91, pp. 65-83.

Digard J-P., 2011. « Horizon, trajets jazzistiques en anthropologie », *L'Homme*, n°197, pp. 111-138.

Dill D.D., Sporn B., 1995. « The implications of a post-industrial environment for the university: an introduction » In *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Dill D.D., Sporn B. (Eds.), Pergamon Press, Oxford, pp. 1-19.

DiMaggio P.J., Powell W.W., 1983. « The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, vol. 48, n°2, pp. 147-160

Djebali T., 2006. « Recherche et développement dans les universités américaines : quel rôle pour les pouvoirs publics ? », *Driving Innovation in Anglo-Saxon Economies: Comparative Perspectives*, vol. 4, n°1, pp. 51-70.

Dobson A., 1996. « Environment sustainabilities: An analysis and a typology », *Environmental Politics*, vol. 5, n°3, pp. 401-428.

Docquier F., 2007, 2005. « Fuite des cerveaux et inégalités entre pays », *Revue d'Economie du Développement*, vol. 15, n°2, pp. 49-88.

Domar E.D., 1947. « Expansion and Employment », *The American Economic Review*, vol. 37, n°1, pp. 34-55.

Dormoy-Rajramanan C., 2014. *Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences Politiques, 4 décembre 2014, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, 949 p.

Dosi G., Nelson R.R., 1994. « An introduction to evolutionary theories in economics », *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 4, n°3, pp. 153-172.

Draelants H., 2010. « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, vol. 1, n°3, pp. 337-356.

- Dreyfus-Armand G., Grappin P., 1988. « Le campus universitaire de Nanterre. La faculté de Nanterre de 1964 à 1968. Entretien avec Pierre Grappin », *Matériaux pour l'Histoire de Notre Temps*, n°11-13, Mai 1968 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, pp. 100-104.
- Dreveton B., 2009. « Les outils de contrôle de gestion à l'épreuve de la RSE. Le cas de l'organisation publique », *Revue de l'Organisation Responsable*, vol. 4, n°2, pp. 30-44.
- Drucker P.F., 1968. *The Age of Discontinuity*, Harper and Row, New York, 402 p.
- Duban F., 2001. « L'écologisme américain : des mythes fondateurs de la nation aux aspirations planétaires », *Hérodote*, vol. 1, n°100, pp. 55-86.
- Dubet F., 2002. *Le Déclin de l'Institution*, L'Épreuve des Faits, Editions du Seuil, Paris, 419 p.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A., Vince A., 1994. *Universités et Villes*, L'Harmattan, Paris, 320 p.
- Ducq Y. 2007. *Evaluation de la Performance d'Entreprise par les Modèles*, Rapport présenté en vue du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), 05 décembre 2007, Université Bordeaux 1, 129 p.
- Duke C., 2005. « The role of higher education institutions in regional development » *International Seminar of the OECD Programme on Institutional Management in Higher Education*, 4-5 octobre 2005, Karlstad University, 15 p.
- Dupont J-L., 2007. « Rapport fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur le projet de loi relatif aux libertés des universités (urgence déclarée) », [En ligne], *Annexe au Procès-Verbal de la séance du 11 juillet 2007*, Sénat, Session Extraordinaire de 2006-2007, n°372, Paris, 169 p., <http://www.senat.fr/rap/106-372/106-3721.pdf> (Dernière consultation le 22 mars 2015).
- Dupuy J-P., 1989. « Convention et common knowledge », *Revue Economique*, vol. 40, n°2, pp. 361-400.
- Durkheim E., 1895. *Les Règles de la Méthode Sociologique*, Réédition de 2013, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, 154 p.
- Duteuil J-P., 1988. « Les groupes politiques d'extrême-gauche à Nanterre », *Matériaux pour l'Histoire de Notre Temps*, n°11-13, Mai 1968 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, pp. 110-115.
- Easterlin R.A., 1974. « Does economic growth improve the human lot ? Some empirical evidence » In *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*, David P.A., Reder M.W., Academic Press, New York et Londres, p. 89-125.
- Ehrenberg A., 1991. *Le Culte de la Performance*, Réédition de 1994, Collection Essai Société, Calmann-Lévy, Paris, 324 p.

Eisenberger R., Cameron J., 1996. « Detrimental effects of rewards: reality or myth? », *American Psychologist*, vol. 51, n°11, pp. 1153-1156.

Elder J.L., 2008. « Think systemically, act cooperatively: the key to reaching a tipping point for the sustainability movement in higher education », *Sustainability: The Journal of Record*, vol. 1, n°5, pp. 319-328.

Elkington J., 1997. *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21<sup>st</sup> Century Business*, Capstone Publishing Limited, Oxford, 424 p.

Elle H-D., Huckestein B., Masanek I., Roentgen F., Glissmann P., 1998. *Hochschultransferstellen in Nordrhein-Westfalen. Entwicklung, Leistungen, Perspektiven*, Studie zur Evaluierung im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Cologne.

Ellström P.E., 1983. « Four faces of educational organizations », *Higher Education*, vol. 12, n°2, pp. 231-241.

Elster J., 1979. *Ulysses and the Sirens: Studies in Rationality and Irrationality*, Edition révisée de 1984, Cambridge University Press, Cambridge, 206 p.

Emelianoff C., 2005. « Les agendas 21 locaux : quels apports sous quelles latitudes ? » [En ligne], *Développement durable et territoires*, Dossier 4, 14 p.  
<http://developpementdurable.revues.org/532> (Dernière consultation le 21 novembre 2015).

Emery F.E., Trist E.L., 1965. « The causal texture of organizational environments », *Human Relations*, vol. 18, n°1, pp. 21-32.

Endrizzi L., 2010. « La mobilité étudiante : entre mythe et réalité », *Dossier d'Actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, n°51, Institut National de Recherche Pédagogique, 25 p.

Ennafaa R., Paivandi S., 2008. « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » », *Formation Emploi*, n°103, pp. 23-39.

ENQA, 2009. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 3<sup>ème</sup> édition, European Association for Quality Assurance in Higher Education, DG Education and Culture, Helsinki, 40 p.

Enserink M., 2007. « Who ranks the university rankers? », *Science*, vol. 317, n°5841, pp. 1026-1028.

Epistémon, 1968. *Ces idées qui ont ébranlé la France : Nanterre, novembre 1967- juin 1968*, Collection Le Monde Sans Frontières, Fayard, Paris, 129 p.

Eppler M.J., Mengis J., 2004. « The concept of information overload: a review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines », *The Information Society*, vol.20, n°5, pp. 325-344.

Ernst E., Saradeth T., Resch K.L., 1993. « Drawbacks of peer review », *Nature*, vol. 363, n°6427, p. 296.

Escámez Sánchez J., 1994. « José Ortega y Gasset (1883-1955) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 24, n°1-2, pp. 267-285.

Etzioni A., 1959. « Authority structure and organizational effectiveness », *Administrative Science Quarterly*, vol. 4, n°1, pp. 43-67.

Etzkowitz H., 2004. « The evolution of the entrepreneurial university », *International Journal of Technology and Globalisation*, vol. 1, n°1, pp. 64-77.

Etzkowitz H., Leydesdorff L., 1995. « The Triple Helix: university - industry - government relations: a laboratory for knowledge based economic development », *EASST Review*, vol.14, n°1, pp. 14-19.

Etzkowitz H., Leydesdorff L., 2000. « The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations », *Research Policy*, vol. 29, n°2, pp. 109-123.

EUA, 2014. *The Role of Universities in Smart Specialisation Strategies*, Report on joint EUA-REGIO/JRC Smart Specialisation Platform expert workshop, European University Association Publications, Bruxelles, 32 p.

Euriat M., Thélot C., 1995. « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n°3, pp. 403-438.

Eyler J., Giles D.E. Jr., 1999. *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco, 352 p.

Eyraud C., El Miri M., Perez P., 2011. « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *Revue Française de Socio-Economie*, n°7, pp. 147-168.

Eysenck H.J., Eysenck S.B.G, 1992. « Peer review: advice to referees and contributors », *Personality and Individual Differences*, vol. 13, n°4, pp. 393-399.

Fabre P., 2009. « Le « doyen contrôleur des coûts » : outils de gestion et allocation des ressources dans la gouvernance des universités », [En ligne], *La place de la dimension européenne dans la Comptabilité Contrôle Audit*, Mai 2009, Strasbourg, 19 p., (Dernière consultation le 15 septembre 2015), <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00458929/document>

Fadeeva Z., 2004. « Promise of sustainability collaboration-potential fulfilled? », *Journal of Cleaner Production*, vol. 13, n°2, pp. 165-174.

Fadeeva Z., Mochizuki Y., 2010. « Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development », *Sustainability Science*, vol. 5, n°2, pp. 249-256.

Falk D., Seguchi N., 2006. « Professor C. Loring Brace: Bringing Physical Anthropology ("Kicking and Screaming") Into the 21st Century! », *Michigan Discussions in Anthropology*, vol. 16, n°1, pp. 175-211.

Fallon D., 1980. *The German University: A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World*, Colorado Associated University Press, Boulder, 141 p.

Farchy J., Froissart P., 2010. « Le marché de l'édition scientifique, entre accès "propriétaire" et accès "libre" », *Hermès, La Revue*, n° 57, pp. 137-150.

Faucheux S., Froger C., 1994. « Le « revenu national soutenable » peut-il être un indicateur de soutenabilité », *Revue Française d'Economie*, vol. 9, n°2, pp. 3-35.

Faucheux S., Froger C., 1995. « Decision-making under environmental uncertainty », *Ecological Economics*, vol. 15, n°1, pp. 29-42.

Faucheux S., Nicolai I., 2004. « La responsabilité sociétale dans la construction d'indicateurs : l'expérience de l'industrie européenne de l'aluminium », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 12, n°1, pp. 30-41.

Faucheux S., Noël J-F., 1995. *Economie des Ressources Naturelles et de l'Environnement*, Collection U – Economie, Armand Colin, Paris, 370 p.

Faulkner W., Senker J., 1995. *Knowledge Frontiers: Public Sector Research and Industrial Innovation in Biotechnology, Engineering Ceramics, and Parallel Computing*, Clarendon Press, Oxford, 265 p.

Faure E., 1994. « Pérennité de l'image de la Terre-Mère dans l'hypothèse Gaïa », *Ecologie Humaine*, vol. 12, n°2, pp. 83-101.

Faure S., Soulié C., 2006. « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°164, pp. 61-74.

Fecher B., Friesike S., 2013. « Open science: One term, five schools of thought », *Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten*, n° 218, 11 p.

Felouzis G., 2001. *La Condition Etudiante, Sociologie des Etudiants et de l'Université*, Sociologie d'Aujourd'hui, Presses Universitaires de France, Paris, 306 p.

Ferguson C.E., Gould J.P., 1975. *Microeconomic Theory*, Irwin-Dorsey International, Goergetown (Ontario), 542 p.

Ferlie E., Musselin C., Andresani G., 2008. « The steering of higher education systems: a public management perspective », *Higher Education*, vol. 56, n°3, pp. 325-348.

Ferrer-Balas D., Adachi J., Banas S., Davidson C.I., Hoshikoshi A., Mishra A., Motodoa Y., Onga M., Ostwald M., 2008. « An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9, n°3, pp. 295-316.

Ferry L., Pesron J-P., Renaut A. (Eds.), 1979. *Philosophies de l'Université : l'Idéalisme Allemand et la Question de l'Université*, Payot, Paris, 381 p.

Festinger L., 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*, Réédition de 1962, Stanford University Press, Stanford, 291 p.

Feynman, R., 1965. *The Character of Physical Law*, Réédition de 1985, The MIT Press, Cambridge, 173 p.

Figari G., Achouche M., 2001. *L'Activité Evaluative Réinterrogée : Regards Scolaires et Socioprofessionnels*, Collection Pédagogies en Développement, De Boeck Universités, Bruxelles, 398 p.

Figge F., Hahn T., Schaltegger S., Wagner M., 2002a. « The Sustainability Balanced Scorecard – linking sustainability management to business strategy », *Business Strategy and the Environment*, vol. 11, n°5, pp. 269-284.

Figge F., Hahn T., Schaltegger S., Wagner M., 2002b. « The Sustainability Balanced Scorecard – theory and application of a tool for value-based sustainability management », 10<sup>th</sup> International Conference of the Greening of Industry Network : Corporate Social Responsibility & Governance for Sustainability, 23-26 juin 2002, Göteborg, 32 p.

Filion L.J., 1999. « D'employés à intrepeneurs », *Cahier de Recherche de la Chaire d'Entrepreneurship Maclean Hunter*, n°1999-03, Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Montréal, 24 p.

Fillol C., 2004. « Apprentissage et systémique : une perspective intégrée », *Revue Française de Gestion*, n°149, pp. 33-49.

Finder A., 2007. « Decline of the Tenure Track Raises Concerns », [En ligne], *The New York Times*, Education, 20 novembre 2007, (Dernière consultation le 25 mars 2015), [http://www.nytimes.com/2007/11/20/education/20adjunct.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2007/11/20/education/20adjunct.html?pagewanted=all&_r=0)

Finegold D., 1999. « Creating self-sustaining, high-skill ecosystems », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 15, n°1, pp. 60-81.

Fiol C.M., Lyles M.A., 1985. « Organizational learning », *Academy of Management Review*, vol. 10, n°4, pp. 803-813.

Fiol M. Bouquin H., 2007. « Le contrôle de gestion : repères perdus, espaces à retrouver », *Actes du 28<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Française de Comptabilité*, 23-25 mai, Poitiers, 20 p.

Flexner A., 1930. *Universities: American, English, German*, Réédition de 1994, Transaction Publishers, New Brunswick (New Jersey), 381 p.

Florax R., 1992. *The University, a Regional Booster? Economic Impacts of Academic Knowledge Infrastructure*, Avebury, Aldershot, 330 p.



Florian R.V., 2007. « Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities », *Scientometrics*, vol. 72, n°1, pp. 25-32.

Fortune J., Hughes J., 1997. « Modern academic myths » In *Systems for Sustainability: People, Organizations and Environments*, Stowell F.A., Ison R.L., Armson R., Holloway J., Jackson S., McRobb S. (Eds), Springer US, New York, pp. 125-130.

Foster A., Ford N., 2003. « Serendipity and information seeking: an empirical study », *Journal of Documentation*, vol. 59, n°3, pp. 321-340.

Foucault M., 1975. *Surveiller et Punir, Naissance de la Prison*, Gallimard, Paris, 319 p.

Freeman C., 1987. *Technology Policy and Economic Performance: Lessons from Japan*, Frances Printer Publishers, London, New York, 155 p.

Freeman R.E., 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Réédition de 2010, Cambridge University Press, Cambridge, 292 p.

Friedberg E., 1997. « La théorie des organisations et la question de l'anarchie organisée », In *Désordre(s)*, sous la direction de Chevallier J., Publications du Centre Universitaire de Recherches Administratives et Politiques de Picardie, Presses Universitaires de France, pp. 271-290.

Friedberg E., Musselin C., 1989. *En Quête d'Universités : Etude Comparée des Universités en France et en RFA*, L'Harmattan, Paris, 219 p.

Friedman D., 1973. *The Machinery of Freedom. Guide to Radical Capitalism*, Edition française de 1992, *Vers une Société sans Etat*, Traduit de l'américain par Liégeois F., Les Belles Lettres, Paris, 397 p.

Fumasoli T., Huisman J., 2014. « Organizational boundaries and institutional change in higher education », 27<sup>th</sup> Annual CHER Conference, 8-10 Septembre, Rome, 10 p.

Funtowicz S.O., 2001. « Peer Review and Quality Control » In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds.), Elsevier, Oxford, pp. 11179-11183.

Funtowicz S.O., Ravetz J.R., 1993. « Science for the Post-Normal Age », *Futures*, vol. 25, n°7, pp. 739-755.

Furco A., 1996. « Service-learning: a balanced approach to experiential education », In *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Taylor B. (Ed.), Corporation for National Service, Washington DC., pp. 2-6.

Furlong J., Oancea A., 2008. *Assessing Quality in Applied and Practice-based Research in Education: Continuing the Debate*, Routledge, Oxford et New York, 143 p.

Gagnon C., 2008. « Le Développement Durable : un Nouveau Paradigme Scientifique? » In

*La science des territoires : perspectives québécoises*, sous la direction de Massicotte G., PUQ, Québec, pp. 335-368.

Garcia S., 2007. « L'Europe du savoir contre l'Europe des Banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°166-167, pp. 80-93.

Gardner H., 1992. « Assessment in context: the alternative to standardized testing » In *Changing Assessments : Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Gifford B.R., O'Connor M.C. (Eds.), Evaluation in Education and Human Services, vol. 30, Springer Science + Business Media, New York, pp. 77-119.

Gause G.F., 1934. *The Struggle for Existence*, Réédition de 2003, Dover Phoenix Editions, Mineola, 163 p.

Geiger R.L., 1993. *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II*, Oxford University Press, New York et Oxford, 411 p.

Georgescu-Roegen N., 1971. *The Entropy Law and the Economic Process*, Harvard University Press, Cambridge, 457 p.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres, 192 p.

Giddens A., 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, University of California Press, Berkeley et Los Angeles, 417 p.

GIEC, 2007. *Bilan 2007 des changements climatiques : Rapport de Synthèse. Contribution des Groupes de travail I, II et III au quatrième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*, GIEC, Genève, Suisse, 114 p.

Gillot D., Dupont A., 2013. *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur la mise en œuvre de la loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, [En ligne], Enregistré à la Présidence du Sénat le 26 mars 2013, Sénat, Session Ordinaire de 2012-2013, n°446, Paris, 159 p., <http://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-4461.pdf> (Dernière Consultation le 25 mars 2015).

Gingras Y., 1987. « Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche », *Possibles*, vol. 11, n°4, pp. 151-163.

Gingras Y., 2003. « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, pp. 3-7.

Gingras Y., 2009. « Les systèmes d'évaluation de la recherche », *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 46, n°4, pp. 34-35.

Gingras Y., 2014. « Les Dériveres de l'Evaluation de la Recherche : Du Bon Usage de la Bibliométrie », *Raisons d'Agir*, Paris, 126 p.

Gingras Y., 2014. « Les dérives de l'évaluation de la recherche : du bon usage de la bibliométrie », Intervention du 20 mars 2014, *Questionner l'évaluation dans l'enseignement supérieur et la recherche - Séminaire de l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS*, ISCC, CNRS, Paris.

Giordano Y., 2003. « Les paradoxes : une perspective communicationnelle » In *Le Paradoxe : Penser et Gérer Autrement les Organisations*, sous la direction de Josserand E., Perret V., Collection HEC Spécialité, Ellipses, Paris, pp. 115-128.

Girin J., 2000. « Management et complexité : comment importer en gestion un concept polysémique ? » In *Les Nouvelles Fondations des Sciences de Gestion : Eléments d'Epistémologie de la Recherche en Management*, Coordonné par David A., Hatchuel A., Laufer R., Collection FNEGE, Vuibert, Paris, pp. 125-140.

Gispén K., 1989. *New Profession, Old Order: Engineers and German Society, 1815-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, 368 p.

Glover A., Peters C., Haslett S.K., 2011. « Education for sustainable development and global citizenship: an evaluation of the validity of the STAUNCH auditing tool », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 12, n°2, pp. 125-144.

Godard O., 2005. « Le développement durable, une chimère, une mystification ? », *Mouvements*, vol. 4, n°41, pp. 14-23.

Godard O., Hubert B., 2002. « Le développement durable et la recherche scientifique à l'INRA », *Rapport à Madame la Directrice de l'INRA*, Institut National de la Recherche Agronomique, Paris, 58 p.

Godwin M., Gregory J., Balmer B., 2009. « The Anatomy of the Brain Drain Debate, 1950–1970s: Witness Seminar », *Contemporary British History*, vol. 23, n°1, pp. 35-60.

Goines D.L., 1993. *The Free Speech Movement, Coming of Age in the 1960s*, Ten Speed Press, Berkeley, 767 p.

Goodman P., 1962. *The Community of Scholars*, Random House, New York, 175 p.

Gough S., Scott W., 2007. *Higher Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility*, Routledge, Londres et New York, 194 p.

Gouldner A.W., 1954. *Patterns of Industrial Bureaucracy*, The Free Press, Glencoe, 282 p.

Gracieux C., 2014. « Manifestation lycéenne et étudiante contre le projet de loi Devaquet », [En ligne], *Jalons : Version Découverte*, Institut National de l'Audiovisuel, <http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01074/manifestation-lyceenne-et-etudiante-contre-le-projet-de-loi-devaquet.html> (Dernière consultation le 22 mars 2015).

Greenwood R., Suddaby R., 2006. « Institutional entrepreneurship in mature fields: the big five accounting firms », *The Academy of Management Journal*, vol. 49, n°1, pp. 27-48.

Grendler P.F., 2002. *The Universities of the Italian Renaissance*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore et Londres, 592 p.

Grimaldi R., Grandi A., 2005. « Business incubators and new venture creation: an assessment of incubating models », *Technovation*, vol. 25, n°2, pp. 111–121.

Guellec D., 1999. *Economie de l'Innovation*, Réédition de 2010, Editions La Découverte, Paris, 128 p.

Guellec D., Ralle P., 1995. *Les Nouvelles Théories de la Croissance*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 128 p.

Guerrien M., 2008. *Mission Municipale d'Information et d'Evaluation sur l'Avenir Universitaire du Territoire*, Tome 1 : Rapport Final, juin-décembre 2008, Ville d'Aubervilliers, 99 p.

Guesnerie R., 2010. « Théorie économique et organisation sociale » In *Cours et Travaux du Collège de France, Résumés 2008-2009, Annuaire 109<sup>ème</sup> année*, Collège de France, Paris, pp. 821-834.

Gumuchian H., Grasset E., Lajarge R., Roux E., 2003. *Les acteurs, ces oubliés du territoire*, Economica, Paris, 186 p.

Gunnell Y., 2009. *Ecologie et Société*, Collection U – Sciences Humaines et Sociales, Armand Colin, Paris, 432 p.

Gurria A., 2014. « Editorial: Education and skills for inclusive growth » In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Publishing, Paris, pp. 13-15.

Guston D.H., 1996. « Principal-agent theory and the structure of science policy », *Science and Public Policy*, vol. 23, n°4, pp. 229-240.

Guthleben D., 2010. « Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne », *Analyses d'Ouvrages, La Revue pour l'Histoire du CNRS*, n°25, p.49.

Gutmann A., Thompson D., 2000. « Why deliberative democracy is different », *Social Philosophy and Policy*, vol. 17, n°1, pp. 161-180.

Habermas J., 1973. *La Technique et la Science comme "Idéologie"*, Réédition française de 1990, Traduit de l'Allemand par Ladmiral J-R., Collection Tel, Gallimard, Paris, 266 p.

Habermas J., 1983. *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*, Edition française de 1986, *Morale et Communication : Conscience Morale et Activité Communicationnelle*, Traduit de l'allemand par Bouchindhomme C., Collection Passages, Cerf, Paris, 212 p.

Hadji C., 1989. *L'évaluation, Règles du Jeu : des Intentions aux Outils*, ESF Editeurs, Paris, 191 p.

- Hainard R., 1946. *Nature et Mécanisme*, Collection Les Problèmes de la Philosophie des Sciences, Edition du Griffon, Neuchâtel, 137p.
- Halévy E., 1901. *La Formation du Radicalisme Philosophique. Tome II : L'Evolution de la Doctrine Utilitaire de 1789 à 1815*, Réédition de 1995, Presses Universitaires de France, Paris, 322 p.
- Halme M., Fadeeva Z., 1998. « Sustainability networks - value added? Preliminary findings of a project on sustainable tourism », *Seventh International Conference of Greening of Industry Network - Partnership and Leadership: Building Alliances for a Sustainable Future*, 15-18 novembre, Rome, 19 p.
- Hanegraaff W.J., 1997. *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*, State University of New York Press, New York, 580 p.
- Hanemann W.M., 1994. « Valuing the environment through contingent valuation », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, n°4, pp.19-43.
- Hanover Research, 2014. *Trends in Higher Education Marketing, Recruitment, and Technology*, Report on Academy Administration Practice, Washington D.C., 27 p.
- Hansen J.A., Lehmann M., 2006. « Agents of change: universities as development hubs », *Journal of Cleaner Production*, vol. 14, n°9-11, pp. 820-829.
- Hardy C., 1982. *Organizational Closure: A Political Perspective*, Doctoral Dissertation, School of Industrial and Business Studies, Warwick University, England.
- Hardy C., 1990. *Managing Strategy in Academic Institutions: Learning from Brazil*, En collaboration avec Costa Fachin R., Collection de Gruyter Studies in Organization, de Gruyter, Berlin et New York, 293 p.
- Hardy C., 1992. « Les stratégies internes des universités canadiennes face aux restrictions budgétaires » In *Le Gouvernement des Universités : Perspectives Comparatives*, sous la direction de Friedberg E., Musselin C., Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 351 p.
- Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J., 1984. « Strategy formation in the university setting » In *College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences*, Bess J.L. (Ed.), New York University Press, New York et Londres, pp. 169-210.
- Harfi M., 2005. *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Commissariat Général du Plan, 28 Septembre 2005, Paris, 249 p.
- Harfi M., Mathieu C., 2006. « Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs », *Horizons Stratégiques*, n°1, pp. 28-42.
- Harrison W.B., Mitchell S.K., Peterson S.P., 1995. « Alumni donations and colleges' development expenditures: does spending matter? », *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 54, n°4, pp. 397-412.

Harrod R.F., 1939. « An Essay in Dynamic Theory », *The Economic Journal*, vol. 49, n°193, pp. 14-33.

Harsanyi J.C., 1953. « Cardinal utility in welfare economics and in the theory of risk-taking », *Journal of Political Economy*, vol. 61, n°5, p.

Harsanyi J.C., 1955. « Cardinal welfare, individualistic ethics, and interpersonal comparisons of utility », *The Journal of Political Economy*, vol. 63, n°4, pp.309-321.

Harsanyi J.C., 1975. « Can the maximin principle serve as a basis for morality? A critique of John Rawls's theory », *The American Political Science Review*, vol. 69, n°2, pp. 594-606.

Hart A., Maddison E., Wolff D., 2007. *Community-University Partnerships in Practice*, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), Leicester, 224 p.

Haskins C.H., 1927. *The Renaissance of the Twelfth Century*, Réédition de 1957, Harvard University Press, Cambridge, 437 p.

Hatry H., 1999. « Mini-symposium on intergovernmental comparative performance data », *Public Administration Review*, vol. 59, n°2, pp. 101-104.

Hausman D.M., McPherson M.S., 2006. *Economic Analysis, Moral Philosophy and Public Policy*, 2<sup>nd</sup> édition, Cambridge University Press, Cambridge, 354 p. 434-435.

Hayek F.A., 1960. *The Constitution of Liberty*, Edition française de 1994, *La Constitution de la Liberté*, Traduit de l'anglais par Audouin R. et Garello J., Collection Liberalia, Litec, Paris, 530 p.

Hayek F.A., 1976. *Law, Legislation and Liberty, Volume 2: The Mirage of Social Justice*, Edition française de 2013, *Droit, Législation et Liberté*, Traduit de l'anglais par Audouin R., Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 960 p.

Hayek F.A., 1989. « The Pretence of Knowledge – Nobel Memorial Lecture, December 11, 1974 », *The American Economic Review*, vol. 79, n°6 – Nobel Lectures and 1989 Survey of Members, p.3-7.

Hedberg B., 1981. « How organizations learn and unlearn » In *Handbook of Organizational Design: Adapting organizations to their environments*, Nystrom P.C., Starbuck W.H., Oxford University Press, Londres, pp. 3-27.

Heeks R., 2002. « i-development not e-development: special issue on ICTs and development », *Journal of International Development*, vol. 14, n°1, pp. 1-11.

Heilbroner R.L., 2001. *Les Grands Economistes*, Collection Economie, Points, Paris, 360 p.

Heilbrunn B. (Ed.), 2004. *La Performance, Une Nouvelle Idéologie ? Critique et Enjeux*, La Découverte, Paris, 275 p.

Hellenbrand H., 1990. *The Unfinished Revolution: Education and Politics in the Thought of Thomas Jefferson*, University of Delaware Press, Newark, 207 p.

Hemsley-Brown J., Oplatka I., 2006. « Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of the literature on higher education marketing », *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, n°4, pp. 316-338.

Henderson R., Cockburn I., 1994. « Measuring competence? Exploring firm effects in pharmaceutical research », *Strategic Management Journal*, vol. 15, supp. 1, pp. 63-84.

Henkel M., 1999. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Higher Education Policy Series 46, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 286 p.

Henkel M., 2004. « La relation enseignement-recherche », *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur*, vol. 16, n°2, pp. 21-36.

Hicks D., 1995. « Published papers, tacit competencies and corporate management of the public/private character of knowledge », *Industrial and Corporate Change*, vol. 4, n°2, pp. 401-424.

Hirsch Hadorn G., Bradley D., Pohl C., Rist S., Wiesmann U., 2006. « Implications of transdisciplinarity for sustainability research », *Ecological Economics*, vol. 60, n°1, pp. 119–128.

Hisrich R.D., Smilor R.W., 2005. « The university and business incubation: technology transfer through entrepreneurial development », *The Journal of Technology Transfer*, vol. 13, n°1, pp. 14-19.

Hodgson G.M., 1997. « The evolutionary and non-Darwinian economics of Joseph Schumpeter », *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 7, n°2, pp. 131-145.

Hodgson G.M., 2002. « Darwinism in economics: from analogy to ontology », *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 12, n°3, pp. 259-281.

Hohendorf G., 1993. « Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) », *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 23, n°3-4, pp. 613-623.

Holling C.S., 1993. « Investing in research for sustainability », *Ecological Applications*, vol. 3, n°4, pp. 552-555.

Holloway J., Francis G., Hinton M., 1999. « A vehicle for change? A case study of performance improvement in the “new” public sector », *International Journal of Public Sector Management*, vol. 12, n°4, pp. 351-365.

Holmes R., 2012. « Power and responsibility – The growing influence of global rankings » [En ligne], *University World News*, n°228, 01 juillet 2012, (Dernière consultation le 16 février 2016), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120630083447805>

Honey P., Mumford A., 1982. *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, Maidenhead, 83 p.

Hopper T., Armstrong P., 1991. « Cost accounting, controlling labour and the rise of conglomerates », *Accounting, Organizations and Society*, vol. 16, n°5-6, pp. 405-438.

HRU, 1974. « Black Admissions: Reemerging Patterns », [En ligne], The Harvard Radical Union, *The Harvard Crimson*, 17 décembre 1974, (Dernière consultation le 02 mars 2015), <http://www.thecrimson.com/article/1974/12/17/black-admissions-reemerging-patterns-pfour-years/>

Hua Y., 2013. « Sustainable campus as a living laboratory for climate change mitigation and adaptation: the role of design thinking processes » In *Regenerative Sustainable Development of Universities and Cities*, König A. (Ed.), Edward Elgar Publishing, Cheltenham et Northampton, pp. 49-69.

Huber G.P., 1991. « Organizational learning: the contributing processes and the literatures », *Organization Science*, vol. 2, n°1, pp. 88-115.

Hubert B., Bonnemaire J., 2000. « La construction des objets dans la recherche interdisciplinaire finalisée : de nouvelles exigences pour l'évaluation », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 8, n°3, pp. 5-19.

Hubert M., Louvel S., 2012. « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? », *Mouvements*, n°71, pp. 13-24.

Huckle J., Martin A., 2001. *Environments in a Changing World*, Réédition de 2014, Collection Insights into Human Geography, Routledge, Londres et New York, 296 p.

IAU, 2014. *Blending Higher Education and Traditional Knowledge for Sustainable Development*, IAU International Conference, International Association of Universities, 19-21 Mars 2014, Universidad Científica del Perú, Iquitos.

IFEN, 2008. « Les indicateurs globaux d'environnement et de développement durable : Synthèse des travaux réalisés pour le séminaire du Conseil scientifique de l'IFEN du 25 juin 2007 et compte rendu », *Les Dossiers*, n°11, Institut Français de l'Environnement, Orléans, 46 p.

IGAENR, 2007. *La mesure de la performance dans le cadre de la mise en œuvre de la LOLF dans l'enseignement supérieur : Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Rapport n°2007-070, Juillet 2007, Paris, 47 p.

IIE, 2014. *Open Doors Report on International Educational Exchange*, [En ligne], Institute of International Education, Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State, New York, <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors> (Dernière consultation le 13 décembre 2014).

Illge L., Schwarze R., 2006. « A Matter of Opinion: How Ecological and Neoclassical Environmental Economists Think about Sustainability and Economics », *DIW-Diskussionspapiere*, Working Paper n°619, German Institute for Economic Research, DIW Berlin, 24 p.



Ingraham P.W., Donahue A.K., 2000. « Dissecting the black box revisited: characterizing government management capacity » In *Governance and Performance: New Perspectives*, Heinrich C.J., Lynn, Jr. L.E. (Eds.), Georgetown University Press, Washington D.C., pp. 292-318.

IPCC, 2014a. « Summary for Policymakers » In *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge and New York, pp. 3-30.

IPCC, 2014b. « Summary for Policymakers » In *Climate Change 2014, Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge and New York, pp. 1-31.

IPCC, 2014c. « Summary for Policymakers » In *Climate Change 2014, Impact, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge and New York, pp. 1-34.

ISO, 2010. *Norme Internationale ISO 26000 : Lignes Directrices Relatives à la Responsabilité Sociétale*, ISO 26000:2010(F), Organisation Internationale de Normalisation, Genève, 142 p.

Israel B.A., Schulz A.J., Parker E.A., Becker A.B., 1998. « Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health », *Annual Review of Public Health*, vol. 19, pp. 173-202.

Ittner C.D., Larcker D.F., 1998. « Innovations in performance measurement: trends and research implications », *Journal of Management Accounting Research*, vol. 10, pp. 205-238.

Ittner C.D., Larcker D.F., 2003. « Coming up short on nonfinancial performance measurement », *Harvard Business Review*, vol. 81, n°11, pp. 88-95.

Jackson T., 2009. *Prosperity without Growth: Economics for a Finite Planet*, Earthscan, Londres et Sterling (VA, USA), 264 p.

Jacob M.C., 1997. *Scientific Culture and the Making of the Industrial West*, Oxford University Press, Oxford, 288 p.

Jacob S., Ouvrard L., 2009. « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », *Cahiers de la Performance et de l'Evaluation*, n°1, Université Laval, Québec, 82 p.

Jacobs M., 1999. « Sustainable development as a contested concept » In *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*, Dobson A. (Ed.), Oxford University Press, Oxford, pp. 21-45.

Jaffro L., 2001. « Habermas et le sujet de la discussion », *Cités*, n°5, pp. 71-85.

Jäger J., 2009. « Sustainability science in Europe », *Background Paper prepared for DG Research*, 08 octobre 2009, European Commission, Vienne et Bruxelles, 18 p.

Jantsch E., 1980. *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*, Pergamon Press, Oxford, 354 p.

Jaspers K., 1946. *Die Idee der Universität*, Edition française de 2008, *De l'Université*, Traduit de l'allemand par Lachaussee I., Collection Situations et Critiques, Parangon, Lyon, 176 p.

Jefferson T., 1779. « A Bill for the More General Diffusion of Knowledge », *Report of the Committee of Revisors Appointed by the General Assembly of Virginia in MDCCLXXVI*, Richmond 1984, Library of Congress, Washington D.C.

Jensen M.C., Meckling W.H., 1976. « Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure », *Journal of Financial Economics*, vol. 3, n°4, pp. 305-360.

Jepperson R.L., 1991. « Institutions, institutional effects, and institutionalism » In *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Powell W.W., DiMaggio P.J. (Eds), The University of Chicago Press, Chicago, pp. 143-163.

Jérôme B., 2008. « L'aménagement du plateau de Saclay attise la rivalité Pécresse-Blanc », [En ligne], *Le Monde*, 28 octobre 2008, (Dernière consultation le 17 mars 2015), [http://www.lemonde.fr/politique/article/2008/10/28/l-amenagement-du-plateau-de-saclay-attise-la-rivalite-pecresse-blanc\\_1111940\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2008/10/28/l-amenagement-du-plateau-de-saclay-attise-la-rivalite-pecresse-blanc_1111940_823448.html)

JISC, 2006. *Designing Spaces for Effective Learning : A Guide to 21st Century Learning Space Design*, Joint Information Systems Committee, Higher Education Funding Council for England, Bristol, 34 p.

Johnes J., Johnes G., 1995. « Research funding and performance in U.K. university departments of economics: a frontier analysis », *Economics of Education Review*, vol. 14, n°3, pp. 301-314.

Johnson G., Smith S., Codling B., 2000. « Microprocesses of institutional change in the context of privatization », *The Academy of Management Review*, vol. 25, n°3, pp. 572-580.

Jonas H., 1979. *Das Prinzip Verantwortung*, Edition Française de 2008, *Le Principe Responsabilité*, Traduit de l'allemand par Jean Greisch, Collection Champs Essais, Flammarion, Paris, 470 p.

Jones D.R., 1992. « National models of higher education: International transfer » In *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Clark B.R., Neave G.R. (Eds.), Pergamon Press, Oxford, pp. 956-969.

JORF, 1967. « Ordonnance n°67-578 du 13 juillet 1967 créant une agence nationale pour l'emploi », *Journal Officiel de la République Française*, 19 juillet 1967, p. 7238.

JORF, 1968. « Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur », *Journal Officiel de la République Française*, 13 novembre 1968, pp. 10579-10584.

JORF, 1983. « Débats parlementaires Sénat : Questions remises à la présidence du Sénat et réponses des ministres aux questions écrites », *Journal Officiel de la République Française*, 25 août 1983, pp. 1113-1170.

JORF, 1984. « Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur », *Journal Officiel de la République Française*, 27 janvier 1984, pp. 431-440.

JORF, 2007. « Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités », *Journal Officiel de la République Française*, 11 août 2007, p. 13468.

JORF, 2013. « Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche », *Journal Officiel de la République Française*, 23 juillet 2013, p. 12235.

Judson D.H., 1989. « The convergence of neo-Ricardian and embodied energy theories of value and price », *Ecological Economics*, vol. 1, n°3, pp. 261-281.

Kaldor N., 1939. « Welfare propositions of economics and interpersonal comparisons of utility », *The Economic Journal*, vol. 49, n°195, pp. 549-552.

Kallunki J., 2014. « Why tuition fees for international students won't work », *University World News*, n°330, 15 août 2014, (Dernière consultation le 17 août 2014), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140813105702695>

Kant I., 1798. *Le Conflit des Facultés, en trois sections*, Réédition française de 1997, Traduit de l'allemand par Gibelin J., Bibliothèque des Textes Philosophiques, Vrin, Paris, 147 p.

Kaplan R.S., Norton D.P., 1992. « The Balanced Scorecard – measures that drive performance », *Harvard Business Review*, vol. 70, n°1, pp. 71-79.

Kapp K.W., 1963. *The Social Costs of Business Enterprise*, Réédition de 1978, Spokesman, Nottingham, 343 p.

Karatzoglou B., 2013. « An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development », *Journal of Cleaner Production*, vol. 49, pp. 44-53.

Karima R., Oshima Y., Yamamoto K., 2006. « Identification of subjects for social responsibility education at universities and the present activity at the University of Tokyo », *Environmental Sciences*, vol. 13, n°6, pp. 327-337.

Kasemir B., Jäger J., Jaeger C.C., Gardner M.T., 2003. *Public participation in sustainability science: a handbook*, Cambridge University Press, Cambridge, 312 p.

Kates R.W., Clark W.C., Corell R., Hall J.M., Jaeger C.C., Lowe I. et al., 2001. « Sustainability science », *Science*, vol. 292, n°5517, pp. 641-642.

Kazazian T., 2003. *Design et Développement Durable : Il y aura l'âge des choses légères*, Victoires-Editions, Paris, 192 p.

Kehm B., 2014. « How Germany managed to abolish university tuition fees », [En ligne], *The Conversation*, 13 Octobre 2014, (Dernière consultation le 14 octobre 2014), <http://theconversation.com/how-germany-managed-to-abolish-university-tuition-fees-32529>

Keim D., Andrienko G., Fekete J-D., Görg C., Kohlhammer J., Melançon G., 2008. « Visual Analytics: Definition, Process and Challenges » In *Information Visualization: Human-Centered Issues and Perspectives*, Kerren A., Stasko J.T., Fekete J-D., North C. (Eds.), Lecture Notes in Computer Science, vol. 4950, Springer, Berlin et Heidelberg, pp.154-175.

Kellogg Commission, 1999. *Returning to Our Roots – The Engaged Institution*, Third report of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities, National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Février 1999, Washington D.C., 59 p.

Kelly U., McLellan D., McNicoll I., 2004. *The Economic Impact of UK Higher Education Institutions*, Universities UK Report, University of Strathclyde, Glasgow, 36 p.

Kempkes G., Pohl C., 2006. « The efficiency of German universities : some evidence from non-parametric and parametric methods », *Applied Economics*, vol. 42, n°16, pp. 2063-2079.

Kerr C., 1963. *The Uses of the University*, 5<sup>ème</sup> édition de 2001, The Godkin Lectures on the Essentials of Free Government and the Duties of the Citizen, Harvard University Press, Cambridge, 261 p.

Kezar A., Gehrke S., 2014. « Why are we hiring so many non-tenure-track faculty? », [En ligne], *Liberal Education*, vol. 100, n°1, (Dernière consultation le 25 mars 2015), <http://www.aacu.org/liberaleducation/2014/winter/kezar>

Kitagawa F., 2005. « Universités entrepreneuriales et développement régional: une conception territoriale de l'Europe du savoir », *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur*, vol. 17, n°3, pp. 69-97.

Kirat T., 1991. « Pourquoi une théorie évolutionniste du changement technologique? », *Economie Appliquée*, tome 44, n°3, pp. 29-58.

Kleinman D.L., 1994. « Layers of interests, layers of influence: business and the genesis of the National Science Foundation », *Science, Technology & Human Values*, vol. 19, n°3, pp. 259-282.

Kleinman D.L., Vallas S.P., 2001. « Science, capitalism, and the rise of the "knowledge worker": the changing structure of knowledge production in the United States », *Theory and Society*, vol. 30, n°4, pp. 451-492.

Kline S.J., Rosenberg N., 1986. « An overview of innovation » In *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*, Landau R., Rosenberg N. (Eds.), National Academy Press, Washington D.C., pp. 275-305.

Kneale P., 1999. « Teaching and learning for employability: knowledge is not the only outcome » In *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (Eds.), Réédition de 2009, Routledge, New York et Londres, pp. 99-112.

Knight J., 2006. *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges: 2005 IAU global survey report*, International Association of Universities, Paris, 172 p.

Knight F.H., 1921. *Risk, Uncertainty and Profit*, Réédition de 2005, Cosimo Inc., New York, 400 p.

Knight J., 2011. « Five myths about internationalization », *International Higher Education*, n°62, pp. 14-15.

Koenig G., 2006. « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, n°160, pp. 293-306.

Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M., 2000. *Transforming Higher Education, A comparative Study*, Higher Education Policy Series 57, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 240 p.

Kogan M., Hanney S., 2000. *Reforming Higher Education*, Higher Education Policy Series 50, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 272 p.

Kohn A., 1993. « Why incentive plans cannot work », *Harvard Business Review*, vol. 71, n°6, pp. 48-49.

Kolb D.A., 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, New Jersey, 256 p.

Kollmuss A., Aygeman J., 2002. « Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? », *Environmental Education Research*, vol. 8, n°3, pp. 239-260.

Kolm S-C., 1971. *Justice et Équité*, Centre d'Etudes Prospectives et d'Economie Mathématique Appliquées à la Planification, Paris, Réédition anglaise de 2002, *Justice and Equity*, MIT Press, Cambridge, 275 p.

Kolm S-C., 1984. *La Bonne Economie : Réciprocité Générale*, Collection Politique d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, 472 p.

Kondratiev N.D., 1925. « The Major Economic Cycles », *Voprosy Konjunktury*, vol. 1, pp. 28-79.

König A. (Ed.), 2013. *Regenerative Sustainable Development of Universities and Cities: The Role of Living Laboratories*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham et Northampton, 352 p.

Könnöla T., Unruh G.G., 2007. « Really changing the course: the limitations of environmental management systems for innovation », *Business Strategy and the Environment*, vol. 16, n°8, pp. 525-537.

Kotter J.P., 1995. « Leading change: why transformation efforts fail », *Harvard Business Review*, vol. 73, n°2, pp. 59-67.

Kotter J.P., Heskett J.L., 1992. *Corporate Culture and Performance*, The Free Press, New York, 219 p.

Kouzmin A., Löffler E., Klages H., Korac-Kakabadse N., 1999. « Benchmarking and performance measurement in public sectors: towards learning for agency effectiveness », *International Journal of Public Sector Management*, vol. 12, n°2, pp. 121-144.

Kravchuk R.S., Schack R.W., 1996. « Designing effective performance-measurement systems under the Government Performance and Results Act of 1993 », *Public Administration Review*, vol. 56, n°4, pp. 348-358.

Kren C., 1983. « Astronomical teaching at the late medieval university of Vienna », *History of Universities*, vol. 3, pp. 15-30.

Krieg-Planque A., 2010. « La formule “développement durable” : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et Société*, vol. 4, n°134, pp. 5-29.

Krücken G., 2003. « ‘New, new thing’: On the role of path dependency in university structures », *Higher Education*, vol. 46, n°3, pp. 315-339.

Kuah C.T., Wong K.Y., 2011. « Efficiency assessment of universities through data envelopment analysis », *Procedia Computer Science*, vol. 3, pp. 499-506.

Kuhn T.S., 1962. *La Structure des Révolutions Scientifiques*, Réédition française de 1983, traduit de l'Américain par Meyer L., Collection Champs, Flammarion, Paris, 283 p.

Lachenaud J-P., 2000. « Education Nationale : II. – Enseignement Supérieur » In *Rapport Général fait au nom de la commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation (1) sur le projet de loi de finances pour 2001*, Marini P. (Rapporteur Général), Tome III, n°92, Annexe n°16, Sénat, Séance du 23 novembre 2000, Paris, 111 p. [En ligne], <http://www.senat.fr/rap/100-092-316/100-092-3161.pdf> (Dernière consultation le 17 janvier 2015).

Lacroix J., 2001. « Université et démocratie : Sur l'âme désarmée d'Allan Bloom » In *L'Université en Questions : Marché des Savoirs, Nouvelle Agora, Tour d'Ivoire ?*, Sous la direction de Allard J., Haarscher G., Puig de la Ballacasa M., Collection La Noria, Labor, Bruxelles, pp. 158-168.

Lafferty W.M., Eckerberg K. (Eds.), 1998. *From the Earth Summit to Local Agenda 21: Working Towards Sustainable Development*, Réédition de 2009, International Environmental Governance, vol. 12, Earthscan, Londres et New York, 304 p.

Lahlali M., 2001. *Le management des organismes de formation professionnelle au service du pilotage des systèmes de formation : Cas d'expérimentation au Maroc*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de Gestion, 12 novembre 2001, Université Lumière Lyon 2, 476 p.

- Lambert A., Migaud D., 2006. « La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : levier de la réforme de l'Etat », *Revue Française d'Administration Publique*, 2006/1, n°117, pp. 11-14.
- Lanciano-Moranda C., Verdier E., 2004. « Dynamiques des régimes sociétaux d'enseignement supérieur et d'innovation », *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 11, n°3, pp. 369-388.
- Landau M., Stout, Jr. M., 1979. « To manage is not to control: or the folly of type II errors », *Public Administration Review*, vol. 39, n°2, pp. 148-156.
- Lang D.J., Wiek A., Bergmann M., Stauffacher M., Martens P., Moll P., Swilling M., Thomas C.J., 2012. « Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges », *Sustainable Science*, vol. 7, supp. 1, pp. 25-43.
- Langlois R.N., 1986. *Economics as a Process: Essays in the New Institutional Economics*, Cambridge University Press, Cambridge, 276 p.
- Larédo P., 2009. « La recherche européenne et les enjeux des nouvelles sciences dominantes » In *Recherche et Enseignement Supérieur Face à l'Internationalisation: France, Suisse et Union Européenne*, sous la direction de Leresche J-P., Larédo P., Weber K., Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, Lausanne, pp. 27-50.
- Larivière V., Haustein S., Mongeon P., 2015. « The oligopoly of academic publishers in the digital era » [En ligne], *PLoS ONE*, vol. 10, n°6, (Dernière consultation: 25 janvier 2016), <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127502>
- Latouche S., 2006. *Le Pari de la Décroissance*, Fayard, Paris, 312 p.
- Lauer S., 2015. « Les dettes des étudiants inquiètent les Etats-Unis » [En ligne], *Le Monde*, Economie, 18 février 2015, [http://www.lemonde.fr/economie/article/2015/02/18/les-dettes-des-etudiants-inquietent-les-etats-unis\\_4578459\\_3234.html](http://www.lemonde.fr/economie/article/2015/02/18/les-dettes-des-etudiants-inquietent-les-etats-unis_4578459_3234.html) (Dernière consultation le 11 février 2016).
- Lave J., Wenger, E., 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 138 p.
- Lavisse E., 1885. *Questions d'Enseignement National*, Armand Colin et Cie, Paris, 375 p.
- Lazaric N., 2010. *Les Théories Economiques Evolutionnistes*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 125 p.
- Lazzeri Y., Moustier E., 2008. *Le Développement Durable : du Concept à la Mesure*, Collection Emploi, Industrie et Territoire, L'Harmattan, Paris, 156 p.
- Le Bail H., 2006. *La Nouvelle Immigration Chinoise au Japon : Circulation des élites transnationales et reconfiguration des citoyennetés nationales et locales*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences Politiques, 6 novembre 2006, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 445 p.

Lebas M., 1995. « Oui, il faut définir la performance », *Revue Française de Comptabilité*, n°269, pp. 66-71.

Le Blanc G., 1998. *Canguilhem et les Normes*, Presses Universitaires de France, Paris, 126 p.

Leblebici H., Salancik G.R., Copay A., King T., 1991. « Institutional change and the transformation of interorganizational fields: an organizational history of the U.S. radio broadcasting industry », *Administrative Science Quarterly*, vol. 36, n°3, pp. 333-363.

Le Gendre B., 2008. « "Le Défi Américain", par Bertrand Le Gendre », [En ligne], *Le Monde*, Idées, 02 août 2008, (Dernière consultation le 24 avril 2015), [http://www.lemonde.fr/idees/article/2008/08/02/le-defi-americain-par-bertrand-le-gendre\\_1079738\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2008/08/02/le-defi-americain-par-bertrand-le-gendre_1079738_3232.html)

Le Goff J-P., 2002. *La Démocratie Post-Totalitaire*, La Découverte, Paris, 203 p.

Le Goff J-P., 2009. « Au nom du développement durable », *Le Débat*, vol. 4, n°156, pp. 80-97.

Lemieux V., 1985. « Les nouvelles technologies et le paradigme de la communication » In *Nouvelles Technologies et Société : Actes du colloque du 45e anniversaire de fondation de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval*, Tremblay M-A. (rédacteur), Université Laval, Québec, pp. 207-214.

Le Moigne J-L., 1977. *La Théorie du Système Général : Théorie de la Modélisation*, Réédition de 1994, Presses Universitaires de France, Paris, 352 p.

Le Monde, 2012. « François Hollande détaille ses propositions sur l'universités », [En ligne], *Le Monde*, Politique – Elections Présidentielles 2012, 05 mars 2012, (Dernière consultation le 07 mars 2012), [http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2012/03/05/francois-hollande-detaille-ses-propositions-sur-l-universite\\_1652208\\_1471069.html](http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2012/03/05/francois-hollande-detaille-ses-propositions-sur-l-universite_1652208_1471069.html)

Leonard-Barton D., 1992. « Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product development », *Strategic Management Journal*, vol. 13, Special Issue: Strategy Process: Managing Corporate Self-Renewal, pp. 111-125.

Léotard M-L., 1995. « Etudiants : la fièvre d'hiver », [En ligne], *L'Express*, 9 février 1995, [http://www.lexpress.fr/informations/etudiants-la-fievre-d-hiver\\_602788.html](http://www.lexpress.fr/informations/etudiants-la-fievre-d-hiver_602788.html) (Dernière consultation le 23 février 2015).

Levitt B., March J.G., 1988. « Organizational learning », *Annual Review of Sociology*, vol. 14, pp. 319-340.

Lévy-Garboua L., 1976. « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. 17, n°1, pp. 53-80.

Liard L., 1888. *L'enseignement supérieur en France, 1789-1889 - Tome Premier*, Armand Colin et Cie, Paris, 475 p.



Liard L., 1890. *Universités et Facultés*, Armand Colin et Cie, Paris, 262 p.

Liard L., 1894. *L'enseignement supérieur en France, 1789-1889 - Tome Second*, Armand Colin et Cie, Paris, 523 p.

Libaert T., 2006. « Communication et développement durable : des relations ambiguës », *Communication et Langages*, n°150, pp. 127-133.

Lidstone L., Wright T., Sherren K., 2015. « Canadian STARS-rated campus sustainability plans: priorities, plan creation and design », *Sustainability*, vol. 7, n°1, pp. 725-746.

Lindblom C.E., 1959. « The science of "muddling through" », *Public Administration Review*, vol. 19, n°2, pp. 79-88.

Livermore M., Midgley, J. (1998). « The contribution of universities to building sustainable communities: The community university partnership » In *Sustainable community development: Studies in economic, environmental, and cultural revitalization*, Hoff M.D. (Ed.), Lewis Publishers, Boca Raton, pp. 123-138.

Llgen D.R., Pulakos E.D. (Eds.), 1999. *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 452 p.

Locke R.J., Cohen E., Soler J., Taylor S., Starck M., Acton J., Goslin M.D., Reynoso M., Desikan M., Smith G.A., Long S., Rizvi N., Corley M.J., 2013. *Columbia University: International Students and Scholars, Fall 2013*, International Students and Scholars Office, Office of the Provost, Columbia University, New York, 30 p.

Lockett A., Siegel D., Wright M., Ensley M.D., 2005. « The creation of spin-off firms at public research institutions: managerial and policy implications », *Research Policy*, vol. 34, n°7, pp. 981-993.

Longo G., 2009. « La bibliométrie et les gardiens de l'orthodoxie », *Revue du MAUSS*, n° 33, p. 203-207.

Lorenz E., Lundvall B.A (Eds), 2006. *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*, Oxford University Press, Oxford, 470 p.

Lorino P., 1995. *Comptes et Récits de la Performance : Essai sur le Pilotage de l'Entreprise*, Les Editions d'Organisation, Paris, 287 p.

Louart B., 2002. « James Lovelock et l'hypothèse Gaïa », *Notes et Morceaux Choisis – Bulletin Critique des Sciences, des Technologies et de la Société Industrielle*, n°5, p. 1-15.

Lovelock J.E., 1972. « Gaia as seen through the atmosphere », *Atmospheric Environment*, vol. 6, n°8, pp. 579-580.

Lovelock J.E., 1988. *The Ages of Gaia. A Biography of our Living Earth*, 2<sup>nde</sup> édition, 1995, Oxford University Press, Oxford, 255 p.

Lovelock J.E., 2000. *Gaia: A New Look at Life on Earth*, Oxford University Press, Oxford, 176 p.

Lovelock J.E., 2006. *The Revenge of Gaia: Why the Earth is Fighting Back and How We Can Still Save Humanity*, Allen Lane, London, 176 p.

Lozano R., 2008. « Envisioning sustainability three-dimensionally », *Journal of Cleaner Production*, vol. 16, n°17, pp.1838-1846.

Lozano R., Lukman R., Lozano F.J., Huisingh D., Lambrechts, W., 2013. « Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system », *Journal of Cleaner Production*, vol. 48, pp. 10-19.

Lubchenco J., 1998. « Entering the century of the environment: a new social contract for science », *Science*, vol. 279, n°5350, pp. 491-497.

Lucas R.E., 1988. « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, vol. 22, n°1, pp. 3-42.

Lundvall B-A. (Ed.), 1992. *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Réédition de 1995, Printer, Londres et New York, 342 p.

Lunheim, R., 2001. « Taking social responsibility to the world », *Norsk Hydro*, Profile, 2, May 2001.

Machlup F., 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Réédition de 1972, Princeton University Press, Princeton, 416 p.

Maillard M., 2014. « Ce qu'Erasmus+ change pour les étudiants », [En ligne], *Le Monde*, 03 octobre 2014, (Dernière consultation le 03 octobre 2014), [http://campus.lemonde.fr/campus/article/2014/10/03/ce-qu-erasmus-change-pour-les-etudiants\\_4499909\\_4401467.html](http://campus.lemonde.fr/campus/article/2014/10/03/ce-qu-erasmus-change-pour-les-etudiants_4499909_4401467.html)

Malecki E.J., 1991. *Technology and economic development : the dynamics of local, regional, and national competitiveness*, Réédition de 1997, Longman, Essex, 476 p.

Malerba F., 2002. « Sectoral systems of innovation and production », *Research Policy*, vol. 31, n°2, pp. 247-264.

Malik S., 2014. « Student fees policy likely to cost more than the system it replaced » [En ligne], *The Guardian*, Education, 21 mars 2014, (Dernière consultation le 11 février 2016), <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/21/student-fees-policy-costing-more>

Malissard P., Gingras Y., Gemme B., 2003. « La commercialisation de la recherche », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, pp. 57-67.

Malthus T.R., 1798. *Essai sur le Principe de Population*, Livres 1 à 5, Réédition de 1852, Guillaumin, Paris, 688 p.

Mangematin Y., 2013. « Management et lois RSE : vers un droit impératif et une opportunité stratégique », *31<sup>ème</sup> Université d'Eté de l'Audit Social : De l'Audit Social à l'Audit de la Responsabilité Sociale : la RSE, Renouveau pour la GRH ?*, 29-30 août 2013, Université de Mons, 15 p.

Mansfield E., 1991. « Academic research and industrial innovation », *Research Policy*, vol. 20, n°1, pp. 1-12.

Manson S., 2014. « L'université vue de la convention européenne des droits de l'homme : professeurs et étudiants au prisme du droit européen des libertés fondamentales », Intervention du 17 décembre 2014, *Rentrée Solennelle et Remise des Diplômes de l'ED CRIT 2014*, Ecole Doctorale Cultures, Régulations, Institutions et Territoires, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Marais M., Reynaud E., 2008. « Comparaison entre les entreprises françaises publiques et privées face aux exigences du développement durable », *Management International*, vol. 12, n°4, pp. 45-69.

March J.G., 1978. « Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice », *The Bell Journal of Economics*, vol. 9, n°2, pp. 587-608.

March J.G., Simon H.A., 1958. *Organizations*, John Wiley and Sons Inc., New York, 262 p.

March J.G., Simon H.A., 1993. *Organizations*, Edition originale de 1958, Blackwell Publishers, Cambridge (Massachusetts) et Oxford, 291 p.

Marginson S., 2008. « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique Internationale*, n°39, pp. 87-107.

Marginson S., 2014. « How to revive the California model », [En ligne], *University World News*, n°339, 17 octobre 2014, (Dernière consultation le 22 octobre 2014), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20141017115953578>

Marginson S., Van Der Wende, 2011. « Européanisation, classements internationaux et mobilité des universitaires : trois exemples de mondialisation de l'enseignement supérieur » In *L'Enseignement Supérieur à l'Horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Editions de l'OCDE, Paris, pp. 129-172

Marshall A., 1890. *Principles of Economics*, Macmillan & Co., Londres et New York, 754 p.

Martin F., 1998. « The economic impact of Canadian university R&D », *Research Policy*, vol. 27, n°7, pp. 677-687.

Martin J.G., 2011. « Commentaire des articles 225, 226 et 227 de la loi n°2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement (dite «Grenelle II») », *Revue des Sociétés*, n°2, p. 75.

Martin J.P., 1994. « The extent of high unemployment in OECD countries » In *Reducing Unemployment: Current Issues and Policy Options*, The Federal Reserve Bank of Kansas City, Symposium du 25-27 août 1994, Kansas City, pp. 5-40.

Martin L.L., Smith H., Phillips W., 2005. « Bridging “town & gown” through innovative university-community partnerships », *The Public Sector Innovation Journal*, vol. 10, n°2, art. 20, 16 p.

Marx K., 1867. *Le Capital : Critique de l'Economie Politique. Livre 1 : Le Procès de Production du Capital*, Edition française de 2009, sous la responsabilité de J-P. Lefebvre, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 1024 p.

Masseys-Bertonèche C., 2006. *Philanthropie et Grandes Universités Privées Américaines: Pouvoir et Réseaux d'Influence*, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 379 p.

Masten S.E., 2002. « Modern evidence on the firm », *The American Economic Review*, vol. 92, n°2, pp. 428-432.

Maystre L-Y., Bollinger D., 1999. *Aide à la Négociation Multicritère: Pratique et Conseils*, Collection Gérer l'Environnement, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, Lausanne, 208 p.

McDowell G.R., 2003. « Engaged universities: lessons from the land-grant universities and extension », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 585, pp. 31-50.

McGrail M.R., Rickard C.M., Jones R., 2006. « Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates », *Higher Education Research & Development*, vol. 25, n°1, pp. 19-35.

McKeown R., 2012. « Teacher education 1992 and 2012: reflecting on 20 years », *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 6, n°1, pp. 37-41.

McLellan R., Iyengar, L., Jeffries B., Oerlemans N., 2014. *Living Planet Report 2014: Species and Spaces, People and Places*, World Wide Fund for Nature International, Zoological Society of London, Global Footprint Network, Water Footprint Network, Gland, 180 p.

McMahon W.W., 2009. *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 415 p.

McMichael A.J., Butler C.D., Folke C., 2003. « New visions for addressing sustainability », *Science*, vol. 302, n°5652, pp. 1919-1920.

Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens III W., 1972. *The Limits to Growth*, Universe Book, New York, 205 p.

MEDDE, 2006. *Projets Territoriaux de Développement Durable et Agendas 21 Locaux : Cadre de Référence*, Réactualisation d'août 2013, Ministère de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie, Paris, 34 p.

MEDDE, 2013. « Une définition du développement durable » [En ligne], *Ministère de l'Ecologie, du Développement Durable et de L'Energie*, mis à jour le 15 octobre 2013, <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Definition-du-developpement,15067.html> (Dernière consultation : 19 novembre 2014).

Meehan B., 2013. « Creating change: building an environmentally sustainable campus » In *Regenerative Sustainable Development of Universities and Cities*, König A. (Ed.), Edward Elgar Publishing, Cheltenham et Northampton, pp. 106-122.

Meier R.L., 1963. « Communications overload: proposals from the study of a university library », *Administrative Science Quarterly*, vol. 7, n°4, pp. 521-544.

Meirieu P., 1989. Préface de Hadji C., *L'évaluation, Règles du Jeu : des Intentions aux Outils*, ESF Editeurs, Paris, pp. 13-14.

Méla J-F., 2007. « Le principe de subsidiarité dans la gouvernance des universités » [En ligne], *JFM's Blog : Un Blog sur l'Université, la Recherche*, Universités et Gouvernance, 13 novembre 2007, <http://jfmela.free.fr/jfmblog/?p=16> (Dernière Consultation le 17 septembre 2015)

MENESR, 2014. *Projet de loi de finances 2015*, [En ligne], Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Communiqué de presse du 3 octobre 2014, (Dernière consultation le 25 mars 2015), <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid82661/plf-2015-budget-en-hausse-pour-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html>

MENESR, 2015. *Repères et Références Statistiques 2015 sur les Enseignements, la Formation et la Recherche*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, Paris, 432 p.

Mercier C., 2009. « René Rémond à Nanterre en 1968 », *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, vol. 4, n°104, pp. 141-152.

Meredith M., 2004. « Why do universities compete in the ratings game? An empirical analysis of the effects of the *U.S News and World Report* college rankings », *Research in Higher Education*, vol. 45, n°5, pp. 443-461.

Merle P., 2002. *La Démocratisation de l'Enseignement*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 122 p.

Merton R.K., 1942. « The normative structure of science » In *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Merton R.K., Réédition de 1973, Storer N.W. (Ed.), The University of Chicago Press, Chicago et Londres, pp. 267-278.

MESR, 2007. « Pourquoi la réforme de l'université », [En ligne], *Nouvelle Université, Comprendre la réforme*, Ministère de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, 12 septembre 2007, (Dernière consultation le 23 mars 2015), Archive consultable sur : <https://web.archive.org/web/20120109223103/http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-pourquoi-la-reforme-de-l-universite-.html>

MESR, 2013. *Le Plan Vert des Etablissements d'Enseignement Supérieur – Art. 55 de la Loi du 03 Août 2009 : Le Guide*, [En ligne], Version initiale du 17 juin 2010 modifiée le 11 février 2013, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, CGE, REFEDD, CPU, 19 p., <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-canevas-et-le-referentiel-de.html> (Dernière consultation le 21 décembre 2015).

MESR, 2014. « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2012-2013 : afflux de nouveaux bacheliers, attractivité des grandes écoles et du privé », *Note d'Information Enseignement Supérieur et Recherche*, n°14.01, février 2014, Paris, 8 p.

Metcalf S., Ramlogan R., 2008. « Innovation systems and the competitive process in developing economies », *The Quarterly Review of Economics and Finance*, vol. 48, n°2, pp. 433-446.

Meunier V., Mardsen E., 2009. « L'analyse coût-bénéfices : guide méthodologique », *Cahiers de la Sécurité Industrielle*, n°2009-06, Institut pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse, 60 p.

Meyer J-B., Hernandez V., 2004. « Les diasporas scientifiques et techniques : état des lieux » In *La Mobilité Internationale des Compétences : Situations Récentes, Approches Nouvelles*, sous la direction de Nedelcu M., Collection Questions Sociologiques, Editions de l'Harmattan, Paris, pp. 19-60.

Meyer J.W., Rowan B., 1977. « Institutionalized organizations: formal structures as myths and ceremony », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n°2, pp. 340-363.

Meyer J.W., Rowan B., 1978. « The structure of educational organizations » In *Environments and Organizations*, Meyer M.W. (Ed.), Jossey-Bass, San Francisco, p. 78-109

Meyer-Krahmer, F., Schmoch, U., 1998. « Science-based technologies: university–industry interactions in four fields », *Research Policy*, vol. 27, n°8, pp. 835–851.

Mian S.A., 1997. « Assessing and managing the university technology business incubator: an integrative framework », *Journal of Business Venturing*, vol. 12, n°4, pp. 251-285.

Mignot-Gérard S., 2003. « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur*, vol. 15, n°2, pp. 147-177.

Mignot-Gérard S., 2006. *Echanger et argumenter : les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de Docteur en Sociologie, Décembre 2006, Institut d'Etudes Politiques, Paris, 448 p.

- Mignot-Gérard S., Musselin C., 2002. « More leadership for French universities, but also more divergences between the presidents and the deans » In *European Universities: Change and Convergence*, Dewatripon M., Thys-Clément F., Wilkin L. (Eds.), Education, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, pp. 123-146.
- Mill J.S., 1861. *Utilitarianism*, Edition française de 2012, *L'utilitarisme. Essai sur Bentham*, Traduit de l'anglais par Audard C. et Thierry P., Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 264 p.
- Miller P., O'Leary T., 1987. « Accounting and the construction of the governable person », *Accounting, Organizations and Society*, vol. 12, n°3, pp. 235-265.
- Millett J.D., 1962. *The Academic Community: An Essay on Organization*, McGraw-Hill, New York, 265 p.
- Milot P., 2003. « La reconfiguration des universités selon l'OCDE : économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, pp. 68-73.
- Mintzberg H., 1979. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of Research*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 512 p.
- Mintzberg H., Waters J.A., 1985. « Of strategies, deliberate and emergent », *Strategic Management Journal*, vol. 6, n°3, pp. 257-272.
- Mochizuki Y., Fadeeva Z., 2008. « Regional Centres of Expertise on Education for Sustainable Development (RCEs): an overview », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9, n°4 , pp. 369-381.
- Mochizuki Y., Fadeeva Z., 2010. « Competences for sustainable development and sustainability: significance and challenges for ESD », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 11, n°4 , pp. 391-403.
- Moed H.F., Burger W.J.M., Frankfort J.G., Van Raan A.F., 1985. « The use of bibliometric data for the measurement of university research performance », *Research Policy*, vol. 14, n°3, pp. 131-149.
- Moguéro P., 2002. « Diversité des post-doctorats et insertion professionnelle des docteurs », *Journée d'Etudes du Dispositif d'Observations Décentralisées des Carrières et de l'Insertion des Docteurs (DODCID)*, Mission Scientifique Universitaire, Ministère de la Recherche, 21 Novembre 2002, Paris, 51 p.
- Mollier J-Y., 2014. « Les réformes de l'université de la Première Guerre mondiale à nos jours », Intervention du 16 décembre 2014, *Rentrée Solennelle et Remise des Diplômes de l'ED CRIT 2014*, Ecole Doctorale Cultures, Régulations, Institutions et Territoires, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Monjon S., Waelbroeck P., 2003. « Assessing spillovers from universities to firms: evidence from French firm-level data », *International Journal of Industrial Organization*, vol. 21, n°9, pp. 1255-1270.

- Monks J., Ehrenberg R.G., 1999. « The impact of *U.S. News and World Report* college rankings on admission outcomes and pricing decisions at selective private institutions », *National Bureau of Economic Research*, Working Paper n°7227, Juillet 1999, Cambridge (Massachusetts), 13 p.
- Montefiore A., 2001. « Qui est responsable de l'université » In *L'Université en Questions : Marché des Savoirs, Nouvelle Agora, Tour d'Ivoire ?*, Sous la direction de Allard J., Haarscher G., Puig de la Ballacasa M., Collection La Noria, Labor, Bruxelles, pp. 383-402.
- Morey A.I., 2004. « Globalization and the emergence of for-profit higher education », *Higher Education*, vol. 48, n°1, pp. 131-150.
- Moriau J., 2001. « L'industrialisation de la recherche » In *L'Université en Questions : Marché des Savoirs, Nouvelle Agora, Tour d'Ivoire ?*, Sous la direction de Allard J., Haarscher G., Puig de la Ballacasa M., Collection La Noria, Labor, Bruxelles, pp. 50-77.
- Morin E., 1981. *La Méthode, 1. La Nature de la Nature*, Collection Points, Editions du Seuil, Paris, 399 p.
- Morin E., 1990. *Introduction à la Pensée Complexe*, Editions du Seuil, Paris, 158 p.
- Morin E., 1991. *La Méthode, 4. Les Idées : leur Habitat, leur Vie, leurs Mœurs, leur Organisation*, Editions du Seuil, Paris, 261 p.
- Morin E.M., Savoie A., Beaudin G., 1994. *L'Efficacité de l'Organisation: Théories, Représentations et Mesures*, Gaëtan Morin Editeur, Boucherville, 158 p.
- Morin E.M., Guindon M., Boulianne E., 1996. *Les Indicateurs de Performance*, Ordre des Comptables Généraux Licenciés du Québec, Guérin, Montréal, 167 p.
- Moulin L., 2015. « Doit-on faire les frais des droits d'inscription ? » [En ligne], *La Vie des idées*, 01 septembre 2015, <http://www.laviedesidees.fr/Doit-on-faire-les-frais-des-droits-d-inscription.html> (Dernière consultation le 11 février 2016).
- Munich Re, 1999. *Topics 2000 : Natural Catastrophes - The Current Position*, Special Millennium Issue, Münchener Rückversicherungs-Gesellschaft, Munich, 66 p.
- Murakami H., 2010. *IQ84, Livre 3 Octobre-Décembre*, Traduit du Japonais par Hélène Morita, Belfond, Paris, 438 p.
- Musselin C., 2001a. *La Longue Marche des Universités Françaises*, Collection Sciences Sociales et Sociétés, Presses Universitaires de France, Paris, 218 p.
- Musselin C., 2001b. « Evolutions organisationnelles des universités », *Les Actes du Colloque Annuel de la Conférence : Autonomie des Universités*, Conférence des Présidents d'Université, 22-23 mars 2001, Lille, pp. 31-34.
- Musselin C., 2006. « Are universities specific organizations ? » In *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Krücken G., Kosmützky A., Torka M. (Eds.), Science Studies, Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 63-84.



Musselin C., 2008a. « Chapitre 5 : Les politiques d'enseignement supérieur » In *Politiques Publiques 1, La France dans la Gouvernance Européenne*, sous la direction de Borraz O., Guiraudon V., Presses de Sciences Po, Paris, pp. 147-172.

Musselin C., 2008b. « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique Internationale*, n°39, pp. 13-24.

Musselin C., 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du M.A.U.S.S.*, n°33 : L'Université en crise, mort ou résurrection ?, pp. 69-91.

Musselin C., 2014. « Empowerment of French universities by funding and evaluation agencies » In *Organizational Transformation and Scientific Change: The Impact of Institutional Restructuring on Universities and Intellectual Innovation*, Whitley R., Gläser J. (Eds), *Research in the Sociology of Organizations*, vol. 42, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 51-76.

Musselin C., Froment E., Ottenwaelter M-O., 2007. « Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n°45, pp. 99-110.

Myklebust J.P., 2014. « Universities to stop admitting foreign students », [En ligne], *University World News*, n°339, 15 octobre 2014, (Dernière consultation le 22 octobre 2014), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20141015214238120>

Naess A., 1973. « The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary », *Inquiry*, vol. 16, n°1-4, pp. 95-100.

Naidoo R., 2000. « The 'Third Way' to widening participation and maintaining quality in higher education: lessons from the United Kingdom », *Journal of Educational Enquiry*, vol. 1, n°2, pp. 24-38.

Naidoo R., 2008. « L'État et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007) », *Critique Internationale*, n°39, pp. 47-65.

Nakayama S., 1984. *Academic and Scientific Traditions in China, Japan and the West*, University of Tokyo Press, Tokyo, 251 p.

National Science Board, « U.S. and International Research and Development: Funds and Technology Linkages », *Science and Engineering Indicators 2004*, Vol.1, Chapter 4, National Science Foundation, Arlington, 73 p.

Nelson R.R., 1986. « Institutions supporting technical advance in industry », *The American Economic Review*, vol. 76, n° 2, pp. 186-189.

Nelson R.R. (Ed.), 1993. *National Innovation Systems: A Comparative Analysis*, Oxford University Press, New York, 560 p.

Nelson R.R., 2001. « Observations on the post-Bayh-Dole rise of patenting at American universities », *The Journal of Technology Transfer*, vol. 26, n°1-2, pp. 13-19.

Nelson R.R., Sampat B.N., 2001. « Making sense of institutions as a factor shaping economic performance », *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 44, n°1, pp. 31-54.

Nelson R.R., Winter S.G., 1982. *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 427 p.

Nelson R.R., Wright G., 1994. « The erosion of U.S. technological leadership as a factor in postwar economic convergence » In *Convergence of Productivity: Cross-national Studies and Historical Evidence*, Baulmol W.J., Nelson R.R., Wolff E.N. (Eds.), Oxford University Press, Oxford, pp. 129-163.

Neves C.M.P., Wolf J.F., Benton B.B, 1986. « The use of management indicators in monitoring the performance of human service agencies » In *Performance and Credibility: Developing Excellence in Public and Nonprofit Organizations*, Wholey J.S., Abramson M.A., Bellavita C., Lexington Books, Lexington, pp. 129-148.

Neumann R., 1994. « The teaching-research nexus: applying a framework to university students' learning experiences », *European Journal of Education*, vol. 29, n°3, pp. 323-338.

Newman J.H., 1852. *L'Idée d'Université : Les Discours de 1852*, Réédition de 1968, Traduit de l'américain par Labelle M. et Robillard E., Desclée de Brouwer, Paris, 514 p.

Nidumolu R., Prahalad C.K., Rangaswami M.R., 1999. « Why sustainability is now the key driver of innovation », *Harvard Business Review*, vol. 87, n°9, pp. 56-64.

Niosi J., Saviotti P., Bellon B., Crow M., 1993. « National systems of innovation: in search of a workable concept », *Technology in Society*, vol. 15, n°2, pp. 207-227.

North D.C., 1990. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, 159 p.

Nozick R., 1974. *Anarchy, State and Utopia*, Réédition de 2013, Basic Books, New York, 592 p.

Nussbaum M.C., 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, 328 p.

Nussbaum M.C., 2003. « Women's education: a global challenge », *Signs*, vol. 29, n°2, pp. 325-355.

Nybom T., 2003. « The Humboldt legacy: reflections on the past, present, and future of the European university », *Higher Education Policy*, vol. 16, n°2, pp. 141-159.

Obin J-P., 2001. « Le projet d'établissement en France : mythe et réalité », *Politiques d'Education et de Formation : Analyses et Comparaisons Internationales*, n°1, pp. 9-27.

OCDE, 1968. *General Report – Gaps in Technology*, Third Ministerial Meeting on Science of OECD Countries, Editions de l'OCDE, Paris, 43 p.

OCDE, 1995. *Evaluation économique des politiques et projets environnementaux, un guide pratique*, Editions de l'OCDE, Paris, 198 p.

OCDE, 1996a. « L'économie fondée sur le savoir » In *Perspectives de la Science, de la Technologie et de l'Industrie*, Editions de l'OCDE, Paris, 47 p.

OCDE, 1996b. *Evaluer l'Enseignement : de l'Utilité des Indicateurs Internationaux*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Editions de l'OCDE, Paris, 410 p.

OCDE, 1998. *La recherche Universitaire en Transition*, Science Technologie Industrie, Editions de l'OCDE, Paris, 112 p.

OCDE 1999. *Science, Technology and Industry Scoreboard 1999: Benchmarking Knowledge-based Economies*, Editions de l'OCDE, Paris, 180 p.

OCDE, 2000. *Knowledge Management in the Learning Society*, Editions de l'OCDE, Paris, 260 p.

OCDE, 2002a. *Sustainable Development: Indicators to Measure Decoupling of Environmental Pressures from Economic Growth*, Editions de l'OCDE, Paris, 208 p.

OCDE, 2002b. *Manuel de Frascati : Méthode Type Proposée pour les Enquêtes sur la Recherche et le Développement Expérimental*, 6<sup>ème</sup> édition de 2002, Editions de l'OCDE, Paris, 293 p.

OCDE, 2003. *Education at a Glance 2003 – OECD Indicators*, Editions de l'OCDE, Paris, 452 p.

OCDE, 2007. *Higher Education for Sustainable Development : Final Report of International Action Research Project*, Editions de l'OCDE, Paris, 62 p.

OCDE, 2008. *Measuring Material Flows and Resource Productivity: Volume 1, The OECD Guide*, Editions de l'OCDE, Paris, 162 p.

OCDE, 2010a. *PISA 2009 at a Glance*, Editions de l'OCDE, Paris, 99 p.

OCDE, 2010b. *AHELO Assessment Design*, Group of National Experts on the AHELO Feasibility Study, Ref. EDU/IMHE/AHELO/GNE(2010)17, 25-26 octobre 2010, Paris, 105 p.

OCDE, 2011. *International Migration Outlook 2011*, Editions de l'OCDE, Paris, 452 p.

OCDE, 2014. *Regards sur l'Education 2014 – Les Indicateurs de l'OCDE*, Editions de l'OCDE, Paris, 592 p.

OCDE, 2015. *Principaux Indicateurs de la Science et de la Technologie*, volume 2015/1, Editions de l'OCDE, Paris, 137 p.

O'Connor M., Van den Hove S., 2001. « Prospects for public participation on nuclear risks and policy options: Innovations in governance practices for sustainable development in the European Union », *Journal of Hazardous Materials*, vol. 86, n°1-3, pp. 77-99.

Odum H.T., Odum E.C., 1976. *Energy Basis for Man and Nature*, 2<sup>nd</sup> édition, 1981, McGraw-Hill Book Company, New York, 337 p.

OFFA, 2014. *Access Agreements for 2015-2016: Key Statistics and Analysis*, Office for Fair Access, 2014/06, Bristol, 33 p.

Olivier-Utard F., 2003. « La dynamique d'un double héritage : les relations université-entreprise à Strasbourg », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, pp. 20-33.

O'Neil J.F., 2006. *Markets, Deliberation and Environment*, Routledge, Londres et New York, 252 p.

ONU, 1992. *Agenda 21 - United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992*, United Nations Sustainable Development, A/CONF.151/26/Rev.1, New York, 351 p.

ONU, 1993. *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement*, Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies du 3 au 14 juin 1992 à Rio de Janeiro, Vol. 1 – Résolutions adoptées par la conférence, A/CONF.151/26/Rev.1, New York, 508 p.

ONU, 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision, Key Findings and Advance Tables*, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, Working Paper No. ESA/P/WP.227, New York, 54 p.

Orr D., Wespel J., Usher A., 2014. *Do changes in cost-sharing have an impact on the behaviour of students and higher education institutions? Evidence from nine case studies, Volume 1: Comparative Report*, European Commission, Education and Training, Publications Office of the European Union, Luxembourg, Mai 2014, 120 p.

Ortega y Gasset J., 1930. *Misión de la Universidad*, Edition américaine de 1944, *Mission of the University*, Traduit de l'espagnol par Nostrand H.L., 6<sup>ème</sup> édition de 2009, Transaction Publishers, New Brunswick (New Jersey), 81 p.

ORTF, 1966. « La création des instituts universitaires de technologie », [En ligne], *Journal Télévisé de 20h*, 2 novembre 1966, 2'48'', <http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01803/la-creation-des-instituts-universitaires-de-technologie-iut.html> (Dernière consultation le 28 février 2015).

ORTF, 1968. « Les résidents de Nanterre », [En ligne], *Tel Quel*, 26 mars 1968, 4'11'', <http://www.ina.fr/video/CPF07008448/les-residents-de-nanterre-video.html> (Dernière consultation le 02 mars 2015).

Ostrom E., 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge, 298 p.

OTA, 1995. *Innovation and Commercialization of Emerging Technology*, Office of Technology Assessment, OTA-BP-ITC-165, Septembre 1995, US Government Printing Office, Washington DC., 96 p.

Paavola J., Adger W.N., 2005. « Institutional ecological economics », *Ecological Economics*, vol. 53, n°3, pp. 353-368.

Page S.E., 2007. *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton University Press, Princeton, 456 p.

Paletschek S., 2001. « The invention of Humboldt and the impact of national socialism : the German university idea in the first half of the twentieth century » In *Science in the Third Reich*, Szöllösi-Janze M. (Ed.), German Historical Perspectives, Berg Publishers, Oxford et New York, pp. 37-58.

Pacitto J-C., Gay M., Charlet J-L., 2014. *Malaise à l'université : les enseignants-chercheurs ont la parole*, [En ligne], Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris, 19 p., [http://prod1-pow-autonomesup.integra.fr/upload/1572\\_Malaise-l-Universit-.pdf](http://prod1-pow-autonomesup.integra.fr/upload/1572_Malaise-l-Universit-.pdf) (Dernière consultation le 25 mars 2015).

Pallier D., 1992. « Les bibliothèques universitaires de 1945 à 1975 : chiffres et sources statistiques », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 37, n°3, pp. 58-73.

Pangle L.S., Pangle T.L., 1993. *The Learning of Liberty: The Educational Ideas of the American Founders*, University Press of Kansas, Lawrence, 359 p.

Pareto V., 1909. *Manuel d'Economie Politique*, Traduction Alfred Bonnet, Ed. V. Giard & E. Brière, Paris, 695 p.

Parienty A., 2006. « L'éducation soutient-elle la croissance ? », *Alternatives Economiques*, n°251, pp. 72-75.

Parker D.D., Zilberman D., 1993. « University technology transfers: Impacts on local and U.S. economies », *Contemporary Economic Policy*, vol. 11, n°2, pp. 87-99.

Parker J., Wade R., Atkinson H., 2004. « Citizenship and community from local to global: implications for higher education of a global citizenship approach » In *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education*, Blewit J., Cullingford C. (Eds.), Réédition de 2013, Earthscan, New York, pp. 63-77.

Pascarella E.T., Terenzini P.T., 1991. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, Jossey-Bass, San Francisco, 894 p.

Pask G., 1976. « Styles and strategies of learning », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, n°2, pp. 128-148.

Passet R., 1979. *L'Economie et le Vivant*, Réédition de 1996, Economica, Paris, 291 p.

Paturel R., 2005. « Pistes de réflexions en vue de l'élaboration d'une grille de positionnement des pratiques de l'entrepreneuriat », *Actes du 4<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat - L'accompagnement en Situation entrepreneuriale : Pertinence et Cohérence*, 24-25 Novembre 2005, Paris, 23 p.

Pavitt, K., 1991. « What makes basic research economically useful? », *Research Policy*, vol. 20, n°2, pp. 109-119.

Pavitt K., 1998. « The social shaping of the national science base », *Research Policy*, vol. 27, n°8, pp. 793-805.

Pearce D.W., Markandya A., Barbier E.B., 1989. *Blueprint for a green economy*, Réédition de 2000, Earthscan Publications Limited, London, 192 p.

Pearce D.W., Moran D., 1994. *The Economic Value of Biodiversity*, IUCN – The World Conservation Union, Earthscan Publications Limited, London, 172 p.

Pearce D.W., Turner R.K., 1991. *Economics of Natural Resources and the Environment*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 378 p.

Pearce D.W., Warford J.J., 1993. *World Without End: Economics, Environment and Sustainable Development*, Published for the World Bank, Oxford University Press, Oxford, 440 p.

Peet J., 1993. « Input-output methods of energy analysis », *International Journal of Global Energy Issues*, vol. 5, n°1, pp. 10-18.

Pelikan P., 1989. « Evolution, Economic Competence, and the Market for Corporate Control », *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 12, n°3, pp. 279-303.

Penrose E.T., 1952. « Biological Analogies in the Theory of the Firm », *The American Economic Review*, vol. 42, n°5, pp. 804-819.

Perry D.C., 2011. « The great cities commitment: leadership, resources, rewards and the identity of the urban research university », *Metropolitan Universities*, vol. 22, n°1, pp. 116-138.

Perry D.C., Wiewel W. (Eds.), 2005. *The University as Urban Developer: Case Studies and Analysis*, M.E. Sharpe, New York et Londres, 352 p.

Pestieau P., Gathon H-J., 1996. « La performance des entreprises publiques. Une question de propriété ou de concurrence ? », *Revue Economique*, vol. 47, n°6, pp. 1225-1236.

Petit J.R., Jouzel J., Raynaud D., Barkov N.I., Barnola J-M., Basile I., Bender M., Chappellaz J., Davis M., Delaygue G., Delmotte M., Kotlyakov V.M., Legrand M., Lipenkov V.Y., Lorius C., Pépin L., Ritz C., Saltzman E., Stievenard M., 1999. « Climate and atmospheric history of the past 420,000 years from the Vostok ice core, Antarctica », *Nature*, vol. 399, pp. 329-436.

- Pettigrew A.M., 1973. *The Politics of Organizational Decision-making*, Tavistock, Londres, 302 p.
- Pfeffer J., 1977. « Power and resource allocation in organizations », In *New Directions in Organizational Behavior*, Staw B.M., Salancik G.R. (Eds), St. Clair Press, Chicago, pp. 235-265.
- Pfeffer J., Salancik G.R., 1974. « Organizational decision making as a political process: the case of a university budget », *Administrative Science Quarterly*, vol. 19, n°2, pp. 135-151.
- Picavet E., 1999. « De l'efficacité à la normativité », *Revue Economique*, vol. 50, n°4, pp. 833-858.
- Piché C., 2003. « Habermas et la mission de l'université contemporaine », *Symposium: The Canadian Journal of Continental Philosophy*, vol. 7, n°1, pp. 5-20.
- Pierron J-P., 2009. *Penser le Développement Durable*, Ellipses, Paris, 239 p.
- Pinchot G., 1910. *The Fight for Conservation*, Doubleday, Page & Company, New York, 150 p.
- Planque B., 1983. *Innovation et développement régional*, Collection Approfondissement de la Connaissance Economique, Economica, Paris, 184 p.
- Pochet B., Thirion P., 1999. « Formation documentaire et projets pédagogiques », [En ligne], *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°1, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0016-002> (Dernière consultation le 13 juin 2015).
- Polanyi K., 1944. *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, Edition française de 2009, *La Grande Transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Traduit de l'anglais par Angeno M. et Malamoud C., Collection Tel, Gallimard, Paris, 476 p.
- Polanyi M., 1962. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Réédition de 1974, The University of Chicago Press, Chicago, 428 p.
- Pompeu R., Marques C., Braga V., 2014. « The influence of university social responsibility on local development and human capital » In *Corporate Social Responsibility and Human Resource Management: A Diversity Perspective*, Karataş-Özkan M., Nicolopoulou K., Özbilgin M.F., Edward Elgar Publishing, Cheltenham et Northampton, pp. 112-129.
- Porter M.E., 1998. « Clusters and the new economics of competition », *Harvard Business Review*, vol. 76, n°6, pp. 77-90.
- Potocki Malicet D., 1997. *Éléments de Sociologie du Travail et de l'Organisation*, Anthropos, Paris, 112 p.
- Quinet E., 2010. « The practice of cost-benefit analysis in transport: the case of France », *OECD International Transport Forum*, Discussion Paper n°2010-17, 21-22 octobre 2010, Mexico, 34 p.

Quinn J.B., 1978. « Strategic change: "logical incrementalism" », *Sloan Management Review*, vol. 20, n°1, pp. 7-19.

Radcliffe M., 1999. « Using the Balanced Scorecard to develop metrics for sustainable development », *Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Conference of the Greening of Industry Network*, 14-17 novembre 1999, Chapel Hill, 2 p.

Rae D., 2007. « Connecting enterprise and graduate employability: challenges to the higher education culture and curriculum? », *Education + Training*, vol. 49, n° 8/9, pp. 605-619.

Rahm D., Kirkland J., Bozeman B., 2000. *University-Industry R&D Collaboration in the United States, the United Kingdom, and Japan*, Springer Science + Business Media, Dordrecht, 161 p.

Rammel C., van den Bergh J.C.J.M., « Evolutionary policies for sustainable development: adaptive flexibility and risk minimising », *Ecological Economics*, vol. 47, n°2-3, pp. 121-133.

Rauhvargers A., 2013. *Global University Rankings and Their Impact – Report II*, European University Association, Bruxelles, 86 p.

Rawls J., 1971. *A Theory of Justice*, Edition française de 1997, *Théorie de la Justice*, Traduit de l'anglais par Audard C., Editions du Seuil, Paris, 665 p.

Rawls J., 1980. « Kantian constructivism in moral theory », *The Journal of Philosophy*, vol. 77, n°9, pp. 515-572.

Rawls J., 1982. « Social unity and primary goods » In *Utilitarianism and Beyond*, Sen A., Williams B. (Eds), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 159-186.

Rawls J., 1987. « The idea of an overlapping consensus », *Oxford Journal of Legal Studies*, vol. 7, n°1, pp. 1-25.

Readings B., 1996. *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, 283 p.

Reed M.I., 2002. « New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: a review and assessment » In *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Amaral A., Jones G.A., Karseth B. (Eds.), Higher Education Dynamics, vol. 2, Springer Science & Business Media, Dordrecht, pp. 163-185.

Reinhard M., Schmalholz H., Schneider L., 1996. *Technologietransfer in Deutschland: Stand und Reformbedarf*, Duncker & Humblot, Berlin, 225 p.

Renaut A., 1995a. « Une philosophie française de l'université allemande. Le cas de Louis Liard », *Romantisme*, n°88, pp. 85-100.

Renaut A., 1995b. *Les Révolutions de l'Université : Essai sur la Modernisation de la Culture*, Liberté de l'Esprit, Calmann-Lévy, Paris, 281 p.



Rennings K., 2000. « Redefining innovation – eco-innovation research and the contribution from ecological economics », *Ecological Economics*, vol. 32, n°2, pp. 319-332.

Renouard C., 2008. « Le développement durable au cœur du métier des entreprises multinationales ? », *Géoéconomie*, n°44, pp. 81-100.

Rey O., 2005. « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *Les Dossiers de la Veille*, Cellule de veille scientifique et technologique, Institut National de Recherche Pédagogique, Février 2005, 53 p.

Ricardo D., 1819, *Des Principes de l'Economie Politique, et de l'impôt*, Tome 1, J.P. Aillaud, Paris, 431 p.

Rieckmann M., 2012. « Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? », *Futures*, vol. 44, n°2, pp. 127-135.

Riesman D., Gusfield J.R., Gamson Z.F., *Academic Values and Mass Education: The Early Years of Oakland and Monteith*, Doubleday, New York, 332 p.

Rigby J., Edler J., 2005. « Peering inside research networks: Some observations on the effect of the intensity of collaboration on the variability of research quality », *Research Policy*, vol. 34, n°6, pp. 784-794.

Ring I., 1997. « Evolutionary strategies in environmental policy », *Ecological Economics*, vol. 23, n°3, pp. 237-249.

Ringer F.K., 1991. *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective (1890-1920)*, Cambridge University Press, Cambridge, 393 p.

Rip A., Van Der Meulen B., 1996. « The post-modern research system », *Science and Public Policy*, vol. 23, n°6, pp. 343-352.

RMNO, 2000. « Duurzame ontwikkeling in onderwijs en onderzoek », *Advies van de RMNO*, n°149, Raad voor Ruimtelijk Milieu en Natuuronderzoek, Rijswijk, 90 p.

Robbins S., DeCenzo D., Coulter M., Ruling C-C., 2014. *Management : l'Essentiel des Concepts et Pratiques*, Pearson France, Montreuil-sous-Bois, 579 p.

Roberts R.M., 1989. *Serendipity: Accidental Discoveries in Science*, Wiley, New York, 288 p.

Robeyns I., 2006. « Three models of education: Rights, capabilities and human capital », *Theory and Research in Education*, vol. 4, n°1, pp. 69-84.

Robinson J., Tansey J., 2006. « Co-production, emergent properties and strong interactive social research: the Georgia Basin Futures Project », *Science and Public Policy*, vol. 33, n°2, pp. 151-160.

Robinson K., Aronica L., 2009. *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Penguin Books, New York, 274 p.

- Robinson K., Aronica L., 2013. *Finding your Element: How to Discover your Talents and Passions and Transform your Life*, Penguin Books, New York, 256 p.
- Rocher G., 2001. « La mondialisation : un phénomène pluriel » In *Une Société-Monde ? Les dynamiques Sociales de la Mondialisation*, sous la direction de Mercure D., Ouvertures Sociologiques, De Boeck Universités, Bruxelles, pp. 17-31.
- Rodin J., 2007. *The University and Urban Revival: Out of the Ivory Tower and Into the Streets*, The City in the Twenty-First Century series, University of Pennsylvania Press, Philadelphie, 232 p.
- Roggero P., 2008. « Pour une sociologie d'après « La Méthode » », *Communications*, n°82, pp. 143-159.
- Rojot J., 1997. « Fondements théoriques du pouvoir : des origines du Néo-institutionnalisme à un individualisme méthodologique complexe », *Pouvoir et Gestion*, 5<sup>ème</sup> Journées Histoire et Gestion, Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, pp. 401-416.
- Romer P.M., 1986. « Increasing Returns and Long-Run Growth », *The Journal of Political Economy*, vol. 94, n°5, pp. 1002-1037.
- Romer P.M., 1994. « The origins of endogeneous growth », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, n°1, pp. 3-22.
- Roper R.W., Pinkett R.D., 2002. *Opening the Door: Technology and the Development of University-Community Partnerships*, Report prepared by Seedco – Structured Employment Economic Development Corporation, Octobre 2002, New York, 59 p.
- Rosenberg A., 1994. « Does evolutionary theory give comfort or inspiration to economics? » In *Natural Images in Economic Thought: "Markets Read in Tooth and Claw"*, Mirowski P. (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge, New York, pp. 384-407.
- Rosenberg N., 1982. *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge University Press, Cambridge, 320 p.
- Rosenberg N., 1990. « Why do firms do basic research (with their own money)? », *Research Policy*, vol. 19, n°2, pp. 165-174.
- Rotmans J., Van Asselt M., Anastasi C., Greeuw S., Mellors J., Peters S., Rothman D., Rijkens N., 2000. « Visions for a sustainable Europe », *Futures*, vol. 32, n°9-10, pp. 809-831.
- Rousseau A., Martel J-M., 1996. *La décision participative : une démarche pour gérer efficacement les conflits environnementaux*, Document de Travail 96-24, Université Laval, Québec, 38 p.
- Rousseau S., Zuindeau B., 2007. « Théorie de la régulation et développement durable », *Revue de la Régulation. Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, n°1, [En ligne], <http://regulation.revues.org/1298> (Dernière consultation : 19 novembre 2014).
- Roy B., 1985. *Méthodologie Multicritère d'Aide à la Décision*, Economica, Paris, 423 p.

Royal Society, 1963. *Emigration of Scientists from the United Kingdom: Report of a Committee Appointed by the Council of the Royal Society*, Royal Society (Great Britain), Londres, 32 p.

Rüegg W. (General Ed.), de Ridder-Symoens H. (Ed.), 1992. *A History of the University in Europe. Volume 1 : Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge, 506 p.

Rusinko C.A., 2010. « Integrating sustainability in higher education: a generic matrix », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 11, n°3, pp. 250-259.

Russell R.D., 1999. « Developing a process model of intrapreneurial systems: a cognitive mapping approach », *Entrepreneurship, Theory and Practice*, vol. 23, n°3, pp. 65-84.

Rutherford M., 1994. *Institutions in Economics. The Old and the New Institutionalism*. Cambridge University Press, Cambridge, 240 p.

Sachs I., 1997. *L'Écodéveloppement : Stratégies pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Collection Alternatives Économiques, Syros, Paris, 122 p.

Sadlak J., 1998. « Globalization and concurrent challenges for higher education » In *The Globalization of Higher Education*, Scott P. (Ed.), Society for Research into Higher Education, Open University Press, Buckingham, pp. 100-107.

Sainteny G., 2005. « La responsabilité sociétale des entreprises : demande de la société ou exigence du marché ? » In *Le Développement Durable : Les Termes du Débat*, sous la direction de Smouts M-C., Collection Compact Civis, Armand Colin, Paris, pp. 187-202.

Salaün J-M., 2004. « Libre accès aux ressources scientifiques et place des bibliothèques » [En ligne], *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-06-0020-003> (Dernière consultation : 25 janvier 2016).

Salomon J-J., 2007. « L'assassinat des universités françaises », *Futuribles*, n°329, pp. 45-66.

Salter A.J., Martin B.R., 2001. « The economic benefits of publicly funded basic research: a critical review », *Research Policy*, vol. 30, n° 3, pp. 509-532.

Sammalisto K., Arvidsson K., 2005. « Environmental management in Swedish higher education: directives, driving forces, hindrances, environmental aspects and environmental co-ordinators in Swedish universities », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 6, n°1, pp. 18-35.

Sandel M.J., 1982. *Liberalism and the Limits of Justice*, Edition française de 1999, *Le Libéralisme et les Limites de la Justice*, Traduit de l'anglais par Spitz J-F., Collection La Couleur des Idées, Editions du Seuil, Paris, 329 p.

Sarkis J., Helms M.M., Hervani A.A., 2010. « Reverse logistics and social sustainability », *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, vol. 17, n°6, pp. 337-354.

Savan B., Sider D., 2003. « Contrasting approaches to community-based research and a case study of community sustainability in Toronto, Canada », *Local Environment*, vol. 8, n°3, pp. 303-316.

Sawchuk P.H., 2008. « Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization », *Studies in Continuing Education*, vol. 30, n°1, pp. 1-16.

Schaeffer F., 2015. « Une rallonge pour le «grand emprunt» », [En ligne], *Les Echos*, 13 mars 2015, [http://www.lesechos.fr/journal20150313/lec1\\_france/0204220891307-une-rallonge-pour-le-grand-emprunt-1101668.php](http://www.lesechos.fr/journal20150313/lec1_france/0204220891307-une-rallonge-pour-le-grand-emprunt-1101668.php) (Dernière consultation le 13 mars 2015).

Schein E., 1971. *Psychologie et Organisation*, Hommes et Techniques, Paris, 113 p.

Scholz R.W., Lang D.J., Wiek A., Walter A.I., Stauffacher M., 2006. « Transdisciplinary case studies as a means of sustainability learning: historical framework and theory », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 7, n°3, pp. 226–251.

Schön D.A., 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 355 p.

Schratz M., Walker R., 1995. *Research as Social Change: New Opportunities for Qualitative Research*, Routledge, Londres, 182 p.

Schultz T., 1963. *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York, 92 p.

Schumpeter J.A., 1911. *Théorie de l'Evolution Economique : Recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*, 1<sup>ère</sup> traduction française de 1935, Librairie Dalloz, Paris, 372 p.

Schumpeter J.A., 1939. *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*, Mc-Graw-Hill Book Company, New York, Toronto, London, 461 p.

Schumpeter J.A., 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper & Row, New York, 381 p.

Schuur E.A.G, Abbott B., Bowden W.B., Brovkin V., Camill P., Canadell J. P., Chapin III F. S., Christensen T. R., Chanton J. P., Ciais P., Crill P. M., Crosby B. T., Czimeczik C. I., Grosse G., Hayes D. J., Hugelius G., Jastrow J. D., Kleinen T., Koven C.D., Krinner G., Kuhry P., Lawrence D. M., Natali S. M., O'Donnell J. A., Ping C. L., Riley W.J., Rinke A., Romanovsky V. E., Sannel A. B. K., Schädel C., Schaefer K., Subin Z. M., Tarnocai C., Turetsky M., Walter-Anthony K. M., Wilson C. J., Zimov, S. A, 2011. « High Risk of Permafrost Thaw », *Nature*, vol. 480, pp. 32-33.

Schwartz S.I. (Ed.), 1998. *Atomic Audit: The Costs and Consequences of U.S. Nuclear Weapons Since 1940*, The Brookings Institution, Washington D.C., 680 p.

Scott J.C., 2006. « The mission of the university: Medieval to postmodern transformations », *The Journal of Higher Education*, vol. 77, n°1, pp. 1-39.

- Segalàs J., Tejedor G., 2013. « Transdisciplinarity. A must for sustainable education », 41<sup>th</sup> SEFI Conference, 16-20 septembre 2013, KU Leuven, 21 p.
- Seglen P.O., 1997. « Citations and journal impact factors: questionable indicators of research quality », *Allergy*, vol. 52, n°11, pp. 1050-1056.
- Selman P., 1998. « Local Agenda 21: substance or spin? », *Journal of Environmental Planning and Management*, vol. 41, n°5, pp. 533-553.
- Selznick P.K., 1949. *TVA and the Grass Roots; A Study in the Sociology of Formal Organization*, University of California Press, Berkeley et Los Angeles, 274 p.
- Selznick P.K., 1969. *Law, Society and Industrial Justice*, Russell Sage Foundation, New York, 282 p.
- Sen A.K., 1977. « Rational fools: a critique of the behavioral foundations of economic theory », *Philosophy and Public Affairs*, vol. 6, n°4, pp.317-344.
- Sen A.K., 1982. « Equality of what ? » In *On Ethics and Economics*, Edition française de 1993, *Ethique et Economie, et autres essais*, Traduit de l'anglais par Sophie Marnat, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, p. 189-213.
- Sen A.K., 1987. *On Ethics and Economics*, Edition française de 1993, *Ethique et Economie, et autres essais*, Traduit de l'anglais par Sophie Marnat, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 364 p.
- Sen A.K., 1989. *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge, 140 p.
- Sen A.K., 1992. *Inequality Reexamined*, Russel Sage Foundation & Clarendon Press, New York & Oxford, 224 p.
- Sen A.K., 1999. *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 366 p.
- Servan-Schreiber J-J., 1967. *Le Défi Américain*, Denoël, Paris, 342 p.
- Seo M-G., Creed W.E.D., 2002. « Institutional contradictions, praxis, and institutional change: a dialectical perspective », *The Academy of Management Review*, vol. 27, n°2, pp. 222-247.
- Shapiro S.P., 1987. « The social control of impersonal trust », *American Journal of Sociology*, vol. 93, n°3, pp. 623-658.
- Shatzer L., Schwartz L., 1991. « Managing intrapreneurship », *Management Decision*, vol. 29, n°8, p. 15-18.
- Shaw J.K., Allison J., 2000. « The intersection of the learning region and local and regional economic development: analysing the role of higher education », *Regional Studies*, vol. 33, n°9, pp. 896-902.

Shawyun T., 2011. « From Corporate Social Responsibility (CSR) to University Social Responsibility (USR) », *2<sup>nd</sup> Asia-Europe Education Workshop – Knowledge Societies: Universities and their Social Responsibilities*, 5-7 juin 2011, Innsbruck Universität, pp. 14-17.

Sheldrake R., 2001. *L'Ame de la Nature*, Collection Espaces Libres, Albin-Michel, 288 p.

Sherren K., 2006. « Core issues: reflections on sustainability in Australian university coursework programs », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 7, n°4, pp. 400-413.

Shriberg M., 2002. « Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses and implications for practice and theory », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 3, n°3, pp. 254-270.

Shrivastava, 1983. « A typology of organizational learning systems », *Journal of Management Studies*, vol. 20, n°1, p. 7-29.

Sidelko P.L., 1996. « The condemnation of Roger Bacon », *Journal of Medieval History*, vol. 22, n°1, pp. 69-81.

Sidgwick H., 1874. *The Methods of Ethics*, Réédition de 1981, Hackett Publishing, Indianapolis, 528 p.

Siegfried J.J., Sanderson A.R., McHenry P., 2007. « The economic impact of colleges and universities », *Economics of Education Review*, vol. 26, n°5, pp. 546-558.

Silem A., 2001. *L'Economie Politique : Bases Méthodologiques et Problèmes Fondamentaux*, 6<sup>ème</sup> édition, Collection Cursus, Armand Colin, Paris, 409 p.

Simon H.A., 1947. *Administrative Behavior: a Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, The Macmillan Company, New York, 275 p.

Simon H.A., 1957. *Models of Man: Social and Rational – Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*, John Wiley and Sons Inc., New York, 279 p.

Simon H.A., 1959. « Theories of decision-making in economics and behavioral science », *The American Economic Review*, vol. 49, n°3, pp. 253-283.

Simon H.A., 1976. « From Substantive to Procedural Rationality », In *Method and Appraisal in Economics*, Latsis S.J (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 129, 148.

Simon H., 1977. *Models of Discovery, and Other Topics in the Methods of Science*, Boston Studies in the Philosophy of Science, vol. 114, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht et Boston, 475 p.

Simon H., 1978. « On how to decide what to do? », *The Bell Journal of Economics*, vol. 9, n°2, pp. 494-507.

Simon H.A., 1979. « Rational Decision Making in Business Organizations », *The American Economic Review*, vol. 69, n°4, pp. 493-513.

- Simon H.A., 1983. *Reason in Human Affairs*, Stanford University Press, Stanford, 115 p.
- Simon H.A., 1987. « Bounded Rationality » In *The New Palgrave: A Dictionary of Economics*, Eatwell J., Milgate M., Newman P. (Eds), Palgrave Macmillan, London, pp. 266-267.
- Smith A., 1776. *Recherches sur la Nature et les Causes de la Richesse des Nations*, Livres 1 à 5, Réédition de 1843, Guillaumin, Paris, 686 p.
- Singleton A.D., 2010. *Educational Opportunity: The Geography of Access to Higher Education*, International Population Studies, Ashgate, Surrey, 218 p.
- Sizer J., Spee A., Bormans R., 1992. « The rôle of performance indicators in higher education », *Higher Education*, vol. 4, n°2, pp. 133-155.
- Slaughter S., 1993. « Beyond basic science: research university presidents' narratives of science policy », *Science, Technology, & Human Values*, vol. 18, n°3, pp. 278-302.
- Slaughter S., Leslie L.L., 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 296 p.
- Slaughter S., Rhoades G., 2004. *Academic Capitalism and the New Economy*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 370 p.
- Smith D., Scott P., Boccock J., Bargh C., 1999. « Vice chancellors and executive leadership in UK universities: new roles and relationships » In *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, Henkel M., Little B. (Eds.), Jessica Kingsley Publishers, Londres, pp. 280-306.
- Smith P., 1990. *Killing the Spirit: Higher Education in America*, Viking Penguin Publishing, New York, 315 p.
- Snyder T.D., Dillow S.A., 2013. *Digest of Education Statistics 2012*, NCES 2014-015, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington D.C., pp. 540-543.
- Solle G., 2001. « Rénovation des outils de gestion et faits sociaux : le cas des organisations universitaires », *Comptabilité, Contrôle, Audit*, Tome 7, n°1, pp. 147-159.
- Solow R.M., 1956. « A Contribution to the Theory of Economic Growth », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 70, n°1, pp. 65-94.
- Solow R.M., 1957. « Technical Change and the Aggregate Production Function », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 39, n°3, pp. 312-320.
- Solow R.M., 1974. « The economics of resources or the resources of economics », *The American Economic Review*, vol. 64, n° 2, Papers and Proceedings of the 86<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Economic Association, pp. 1-14.

Stankiewicz R., 1994. « Spin-off companies from universities », *Science and Public Policy*, vol. 21, n°2, pp. 99-107.

Stengers I., 1998. « Prendre au sérieux le développement durable ? », *Cahiers du CEDD*, n°3, IGEAT, ULB, Bruxelles.

Stephens J.C., Hernandez M.E., Román M., Graham A.C., Scholz R.W., 2008. « Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9, n°3, pp. 317-338.

Stern N.H., 2007. *Stern Review : The economics of climate change*, Cambridge University Press, Cambridge, 692 p.

Stern N.H., 2007b. Conférence « The Economics of Climate Change », *The James Martin 21<sup>st</sup> Century School Inaugural Lecture*, University of Oxford, Oxford, 57'43''.

Stiglitz J.E., 1974. « Growth with Exhaustible Natural Resources : Efficient and Optimal Growth Paths », *Review of Economic Studies*, vol. 41, Symposium on the Economics of Exhaustible Resources, pp. 123-137.

Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J-P., 2009. *Rapport de la Commission sur la Mesure des Performances Economiques et du Progrès Social*, [En ligne] <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/> (Dernière consultation : 22 novembre 2014).

Suchman M.C., 1995. « Managing legitimacy: strategic and institutional approaches », *Academy of Management Review*, vol. 20, n°3, pp. 571-610.

Suleiman E.N., 1978. *Elites in French Society: the Politics of Survival*, Edition Française de 1979, *Les Elites en France. Grands Corps et Grandes Ecoles*, Traduit de l'Américain par Martine Meusy, Collection Sociologie Politique, Editions du Seuil, Paris, 283 p.

Surowiecki J., 2004. *The Wisdom of Crowds : Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economics, Society and Nations*, Doubleday, New York, 320 p.

Szeri A.J., Lyons R., Huston P., Wilton J., 2013. « Doing much more with less: implementing operational excellence at UC Berkeley », *CSHE Research and Occasional Papers Series*, n°10.13, Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 8 p.

Talbot C., 2003. « La réforme de la gestion publique et ses paradoxes : l'expérience britannique », *Revue Française d'Administration Publique*, n°105-106, pp. 11-24.

Taylor F.W., 1911. *The Principles of Scientific Management*, Réédition de 1919, Harper and Brother Publishers, New York et Londres, 144 p.

Taylor W.H., 1983. « The nature of policy-making in universities », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 13, n°1, pp. 17-31.

Teece M., 2014. « Fees have little effect, says nine-country study » [En ligne], *University World News*, n°340, 24 octobre 2014, (Dernière consultation le 11 février 2016),



<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=201410231109534>

Temple P., 2008. « Learning spaces in higher education: an under-researched topic », *London Review of Education*, vol. 6, n°3, pp. 229–241.

Thomas K., 2010. « A quoi servent les universités », *Le Débat*, vol. 5, n°162, pp. 10-18.

Thomson A.M., Smith-Tolken A.R., Naidoo A.V., Bringle R.G., 2008. « Service learning and community engagement: a cross cultural perspective », *Eighth International Conference of the International Society for Third Sector Research*, 9-12 juillet, Barcelone, 37 p.

Thornton P.H., 2002. « The rise of the corporation in a craft industry: conflict and conformity in institutional logics », *The Academy of Management Journal*, vol. 45, n°1, pp. 81-101.

Tierney W.G., 1987. « Symbolism and presidential perceptions of leadership », *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, 21-24 Novembre 1987, Baltimore, 29 p.

Tijssen R.J.W., 2004. « Is the commercialisation of scientific research affecting the production of public knowledge? Global trends in the output of corporate research articles », *Research Policy*, vol. 33, n°5, pp. 709-733.

Tilbury D., 2011. « Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress » In *Higher Education in the World 4 : Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*, Global University Network for Innovation (GUNI), Barcelone, pp. 18-28.

Toms S., 2005. « Financial control, managerial control and accountability: evidence from the British Cotton Industry, 1700–2000 », *Accounting, Organizations and Society*, vol. 30, n° 7-8, pp. 627-653.

Tortonese P., 2009a. « Eloge de l'universitaire », *Revue du Droit Public et de la Science Politique en France et à l'Etranger*, n°4, pp. 1000-1006.

Tortonese P., 2009b. « La professionnalisation de l'université n'est pas la solution », [En ligne], *Le Monde*, 22 octobre 2009, (Dernière consultation le 23 mai 2015), [http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/10/22/la-professionnalisation-de-l-universite-n-est-pas-la-solution-par-paolo-tortonese\\_1257409\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/10/22/la-professionnalisation-de-l-universite-n-est-pas-la-solution-par-paolo-tortonese_1257409_3232.html)

Tortonese P., 2014. « La liberté de la recherche universitaire aujourd'hui », Intervention du 18 décembre 2014, *Rentrée Solennelle et Remise des Diplômes de l'ED CRIT 2014*, Ecole Doctorale Cultures, Régulations, Institutions et Territoires, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Travaillé D., Naro G., 2013. « Les Sustainability Balanced Scorecards en question : du Balanced au Paradoxical Scorecard », *34<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité*, 2-3 juin 2013, Montréal, 26 p.

Trencher G.P., Yarime M., Kharrazi A., 2012. « Co-creating sustainability: cross-sector university collaborations for driving sustainable urban transformations », *Journal of Cleaner Production*, vol. 50, pp. 40-55.

Trouinard A., 2004. « Les bouleversements des champs organisationnels : quelles leçons tirer de la Presse Quotidienne Parisienne », *XIII<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, 2-4 Juin 2004, Vallée de Seine, 32 p.

Truman H.S., 1949. « Inaugural Address », *Forty-First Presidential Inauguration Ceremonies*, 20 janvier 1949, Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies, United States Senate, Washington D.C.

Tetřevová L., Sabolová V., 2010. « University stakeholder management and university social responsibility », *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, vol. 7, n°7, pp. 224-233.

Turner S., 2002. « Scientists as agents », In *Science Bought and Sold: Essays in the Economics of Science*, Mirowski P., Sent E-M. (Eds.), University of Chicago Press, Chicago, pp. 362-384.

UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature), 1980. *Stratégie Mondiale de la Conservation : la Conservation des Ressources au Service du Développement Durable*, UICN-WWF-PNUD, Gland, 69 p.

UNESCO, 1968. *Le Problème de l'Emigration des Scientifiques et des Techniciens (l'Exode des Compétences ou "Brain Drain") : Evaluation Générale du Phénomène*, Rapport Préliminaire, ECOSOC, UNESCO, Paris, 63 p.

UNESCO, 1998. *L'enseignement Supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et Actions*, Rapport Final de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur, Vol. 1, UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998, 149 p.

UNESCO, 2002. *Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle*, Adoptée par la 31<sup>ème</sup> Session de la Conférence Générale de l'UNESCO, 02 Novembre 2001, Paris, 44 p.

UNESCO, 2009a. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development – Bonn Declaration*, 31 Mars – 02 Avril 2009, Bonn, 6 p.

UNESCO, 2009b. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Institut de Statistique de l'UNESCO, Montréal, 262 p.

UNESCO, 2015. *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, Education for All Global Monitoring Report 2015, UNESCO Publishing, Paris, 499 p.

UNICEF, 2003. *The State of the World's Children 2004: Girls Education and Development*, The United Nations Children's Fund, New York, 148 p.

Unruh G.C., 2000. « Understanding carbon lock-in », *Energy Policy*, vol. 28, n°12, pp. 817-830.

Unterhalter E., 2003. « Education, capabilities and social justice », *Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2003/4 – Gender and Education for All: The Leap to Equality*, UNESCO, Paris, 11 p.

Uvalic-Trumbic S., « MOOCs – Mistaking brand for quality? », [En ligne], *University World News*, n°258, 09 février 2013, (Dernière consultation le 26 février 2016), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130206180425691>

Vallance S., Perkins H.C., Dixon J.E., 2011. « What is social sustainability? A clarification of concepts », *Geoforum*, vol. 14, n°3, pp. 342-348.

Vallée A., 2002. *Economie de l'Environnement*, Collection Points, Editions du Seuil, Paris, 375 p.

Van den Bergh J.C., 2007. « Evolutionary thinking in environmental economics », *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 17, n°5, pp. 521-549.

Van der Meulen B., 1998. « Science policies as principal–agent games: Institutionalization and path dependency in the relation between government and science », *Research Policy*, vol. 27, n°4, pp. 397-414.

Van der Voet E., van Oers L., Moll S., Schütz H., Bringezu S., de Bruyne S., Sevenster M., Warringa G., 2005. *Policy Review on Decoupling: Development of indicators to assess decoupling of economic development and environmental pressure in the EU-25 and AC-3 countries*, Institute of Environmental Sciences (CML) – Leiden University, DG Environment, European Commission, Leiden, 159 p.

Van de Ven A.H., 1986. « Central problems in the management of innovation », *Management Science*, vol. 32, n°5, pp. 590-607.

Vasilescu R., Barna C., Epure M., Baicu C., 2010. « Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society », *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, n°2, pp. 4177-4182.

Vatn A., 2005. *Institutions and the Environment*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 496 p.

Vatn A., 2009. « An institutional analysis of methods for environmental appraisal », *Ecological Economics*, vol. 68, n°8-9, pp. 2207-2215.

Vaughter P., Wright T., McKenzie M., Lidstone L., 2013. « Greening the ivory tower: a review of educational research on sustainability in post-secondary education », *Sustainability*, vol. 5, n°5, pp. 2252-2271.

Vauléon A., Vernaz N., 2012. *Les Avancées des Organismes Publics en matière de RSO : Restitution de l'Enquête Menée dans le cadre du Club DDEP*, Club Développement Durable des Etablissements Publics et Entreprises Publiques, Ministère de l'Ecologie, du Développement durable et de l'Energie, Paris, 32 p.

Velazquez L., Munguia N., Sanchez M., 2005. « Deterring sustainability in higher education institutions: an appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 6, n°4, pp. 383-391.

Verbik L., Lasanowski V., 2007. *International Student Mobility: Patterns and Trends*, International Strategic Information Service, The Observatory On Borderless Higher Education, Novembre 2007, Londres, 48 p.

Verger J., 1973. *Les Universités au Moyen Age*, Réédition de 1999, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 226 p.

Verger J., 1996. *La Renaissance du XII<sup>e</sup> Siècle*, Collection Initiations au Moyen Age, Cerf, Paris, 144 p.

Vertigo, 2013. « Éducation et développement durable dans les universités et les cégeps, une nécessaire intégration », [En ligne], *VertigO - La Revue Electronique en Sciences de l'Environnement*, Hors-série n°13, <http://vertigo.revues.org/13222> (Dernière consultation le 23 décembre 2015).

Veysez L.R., 1965. *The Emergence of the American University*, The University of Chicago Press, Chicago, 520 p.

Victor P.A., 1991. « Indicators of sustainable development: some lessons from capital theory », *Ecological Economics*, vol. 4, n°3, pp. 191-213.

Vincent L-A., 1961. « Progrès technique et progrès économique », *Revue Economique*, vol. 12, n°6, pp. 876-904.

Vincent-Lancrin S., 2008. « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? », *Critique Internationale*, n°39, pp. 67-86.

Vinokur A., 2008a. « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la Régulation. Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, n°2, [En ligne], <http://regulation.revues.org/1783> (Dernière consultation le 22 mars 2015).

Vinokur A., 2008b. « Vous avez dit « autonomie » ? », *Mouvements*, n° 55-56, pp. 72-81

Viveret P., 1989. *L'Evaluation des Politiques et des Actions Publiques – Propositions en vue de l'Evaluation du Revenu Minimum d'Insertion*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris, 194 p.

Vivien F-D., 2005. *Le Développement Durable*, Collection Repères, La Découverte, Paris, 128 p.

Von Humboldt H., 1792. *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, Réédition française de 2004, *Essai sur les Limites de l'Action de l'Etat*, Traduit de l'allemand par Chrétien H., Bibliothèque Classique de la Liberté, Les Belles Lettres, Paris, 206 p.

Vossensteyn H., Cremonini L., Epping E., Laudel G., Leisyte L., 2006. *International Experiences with Student Financing: Tuition Fees and Student Financial Support in Perspective*, Final Report, Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede, 207 p.

Waas T., Verbruggen A., Wright T., 2010. « University research for sustainable development: definition and characteristics explored », *Journal of Cleaner Production*, vol. 18, n°7, pp. 629-636.

Waghid Y., 2005. « On the possibility of cultivating justice through teaching and learning: an argument for civic reconciliation in South Africa », *Policy Futures in Education*, vol. 3, n°2, pp. 132-140.

Wakeford R., Anderson J., 1993. « An experimental audit of a research charity's grant-giving and grant-management procedures » In *Research Grants: Management and Funding: Symposium Proceedings*, Wood F.Q., Meek V.L. (Eds.), Australian National University Press, Canberra, pp. 195-208.

Wallner H.P., 1999. « Towards sustainable development of industry: networking, complexity and eco-clusters », *Journal of Cleaner Production*, vol. 7, n°1, pp. 49-58.

Wals A., 2009. *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development: Learning for a Sustainable World*, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014), UNESCO, Paris, 81 p.

Warren J.R., 2004. « Predicting and enhancing client success » In *Creative Consulting: Innovative Perspectives on Management Consulting*, Buono A.F. (Ed.), Information Age Publishing, Greenwich (Connecticut), pp. 345-372.

Weaver G.R., Trevino L.K., Cochran P.L., 1999. « Integrated and decoupled corporate social performance: management commitments, external pressures and corporate ethics practices », *The Academy of Management Journal*, vol. 42, n°5, pp. 539-552.

Weaver P.M., Jansen J.L., 2004. « Defining and evaluating “research for sustainability” », *International Conference on Sustainability Engineering and Science*, Juillet 2004, Auckland, 23 p.

Weber M., 1921. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, Edition française de 1971, *Economie et Société*, Traduit de l'allemand par Chavy J. et de Dampierre E., Plon, Paris, 672 p.

Weber M., 1922. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Edition française de 1992, *Essais sur la théorie de la science*, Traduit de l'allemand par Freund J., Collection Agora, Pocket, Paris, 478 p.

Weick K.E., 1976. « Educational organizations as loosely coupled systems », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n°1, pp. 1-19.

Weinberg A.M., 1963. « Criteria for scientific choice », *Minerva*, vol. 1, n°2, pp. 158-171.

Weisbuch G., 2000. « Environment and institutions: a complex dynamical systems approach », *Ecological Economics*, vol. 35, n°3, pp. 381-391.

Weisz G., 1983. *The Emergence of Modern Universities in France (1863-1914)*, Princeton University Press, Princeton, 316 p.

Weitzman M.L., 1998. « Recombinant growth », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, n°2, pp. 331-360.

Wheelen T.L., Hunger J.D., 2012. *Strategic Management and Business Policy: Toward Global Sustainability*, 13<sup>ème</sup> édition, Pearson Education, New Jersey, 913 p.

White L.J., 1967. « The historical roots of our ecologic crises », *Science*, vol. 155, n°3767, pp. 1203-1207.

Wiek A., Withycombe L., Redman C.L., 2011. « Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development », *Sustainability Science*, vol. 6, n°2, pp. 203-218.

Willmott H., 2003. « Commercialising higher education in the UK: the state, industry and peer review », *Studies in Higher Education*, vol. 28, n°2, pp. 129-141.

Wilson P., 1995. « Unused relevant information in research and development », *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 46, n° 1, pp. 45-51.

Winter S.G., 1964. « Economic “Natural Selection” and the Theory of the Firm », *Yale Economic Essays*, vol. 4, n°1, pp. 225-272.

Winter S.G., 1995. « Four Rs of Profitability: Rents, Resources, Routines and Replication » In *Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm: Towards a Synthesis*, Montgomery C.A. (Ed.), Springer Science+Business Media, New York, pp. 147-178.

Wiseman F., 2014. *At Berkeley*, Documentaire, Zipporah Films, 26 février 2014, 244’.

Wissema J.G., 2009. *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 272 p.

Witt U., 1996. « A “Darwinian Revolution” in Economics? », *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, vol. 152, n°4, pp. 707-715.

Wortman P.M., 1994. « Judging research quality » In *The Handbook of Research Synthesis*, Cooper H., Hedges L.V. (Eds.), Russel Sage Foundation, New York, pp. 97-109.

Yarime M., Tanaka Y., 2012. « The issues and methodologies in sustainability assessment tools for higher education institutions: a review of recent trends and future challenges », *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 6, n°1, pp. 63-77.

Yarime M., Trencher G.P., Mino T., Scholz R.W., Olsson L., Ness B., Frantzeskaki N., Rotmans J., 2012. « Establishing sustainability science in higher education institutions:

towards an integration of academic development, institutionalization, and stakeholder collaborations », *Sustainability Science*, vol. 7, sup. 1, pp. 101-113.

Zaccaï E., 2002. *Le Développement Durable : Dynamique et Constitution d'un Projet*, 2<sup>nde</sup> édition, EcoPolis Series, vol. 1, P.I.E.-Peter Lang, Bruxelles, 358 p.

Zaharia R.M., Stancu A., Diaconu M., 2010. « University social responsibility and stakeholders' influence », *Transformations in Business & Economics*, vol. 9, n°1, sup. A, pp. 434-447.

Zilahy G., Huisingh D., Melanen M., Phillips V.D., Sheffy J., 2009. « Roles of academia in regional sustainability initiatives: outreach for a more sustainable future », *Journal of Cleaner Production*, vol. 17, n°12, pp. 1053–1056.

Ziman J., 2000. *Real Science: What it Is and What it Means*, Cambridge University Press, Cambridge, 412 p.

Zingales F., O'Rourke A., Hockerts K., 2002. « Balanced Scorecard & sustainability - state of the art review », *CMER Working Papers*, INSEAD, 2002/65, 86 p.

## Annexes

### ❖ Annexe 1 : Outil d'évaluation EGOS

*Dispositif d'évaluation des performances durables de l'université développé sur base d'une approche participative dans le cadre d'un atelier organisé lors du 1<sup>st</sup> European Green Office Summit du 16 au 19 octobre 2014.*

*Profil des participants : étudiants en provenance de plusieurs pays européens (Allemagne, Suède, Pays-Bas et Royaume-Uni) initiés à la question de la durabilité par leur implication dans plusieurs projets relatifs à cette thématique dans leurs universités respectives.*

Finalité	Objectif	Sous-objectif	Indicateur
Sensibilisation et conscience	Elévation des capacités des individus (connaissances, conscience)	Accroître la communication et la visibilité des performances en matière de durabilité	Nombre de personnes (étudiants et staff) actives dans le domaine de la durabilité
		Encourager les étudiants agissant en faveur de la durabilité	Pourcentage d'étudiants pratiquant le recyclage
			Nombre d'étudiants participant aux événements organisés autour de la durabilité
	Actions en faveur du développement durable	Estimation de l'impact des projets et initiatives de développement durable	Existence d'un système incitatif pour encourager l'engagement étudiant en faveur de la durabilité
			Nombre d'initiatives développées en matière de durabilité
	Changement de l'attitude du personnel, intégration de la durabilité dans le travail quotidien	Encourager les membres du personnel agissant en faveur de la durabilité	Nombre d'organisations actives dans le domaine de la durabilité
			Nombre de membres du personnel se sentant concernés par la question de la durabilité
			Existence d'un système incitatif pour encourager l'engagement du personnel en faveur de la durabilité
	Changement de l'environnement universitaire	Accroître les pratiques sportives pour le personnel et les étudiants	Pourcentage de membres du personnel pratiquant le recyclage et adoptant des pratiques de réduction de leur consommation énergétique
		Changer les pratiques d'alimentation	Nombre d'étudiants ou de membres du personnel pratiquant une discipline sportive
Cohésion avec la communauté/engagement des parties prenantes	/	Degré d'accroissement du recyclage : poids, volume et dépenses	
Développer des mesures supplémentaires pour évaluer la sensibilisation et d'engagement	/	/	



Finalité	Objectif	Sous-objectif	Indicateur
Gestion environnementale	Durabilité des cantines et services de restauration	Réduire les impacts négatifs de la restauration	Présentation de l'empreinte environnementale des plats proposés
			Proportion de la nourriture d'origine locale, certifiée biologique ou respectant un programme de qualité environnementale
			Déchets d'emballages (kg/semaines) (nourriture, boissons, etc.)
			Déchets de nourriture (kg/semaines)
			Consommation hebdomadaire de viande (unités monétaires et de masse)
		Prise en compte de la diversité des besoins	Nombre de menus/plats végétariens ou végétaliens proposés
	Durabilité des bâtiments (énergie, eau)	Réduire les impacts négatifs de la consommation d'eau	Consommation d'eau périodique
		Réduire les impacts négatifs de la consommation d'énergie	Consommation d'énergie périodique
			Consommation d'énergie de sources renouvelables (pourcentage)
		Détecter les priorités d'isolation	Pourcentage de fenêtre isolées
		Contrôle intelligent de la consommation des bâtiments	Présence d'un système de contrôle du confort thermique
		Pratique de stockage du carbone sur le campus	Quantité de carbone stockée dans la biomasse (arbres)
	Mise en œuvre d'une politique de consommation du berceau au berceau ( <i>cradle to cradle</i> )	Réduire les impacts négatifs des achats	/
		Réduire les impacts négatifs de la production de déchets	Volume hebdomadaire de déchets produits
			Volume de déchets électroniques
	Volume de déchets réutilisés		
Réduction de la consommation de ressources naturelles	Réduire les ressources utilisées par les utilisateurs du campus (plastique, etc.)	/	
Favoriser la biodiversité	Accroître la biodiversité sur le campus	Pourcentage d'espaces verts	
Gouvernance	Accroître l'efficacité <i>input-output</i>	Identification des résultats des projets de durabilité	Temps passé par les acteurs sur les projets de durabilité
			Efficacité des structures en charge des projets de durabilité (résultat/personnes et temps consacré)
	Accroître l'honnêteté et la transparence des indicateurs	Utilisation d'indicateurs SMART	Budget consacré aux projets de durabilité
		Mise en œuvre d'évaluations par des acteurs extérieurs (autres que les bailleurs de fonds)	Existence de programmes d'évaluation conduits par des acteurs extérieurs (hors bailleurs de fonds)
	Accroître la prise en compte de la durabilité dans la gouvernance et les politiques internes	Soutenir les projets de durabilité des étudiants	Nombre d'étudiants impliqués dans les projets de durabilité
		Soutenir les projets de durabilité du personnel	Nombre de membres du personnel impliqués dans les projets de durabilité
Mise en œuvre de processus de durabilité trans-culturels ( <i>trans-culture sustainable</i> )	Accroître la participation	Nombre d'interventions dont la mise en œuvre fut décidée de manière participative	

Finalité	Objectif	Sous-objectif	Indicateur
Recherche et enseignement	Durabilité dans la recherche	Définition des sujets de la recherche pour la durabilité	/
		Développement de la recherche pour la durabilité	Nombre de publication réalisées dans le domaine de la durabilité
			Nombre de postes de recherche orientés vers la durabilité
			Nombre d'instituts/laboratoires de recherche orientés vers la durabilité
		Collaboration avec les problématiques réelles du campus	Degré d'utilisation de la recherche pour la résolution des problématiques internes
		Intégration des étudiants dans les activités de recherche	Nombre d'étudiants réalisant des activités de recherche
		Développement de la recherche traitant des questions sociétales	Impact de la recherche sur le territoire : politiques publiques, projets d'entreprises ou d'association
	Mise en œuvre de processus de recherche en adéquation avec les préceptes de la durabilité	Infrastructures de recherche respectueuses de l'environnement	
		Nombre d'animaux utilisés dans le cadre de projets de recherche	
	Durabilité dans l'enseignement	Définition des sujets de l'enseignement pour la durabilité	/
		Intégration de la durabilité dans les formations	Nombre de formations orientées vers la durabilité
			Nombre de postes d'enseignement orientés vers la durabilité
			Nombre de formations spécialisées sur la question de la durabilité
			Nombre d'étudiants bénéficiant d'une formation autour des questions de durabilité
Intégration de la durabilité dans les cours		Nombre de cours orientées vers la durabilité	
		Offre d'un supplément au diplôme attestant du suivi de cours/formations autour de la durabilité	
Développement des compétences et des capacités pour la durabilité		Nombre de cours/formations permettant de développer les compétences des étudiants pour le traitement de la complexité, la prise en compte de la multidimensionnalité et la pensée systémique (holistique)	
Mise en œuvre de procédure d'enseignement en adéquation avec les préceptes de la durabilité	Mise à disposition des supports de cours sur des plateformes virtuelles pour minimiser la consommation de ressources		

## ❖ Annexe 2 : L'Observatoire International des Campus Durables

*Profil des participants et forme de la participation :*

❖ *Groupe de travail composés de 4 personnes :*

- *Un enseignant-chercheur,*
- *Un membre du personnel administratif*
- *Un étudiant,*
- *Une personnalité extérieure (partenaire économique).*

❖ *14 sessions de travail de 3 heures.*

### • *Partie 1 : Indicateurs génériques*

<b>Dimension</b>	<b>Profil</b>	<b>Critère</b>
Ancienneté	Historique	Age < 1900
	Contemporaine	1900 < Age < 1980
	Récente	1980 < Age < 2000
	Nouvelle	2000 > Age
Taille	Petite	Pop. < 8000
	Moyenne	8000 < Pop. < 15.000
	Grande	15.000 < Pop. < 30.000
	Très grande	30.000 < Pop.
Localisation (1)	Rurale	Densité Territoire < 35 hab./km <sup>2</sup>
	Péri-Urbaine	35 hab./km <sup>2</sup> < Densité territoire < 400 hab./km <sup>2</sup>
	Urbaine	Densité Territoire > 400 hab./km <sup>2</sup>
Implantation	Vase clos	# campus = 1 OU 1 < # de campus < 4 avec # étudiants campus principal > 70% # étudiants total
	Dispersée	# de campus > 4 OU 1 < # de campus < 4 et # étudiants campus principal < 70% # étudiants total
Origine financement	Financement public	Budget total d'origine publique (dotations conditionnées ou non) > 50 %
	Financement privé	Budget total d'origine publique (dotations conditionnées ou non) < 50 %
Capacité budgétaire (2) (3)	Tranche 1	Budget annuel/ # utilisateurs < 5000 \$ PPA
	Tranche 2	5000 \$ PPA < Budget annuel/ # utilisateurs < 10.000 \$ PPA
	Tranche 3	10.000 \$ PPA < Budget annuel/ # utilisateurs < 15.000 \$ PPA
	Tranche 4	15.000 \$ PPA < Budget annuel/ # utilisateurs < 20.000 \$ PPA
	Tranche 5	Budget annuel/ # utilisateurs > 20.000 \$ PPA
Profil disciplinaire	Généraliste	# Facultés > 5 ET représentation <i>a minima</i> de (1) Sciences et technologie + (2) SHS OU Arts
	Spécialiste	# Facultés < 5 OU #Facultés > 10 ET non représentation de (1) + (2)
Domaine d'activité	Mixte	20% du total étudiants < proportion étudiants Master et Doctorat < 50% du total étudiants
	Enseignement	Proportion étudiants Licence > 80% (du total des étudiants)
	Recherche	Proportion étudiants Master et Doctorat > 50%

Légende : " #" = "Nombre"

(1) Seuils de densité : densités moyennes par territoire selon INSEE : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=ip1364%C2](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1364%C2)

(2) PPA = Parité de pouvoir d'achat

(3) Utilisateurs = nombre d'étudiants + nombres de membres du personnel

• **Partie 2 : Cadre général de l'évaluation**

AXE	Finalités	Objectifs	Sous-objectifs	Buts	Indicateurs	
Missions (1/2)	Enseignement	Accessibilité	Accessibilité financière	Frais d'inscription formation initiale et frais généraux (coût de la vie : besoins fondamentaux)	<b>Coût moyen de la vie</b> : frais d'inscription moyen + (frais de logement moyen sur campus * % d'étudiant sur campus + (frais logement hors campus+coût abonnement TEC annuel)*% étudiant hors campus) + frais de restauration (minimum repas complet sur campus) - montant moyen des bourses * %étudiants boursiers - salaire moyen emploi étudiant * %étudiants salariés au sein de l'université	
				Frais d'inscription formation continue		
				Frais d'inscription formation à distance		
				Offre de programme de bourse au mérite et conditionnées selon le revenu		
			Offre d'emplois étudiants rémunérés			
			Possibilité d'effectuer des études à temps partiel			
			Accessibilité sociale	Formation des étudiants issus du territoire		<b>Taux d'accessibilité sociale de l'université</b> : % de ménages dans la région de l'établissement dont le revenu est inférieur à la moyenne nationale - %age d'étudiant issus de ménages dont le revenu est inférieur à la moyenne nationale
				Représentation des minorités		
		Egalité hommes/femmes dans la population étudiante				
		Représentation des étudiants à mobilité réduite				
		Qualité	Accompagnement à la réussite et évaluation	Accompagnement des étudiants	<b>Taux de réussite effective corrigée de la sélection</b> : taux de réussite en licence/bachelor * taux de sélection pour la licence/bachelor	
				Procédures d'évaluation des cours en interne		
				Certification internationale des cours/programmes		
				Réussite des étudiants (//Sélection des étudiants)		
			Professionnalisation	Insertion professionnelle des diplômés en formation initiale (LMD)	<b>Taux d'insertion professionnelle contextualisé au bassin d'emploi local</b> : Taux d'insertion pro des diplômés après 1 an - Taux de chômage sur le bassin d'emploi local	
				Insertion professionnelle des diplômés en formation continue		
				Offre de programmes immersifs dans le monde professionnel		
				Offre de formations de métiers d'exercice		
			Innovation, TICE, nouveaux usages	Offre de programmes de cours à distance	<b>Soutien à l'apprentissage</b> : (Capacité d'accueil des espaces d'étude individuelle + capacité d'accueil des espaces de travail collaboratif) / population étudiante	
				Offre de formation continue		
Mise à disposition de surface de travail individuelles et communes	<b>Nouvelles technologies</b> : existence d'un programme de mise en ligne de l'ensemble des cours magistraux (Total = 1, Partiel = 0,5, Non = 0)					
Disponibilité des ressources documentaires (cours) en ligne						
Ouverture et responsabilité	Echanges internationaux et partenariats pour l'enseignement	<b>Internationalisation</b> : (Nombre d'étudiants étrangers accueillis en échange + nombre d'étudiants envoyés en échange)/population étudiante totale				
	Inscriptions d'étudiants étrangers hors échange	<b>Internationalisation 2</b> : Nombre d'étudiants étrangers régulièrement inscrits/population étudiante totale				
	Eveil de la conscience citoyenne et démocratique chez les étudiants	<b>Engagement citoyen</b> : Expérience associative ou communautaire obligatoire pour 100% des étudiants (Oui = 1, Non = 0)				
	Mise à disposition de ressources d'enseignement de manière libre et ouverte à toute personnes extérieure à l'université	<b>Cours ouvert et gratuits</b> : Nombre de cours en libre-accès sur internet (0 = pas de cours libre, 0,5 = partiel, 1 = ensemble des cours)				

AXE	Finalités	Objectifs	Sous-objectifs	Buts	Indicateurs	
Missions (2/2)	Recherche	Excellence	Quantité/ qualité	Publications académiques	<b>Production scientifique</b> : Nombre de publication*Nombre de citations/Nombre d'enseignants chercheurs	
				Citations		
				Autres productions de recherche (ouvrages, etc.)		
				Obtention de prix et médailles internationales		
				Obtention de contrats et bourses de recherche, national ou international		
				Quotation des équipes de recherche		
				Processus d'évaluation interne de la recherche		
				Incitants/politiques internes pour encourager la production scientifique		<b>Ressources budgétaires</b> : Budget alloué à la recherche/Budget total université
				Autonomie et liberté académique de la recherche fondamentale		
				Poursuite des nouveaux docteurs dans l'académique (Rech. Fondamentale)		
		Encadrement et moyens	Offre de facilitateurs d'interactions sociales (type faculty club)	<b>Soutien à la recherche collaborative</b> : Existence de lieux explicitement dédiés à l'interaction entre chercheurs		
			Offre de facilitateurs d'interactions pour la pluridisciplinarité			
			Offre d'espaces alloués à la recherche			
	Budget issu de contrats et bourses de recherche, national ou international	<b>Autonomie budgétaire de la recherche</b> : Budget en provenance des gains d'appel d'offre/budget total de l'université				
Ouverture et perennité	Accessibilité	Publications en libre accès	<b>Ouverture de la recherche</b> : Nombre de publications de l'université disponibles en accès libre / nombre total de publications			
		Visibilité	Participation à des événements scientifiques (colloques/congrès...)	<b>Visibilité internationale de la recherche</b> : Nombre de publications réalisées avec des chercheurs provenant d'universités étrangères/nombre total de publications		
	Accueil de professeurs étranger pour une courte durée					
	Embauche de professeurs étrangers pour une longue durée					
	Collaboration/participation à des programmes de recherche internationaux					
	Accueil de doctorant étrangers					
	Formation à la recherche	Engagement de thèses de doctorat	<b>Formation à la recherche</b> : nombre de thèses soutenues/ Enseignants-chercheurs			
Soutenance de thèses de doctorat						

AXE	Finalités	Objectifs	Sous-objectifs	Buts	Indicateurs	
Fonctionnement (1/2)	Gouvernance	Leviers d'action / Pratiques de gestion	Valeurs et principes de gestion	Elaboration de codes professionnels pour le personnel acad. et admin.	<b>Représentativité, éthique et réflexivité</b> : Existence d'un code de principes et valeurs (Oui = 1, Non = 0) + Représentation de l'ensemble des parties prenantes au sein du corps décisionnaire (Pers. Acad., Pers. Admin., Etudiants, PP ext.; Oui = 1, Non = 0) + Existence d'un programme d'amélioration continue avec évaluation avec implication de l'ensemble des pp dans des processus d'évaluation et de concertation (Pers. Acad, Pers. Admin., Etudiants, PP ext.; Oui = 1, Non = 0)	
				Procédure de communication/introduction lors de l'embauche + renouvellement périodique		
				Elaboration et communication d'un code commun des missions et valeurs de l'université auprès des étudiants		
				Evaluation des pratiques de gestion		
				Offre de programmes de formation à destination du personnel + montée en compétence		
				Représentation des parties prenantes dans le corps décisionnaire		
				Transparence et accès aux résultats des évaluations internes et externes		<b>Transparence</b> : publication en libre accès du rapport financier annuel de l'université (Oui = 1, Non = 0)
				Transparence du rapport d'activité annuel de l'université		
				Transparence et accès à l'information sur les budgets en interne		
				Efficience économique		Promotion marketing
		Equilibre budgétaire et santé financière				
		Financement en provenance de sources extérieurs				
		Transparence des dépenses et recettes/rapports financiers				
		Performances socio-environnementales	Environnement / Santé	Impacts environnementaux de la consommations énergétique	<b>Emissions GES</b> : Emissions annuelles en eq-CO2/utilisateurs/an	
				Impacts environnementaux de la consommation d'eau	<b>Consommation d'eau</b> : Consommation d'eau annuelle en m3/utilisateurs/an	
				Préservation de la biodiversité, des sols et des espaces verts	<b>Biodiversité et milieu naturel</b> : Existence d'une politique de préservation des sols et espaces verts (Oui = 0, Non = 1) + Existence d'une charte/politique de préservation environnementale pour toute nouvelle construction/rénovation (Oui = 1, Non = 0)	
				Impacts environnementaux de la mobilité	<b>Mobilité</b> : %age d'utilisateurs utilisant les modes de mobilité alternatifs au véhicule individuel motorisé pour leur déplacement sur, vers et à la sortie du campus	
				Impacts environnementaux de la production de déchets	<b>Sensibilisation</b> : existence d'une structure dédiée à la formation ou à la sensibilisation à la soutenabilité environnementale sur le campus (=nombre d'employés au sein de la structure/10; =1 si > 10)	
				Qualité de l'air intérieur		
				Autres impacts environnementaux des infrastructures du campus		
Equité sociale	Equité sociale			Egalité de traitement des membres du personnel	<b>Equité à l'embauche</b> : Existence d'une politique d'embauche équitable et égalitaire (Oui = 1, Non = 0)	
				Egalité hommes/femmes dans le personnel		
				Représentation des personnes à mobilité réduite dans le personnel		
		Représentation des personnes issues de minorités sociales dans le personnel				

AXE	Finalités	Objectifs	Sous-objectifs	Buts	Indicateurs
Fonctionnement (2/2)	Campus	Fonctionnalité du campus	Services et équipements	Offre de logement à destination des utilisateurs	<b>Logement</b> : Nombre de logement offert sur campus ou à proximité immédiate (< 20 min. À pied)/nombre d'étudiants
				Qualité des équipements des logements	<b>Qualité</b> : Logement équipé (oui = 1, non = 0) + Offre de logement avec Accessibilité/Adaptation PMR (Oui = 1, Non = 0)
				Offre d'infrastructure et de services sportifs aux utilisateurs	<b>Équipements sportifs</b> : nombre total d'abonnés aux infrastructures/nombre total d'utilisateurs <b>Tarifs équipement sportif</b> : coût moyen annuel pour l'utilisation des équipements sportifs en PPA <b>Pratiques réalisables</b> : nombre de pratique sportives différentes réalisables au sein des équipements
				Offre de services de restauration aux utilisateurs	<b>Capacité d'accueil des zones de restauration</b> : nombre de places de restauration disponibles sur campus/Nombre d'utilisateurs
				Offre de services et d'espaces de loisir aux utilisateurs	
				Offre de services culturels aux utilisateurs	<b>Services divers</b> : Nombre de commerce et de services à destination des utilisateurs sur campus (commerces, théâtre, cinéma, galeries d'expo, musées, coiffeurs) (Tout = 6... 1 service = 1)
				Offre de commerce à destination des utilisateurs	
				Mobilité	
		Mobilité : promotion des modes de mobilité douce pour les déplacements sur campus			
		Interactions et confort	Animation	Accessibilité diurne et nocturne du campus	<b>Ouverture et flexibilité</b> : Horaire d'ouverture des équipements du campus (Maximum entre Bibliothèque - Restaurants - Complexes sportifs - Complexes culturels)/168 (= <i>nombre d'heures dans une semaine</i> )
				Soutien des initiatives associatives sur campus des utilisateurs	<b>Soutien des pratiques associatives</b> : nombre de m2 dédié à l'accueil des associations et activités associatives des utilisateurs (A défaut : nombre d'associations différentes présentes sur campus/nombre total d'étudiants)
				Organisation d'événements à destination des utilisateurs	
			Santé, sécurité et environnement	Communication sur les services et l'accès aux équipements de la vie de campus	
				Disponibilité d'espaces verts pour les utilisateurs	<b>Espaces verts</b> : Surface couverte d'espaces verts/surface totale du campus
				Support médical à destination des utilisateurs	<b>Santé, sécurité</b> : Nombre total de personnel employés dans les structures chargée de la sécurité et de la santé sur le campus/ Nombre d'utilisateur
Sécurité des utilisateurs du campus					

AXE	Finalités	Objectifs	Sous-objectifs	Buts	Indicateurs	
Ancrage sociétal	Dynamique territoriale	Aménagement	Infrastructure	Mutualisation des équipements (Location, prêt, gestion conjointe)	<b>Ouverture au territoire</b> : Accès libre au campus à la communauté extérieure (oui = 1, Non = 0) + Ouverture des équipements culturels, sportifs et de loisir à la communauté extérieure (Oui = 1, Non = 0)	
				Provision de services à destination de la communauté territoriale (commerces, sport, culture, loisir, restauration,...)		
			Positionnement stratégique	Proximité de services (commerces, sport, restauration, etc.) sur le territoire		<b>Dynamique territoriale</b> : L'université se trouve au sein d'un cluster (Oui = 1, Non = 0)
				Proximité des centres de décision		
				Proximité des pôles économiques		
		Accessibilité du campus en transports en commun	<b>Accessibilité</b> : fréquence et capacité d'acheminement du campus en TEC (0=problématique, Normal=0,5, 1=Au delà des besoins)			
		Accessibilité du campus via les modes de mobilité douce				
		Ouverture/ Rayonnement	Politique d'attractivité	Ouverture du campus à la population	<b>Développement</b> : Existence d'un plan/d'une vision de développement de l'université à long terme (2025/2030/2050)	
				Programmes de développement sur le territoire		
		Mécénat/ Philanthropie	Projets philanthropiques avec ressources humaines, financières ou foncières mobilisées au service du territoire	<b>Mécénat</b> : Existence d'un programme de mécénat au sein de l'université (Oui = 1, Non = 0) + budget?		
	Valorisation socio-économique	Partenariats	Recherche	Partenariats de recherche avec entreprises	<b>Partenariat économiques</b> : budget en provenance des partenariats de recherche avec les entreprises/budget total * 10	
				Développement de brevets		
				Soutien à la valorisation		<b>Soutien à la valorisation</b> : présence d'une structure d'accompagnement à la valorisation commerciale (Oui = 1, Non = 0)
			Enseignement	Partenariats de recherche avec acteurs de la société civile (autre que les entreprises)	<b>Partenariats non économiques</b> : programmes de recherche avec acteurs de la société civile (Oui = 1, Non = 0)	
				Vulgarisation des connaissances		
				Programmes de cours avec projets à finalité économique au bénéfice du territoire		
		Entrepreneuriat	Création	Programmes de cours avec projets à finalité socio-environnementale au bénéfice du territoire	<b>Réseau pour insertion pro</b> : organisation et plateforme de rencontres professionnelles à destinations des étudiants et des employeurs	
				Réseau pour l'insertion professionnelles des étudiants (stages) et jeunes diplômés (emploi)		
			Politique de soutien	Incubation de start-up économiques		<b>Incubation</b> : capacité d'accueil de l'incubateur de start-up
				Incubation de projets à finalité sociale		<b>Nouvelles entreprises</b> : Nombre de start-up incubées depuis 10 ans*taux de survie des start-up
		Promotion de l'entrepreneuriat	<b>Incubation de projet à finalité non-commerciale</b> : existence d'un programme d'incubation de projets ou d'entreprises à finalité sociale, culturelle ou environnementale			
		Soutien à l'entrepreneuriat (financier, juridique)		<b>Contexte législatif et financier favorable</b> : existence d'un soutien juridique et financier (Oui (les 2) =1; Oui (1 des 2) = 0,5, Non = 0) en faveur de l'entrepreneuriat		



• **Partie 3 : Méthodologie opérationnelle de l'évaluation**

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)	
Accessibilité	Accessibilité financière	<b>Coût moyen de la vie</b> : frais d'inscription moyen + (frais de logement moyen sur campus * % d'étudiant sur campus + (frais logement hors campus+coût abonnement TEC annuel)*% étudiant hors campus) + frais de restauration (minimum repas complet sur campus) - montant moyen des bourses * %étudiants boursiers - salaire moyen emploi étudiant * %étudiants salariés au sein de l'université	0	<b>Score 1</b> = 1 - Coût de la vie en PPA / 40.000 (Si coût de la vie > 40.000 => égal à 0)	(Score 1+Score 2) / 2	
	Accessibilité sociale	<b>Taux d'accessibilité sociale de l'université</b> : % de ménages dans la région de l'établissement dont le revenu est inférieur à la moyenne nationale - %age d'étudiant issus de ménages dont le revenu est inférieur à la moyenne nationale	Proportion d'habitants d'origine modeste au niveau régional/national	<b>Score 2</b> : 1 - (Prop. ménages orig. Modeste - Prop. étudiants orig.modeste) Si > 1 => =1		
Qualité / performances	Accompagnement à la réussite et évaluation	<b>Taux de réussite effective corrigée de la sélection</b> : taux de réussite en licence/bachelor * taux de sélection pour la licence/bachelor (=taux d'acceptation => Nombre de candidatures acceptées/nombre de candidatures reçues)	100%	<b>Score 1</b> : Taux de réussite*taux d'acceptation	(Score 1+Score 2+Score 3+ Score 4)/4	
	Professionalisation	<b>Taux d'insertion professionnelle contextualisé au bassin d'emploi local</b> : Taux d'insertion pro des diplômés après 1 an - Taux d'emploi sur le bassin d'emploi local	1	<b>Score 2</b> : $1/(1+e^{(-20x)})$ ; x = le résultat de l'indicateur		
	Innovation, TICE, nouveaux usages	<b>Soutien à l'apprentissage</b> : (Capacité d'accueil des espaces d'étude individuelle + capacité d'accueil des espaces de travail collaboratif) / population étudiante	1 (Si > 1 => = 1)	1		<b>Score 3</b> : (Indic. 1 + Indic. 2) / 2
		<b>Nouvelles technologies</b> : existence d'un programme de mise en ligne de l'ensemble des cours magistraux (Total = 1, Partiel = 0,5, Non = 0)				
	Ouverture et responsabilité		<b>Internationalisation</b> : (Nombre d'étudiants étrangers accueillis en échange + nombre d'étudiants envoyés en échange)/population étudiante totale	1 (Si > 1 => = 1)		<b>Score 4</b> : (0,5* indic 1 + 0,5*indic 2 +indic 3+ indic 4)/3
			<b>Internationalisation 2</b> : Nombre d'étudiants étrangers régulièrement inscrits/population étudiante totale	1		
<b>Engagement citoyen</b> : Expérience associative ou communautaire obligatoire pour 100% des étudiants (Oui = 1, Non = 0)			1			
<b>Cours ouvert et gratuits</b> : Nombre de cours en libreaccès sur internet (0 = pas de cours libre, 0,5 = partiel, 1 = ensemble des cours)			1			

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)
Excellence	Quantité/ qualité	<b>Production scientifique</b> : Nombre de publication*Nombre de citations/Nombre d'enseignants chercheurs	Max. observé études de cas => Résultat indic. Univ.(X) / Résultat indic. Univ.(Max)	<b>Score 1</b> = (indic 1 + indic 2)/2	(Score 1+Score 2)/2
		<b>Ressources budgétaires</b> : Budget alloué à la recherche/Budget total université	100%		
	Encadrement et moyens	<b>Soutien à la recherche collaborative</b> : Existence de lieux explicitement dédiés à l'interaction entre chercheurs	1	<b>Score 2</b> : (indic 1 (existence lieux interaction) + indic 2 (autonomie budgétaire))/2	
		<b>Autonomie budgétaire de la recherche</b> : Budget en provenance des gains d'appel d'offre/budget total de l'université	100%		
Ouverture et perennité	Accessibilité	<b>Ouverture de la recherche</b> : Nombre de publications de l'université disponibles en accès libre / nombre total de publications	100%	<b>Score 1</b> : Indic 1 (entre 0 et 1)	(Score 1+Score 2+score 3)/3
	Visibilité	<b>Visibilité internationale de la recherche</b> : Nombre de publications réalisées avec des chercheurs provenant d'universités étrangères/nombre total de publications	100%	<b>Score 2</b> : part collaborations internationales dans total publications	
	Formation à la recherche	<b>Formation à la recherche</b> : nombre de thèses soutenues/ Enseignants-chercheurs	1	<b>Score 3</b> : nombre de thèses/enseign	

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)
Leviers d'action / Pratiques de gestion	Valeurs et principes de gestion	<b>Représentativité, éthique et réflexivité</b> : Existence d'un code de principes et valeurs (Oui = 1, Non = 0) + Représentation de l'ensemble des parties prenantes au sein du corps décisionnaire (Pers. Acad., Pers. Admin., Etudiants, PP ext.; Oui = 1, Non = 0) + Existence d'un programme d'amélioration continue avec évaluation avec implication de l'ensemble des pp dans des processus d'évaluation et de concertation (Pers. Acad, Pers. Admin., Etudiants, PP ext.; Oui = 1, Non = 0)	3	Score 1 : (Indic 1)/6+(Indic 2)/2	(Score 1 + score 2)/ 2
		<b>Transparence</b> : publication en libre accès du rapport financier annuel de l'université (Oui = 1, Non = 0)	1		
	Efficience économique	<b>Responsabilité budgétaire</b> : Condition d'équilibre budgétaire (Oui = 1, Non = 0)	1	Score 2 : équilibre budgétaire (0 ou 1)	
Performances socio-environnementales	Environnement / Santé	<b>Emissions GES</b> : Emissions annuelles en eq-CO2/utilisateurs/an	0 => Indic 1 : 1- (émissions annuelles /utilisateurs/an)/1000	Score 1 = (indic 1 + indic 2 + indic 3 + indic 4 + indic 5)/5	(Score 1+score 2)/2
		<b>Consommation d'eau</b> : Consommation d'eau annuelle en m3/utilisateurs/an	0 => Indic 2 : 1- (consommation annuelle /utilisateurs)/2500		
		<b>Biodiversité et milieu naturel</b> : Existence d'une politique de préservation des sols et espaces verts (Oui = 0, Non = 1) + Existence d'une charte/politique de préservation environnementale pour toute nouvelle construction/rénovation (Oui = 1, Non = 0)	1 => Indic 3 : (préservation espaces verts + rénovation /construction)/2		
		<b>Mobilité</b> : %age d'utilisateurs utilisant les modes de mobilité alternatifs au véhicule individuel motorisé pour leur déplacement sur, vers et à la sortie du campus	100%		
	<b>Sensibilisation</b> : existence d'une structure dédiée à la formation ou à la sensibilisation à la soutenabilité environnementale sur le campus (=nombre d'employés au sein de la structure/10; =1 si >10)	1			
	Equité sociale	<b>Equité à l'embauche</b> : Existence d'une politique d'embauche équitable et égalitaire (Oui = 1, Non = 0)	1	Score 2 : politique d'embauche équitable? (0 ou 1)	

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)
Fonctionnalité du campus	Services et équipements	<b>Logement</b> : Nombre de logement offert sur campus ou à proximité immédiate (< 20 min. À pied) /nombre d'étudiants	1 => indic 1 : # logements/étudiants	<b>Score 1</b> : (Indic. 1+indic 2 + indic 3 + indi 4 + indic 5 + indic 6 + indic 7)/7	(Score 1)*7/8 + (score 2)*1/8
		<b>Qualité</b> : Logement équipé (oui = 1, non = 0) + Offre de logement avec Accessibilité/Adaptation PMR (Oui = 1, Non = 0)	2 => indic 2 : (logement équipé (1 ou 0))/2 + (Adaptation PMR (1 ou 0))/2		
		<b>Équipements sportifs</b> : nombre total d'abonnés aux infrastructures/nombre total d'utilisateurs	100% - Nombre total abonné infrastructures sportives/utilisateurs		
		<b>Tarifs équipement sportif</b> : coût moyen annuel pour l'utilisation des équipements sportifs en PPA	0 => indic 4 : 1 - coût moyen annuel/100		
		<b>Pratiques réalisables</b> : nombre de pratique sportives différentes réalisables au sein des équipements	50 => indic 5: Nombre de pratiques réalisables/50 (si > 50 => 1)		
		<b>Capacité d'accueil des zones de restauration</b> : nombre de places de restauration disponibles sur campus/Nombre d'utilisateurs	Nombre de places de restauration/# utilisateurs		
	<b>Services divers</b> : Nombre de commerce et de services à destination des utilisateurs sur campus (commerces, théâtre, cinéma, galeries d'expo, musées, coiffeurs) (Tout = 6... 1 service = 1)	6 => indic. 7: # de catégories de service/6			
	Mobilité	<b>Mobilité douce</b> : existence d'une politique de promotion des modes de mobilité douce et TEC pour les déplacements sur campus et à proximité immédiate (Oui = 1, Non = 0)	1	<b>Score 2</b> : existence pol. Mobilité (1 ou 0)	
Interactions et confort	Animation	<b>Ouverture et flexibilité</b> : Horaire d'ouverture des équipements du campus (Maximum entre Bibliothèque - Restaurants - Complexes sportifs - Complexes culturels)/168 (= nombre d'heures dans une semaine)	1 => indic 1 : part des heures d'ouverture dans total semaine	<b>Score 1</b> : 0,5*indic 1 + 0,5*indic 2	Score 1*0,5 + score 2*0,5
		<b>Soutien des pratiques associatives</b> : nombre de m2 dédié à l'accueil des associations et activités associatives des utilisateurs (A défaut : nombre d'associations différentes présentes sur campus/nombre total d'étudiants)	0,1 => indic 2 : 10* (nombre d'associations/nombre d'étudiants) (Si > 1 => 1)		
	Santé, sécurité et environnement	<b>Espaces verts</b> : Surface couverte d'espaces verts/surface totale du campus	100% => Indic 1 : part d'espaces verts	<b>Score 2</b> : (indic 1 + indic 2)/2	
<b>Santé, sécurité</b> : Nombre total de personnel employés dans les structures chargée de la sécurité et de la santé sur le campus/ Nombre d'utilisateur		0,01 => indic 2 : 100*( # personnel santé sécurité/#utilisateurs) (si >1 => =1)			

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)
Aménagement	Infrastructure	<b>Ouverture au territoire</b> : Accès libre au campus à la communauté extérieure (oui = 1, Non = 0) + Ouverture des équipements culturels, sportifs et de loisir à la communauté extérieure (Oui = 1, Non = 0)	2 => indic 1 : accès libre au campus et halls (minimum) (1 ou 0) *0,5 + ouverture des services (1 ou 0)*0,5	<b>Score 1</b> : indic 1	Score 1 *0,5 + score 2 * 0,5
	Positionnement stratégique	<b>Dynamique territoriale</b> : L'université se trouve au sein d'un cluster (Oui = 1, Non = 0)	1 => indic 1 : mesure type densité d'entreprises > à un certain seuil. A défaut : cluster reconnu comme tel dans la littérature acad. ou pro.	<b>Score 2</b> : (indic. 1 + indic. 2)/2	
		<b>Accessibilité</b> : fréquence et capacité d'acheminement du campus en TEC (0=problématique, Normal=0,5, 1=Au delà des besoins)	1 => indic 2 (0;0,5 ou 1)		
Ouverture/ Rayonnement	Politique d'attractivité	<b>Développement</b> : Existence d'un plan/d'une vision de développement de l'université à long terme (2025/2030/2050)	1 => indic 1	<b>Score 1</b> : indic 1 (0 ou 1)	(Score 1 + score 2 + score 3)/3
	Mécénat/ Philantropie	<b>Mécénat</b> : Existence d'un programme de mécénat au sein de l'université (Oui = 1, Non = 0)	1	<b>Score 2</b> (1 ou 0)	

Objectifs	Sous-obj.	Indicateurs	Norme	Score sous-obj. (/1)	Score objectif (/1)
Partenariats	Recherche	<b>Partenariat économiques</b> : (budget en provenance des partenariats de recherche avec les entreprises/budget total) * 10 (Norme fixée à 10% si >10% => =1)	1	<b>Score 1</b> : (indic 1 + indic 2+indic 3)/3	(Score 1 + score 2 )/2
		<b>Soutien à la valorisation</b> : présence d'une structure d'accompagnement à la valorisation commerciale (Oui = 1, Non = 0)	1		
		<b>Partenariats non économiques</b> : programmes de recherche avec acteurs de la société civile (Oui = 1, Non = 0)	1		
	Enseignement	<b>Réseau pour insertion pro</b> : organisation et plateforme de rencontres professionnelles à destinations des étudiants et des employeurs (Oui =1, Non=0)	1	<b>Score 2</b> : 1 ou 0	
Entrepreneuriat	Création	<b>Incubation</b> : capacité d'accueil de l'incubateur de start-up	1000 => indic 1 : capacité total incubateur(s) / 1000	<b>Score 1</b> : (indic 1 + indic 2 + Indic 3)/3	(Score 1+score 2)/2
		<b>Nouvelles entreprises</b> : Nombre de start-up incubées depuis 10 ans*taux de survie des start-up / 1000 (Si > 1 => = 1)	1		
		<b>Incubation de projet à finalité non-commerciale</b> : existence d'un programme d'incubation de projets ou d'entreprises à finalité sociale, culturelle ou environnementale (Oui = 1, Non = 0)	1		
	Politique de soutien	<b>Contexte législatif et financier favorable</b> : existence d'un soutien juridique et financier (Oui (les 2) =1; Oui (1 des 2) = 0,5, Non = 0) en faveur de l'entreprenariat	1	<b>Score 2</b> : indic 1	