



HAL
open science

Pour une compréhension de l'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises : étude de cinq universités

Marie Revol-Buisson Stadge

► To cite this version:

Marie Revol-Buisson Stadge. Pour une compréhension de l'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises : étude de cinq universités. Gestion et management. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT : 2021STRAB017 . tel-03583902

HAL Id: tel-03583902

<https://theses.hal.science/tel-03583902>

Submitted on 22 Feb 2022

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.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
École Doctorale Augustin Cournot [ED 221]
Laboratoire HUMANIS [UR 7308]

Thèse présentée par

Marie Stadge [née Revol-Buisson]

soutenue le 01 octobre 2021

pour obtenir le grade de : Docteur de l'Université de Strasbourg
Discipline / Spécialité : Sciences de gestion / Stratégie et management

**POUR UNE COMPRÉHENSION DE L'INSTITUTIONNALISATION DE
LA RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES
ÉTUDE DE CINQ UNIVERSITÉS**

THÈSE dirigée par :

Mme Isabelle Barth

Professeure des Universités
Université de Strasbourg
Laboratoire HUMANIS

RAPPORTEURS :

M. Jérôme Chabanne-Rive

Professeur des Universités
Université Jean Moulin Lyon 3
iaelyon School of Management, UR Magellan

M. Thierry Côme

Professeur des Universités
Directeur de l'IUT de Mantes-en-Yvelines
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
Laboratoire LAREQUOI

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme Florence Noguera

Professeure des Universités
Université Paul Valéry Montpellier 3
Laboratoire CORHIS

M. Thierry Nobre

Professeur des Universités
Université de Strasbourg
Laboratoire HUMANIS

M. Jean-Marc Ogier

Professeur des Universités
Président de La Rochelle Université
Laboratoire L3i

L'université n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces écrits doivent être considérés comme propres à leurs auteurs.

A mes enfants !!

Remerciements

J'exprime toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Isabelle Barth, Professeure des Universités, qui a accepté d'encadrer mon travail doctoral alors que je me réorientais vers la recherche et l'enseignement après une longue expérience professionnelle de management. Tout au long de ce « parcours du combattant », ses nombreux conseils m'ont aidée à prendre le recul nécessaire pour viser le développement d'une réflexion conceptuelle originale qui puisse être utile aux praticiens. J'ai bénéficié de l'indépendance dont j'avais besoin pour mener à bien cette recherche, ainsi que d'un cadre de travail stimulant et ouvert. Je la remercie pour les observations toujours constructives qui ont enrichi chacune des étapes de cette recherche et de la confiance qu'elle m'a accordée.

J'adresse mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury pour le temps et l'attention qu'ils ont accepté de consacrer à mon travail de thèse : les Professeurs rapporteurs, Jérôme Chabanne-Rive et Thierry Côme, ainsi que les Professeurs suffragants, Florence Noguera, Thierry Nobre et Jean-Marc Ogier. Je suis très honorée de leur participation à cette étape si cruciale de mon parcours. Leurs observations et suggestions représentent d'importantes voies de développement pour mes travaux.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui m'ont accordé un entretien dans le cadre de ma recherche. J'ai été particulièrement touchée par la confiance qu'ils m'ont témoignée en partageant leurs opinions et leurs expériences dans le but de m'aider à « saisir les tenants et les aboutissants » de la responsabilité sociétale des universités.

J'exprime ma gratitude envers les membres du laboratoire HuManiS, unité de recherche de l'École Doctorale Augustin Cournot. Le « labo » et l'école doctorale ont constitué des forums d'échanges très instructifs pour mon travail. Je tiens notamment à remercier Jeanne Bessouat, Amélie Boutinot et Aline Pereira-Pündrich pour leurs suggestions avisées et leurs

encouragements. J'ai également une pensée pour les doctorants avec lesquels il fut bénéfique de débattre régulièrement. Merci en particulier à Laurianne Schmitt et Marie Lemaire.

Je remercie l'équipe du Centre Européen d'Enseignement et de Recherche en Éthique de l'Université de Strasbourg, notamment Jacqueline Bouton, Herrade Igersheim, Marie-Jo Thiel et Nadège Hekpazo. J'ai bénéficié d'enseignements particulièrement éclairants en suivant le programme interdisciplinaire du Master Éthique du CEERE.

Mes remerciements vont également à mes collègues de l'École de Management Strasbourg. Leurs conseils m'ont grandement aidée à réaliser les différentes missions que j'ai eu l'occasion d'exercer au sein de « l'EM ». Je pense notamment à Marie Pfiffelmann, Philippe Nanopoulos, Pierre-François Lelaurain, Lovanirina Ramboarison-Lalao, Alexandre Blum, Agathe Yverneau, Sophie Kranz, Emilie Kaës, Séverine Bonhomme, Sylvie Gauthier, Barbara Foubet, Karine Bouvier, Fatiha Bouterâa, Claire Boisjot...

Je remercie mes amis, entre autres Silvia, Catherine et Eric, pour l'énergie que nos conversations m'ont donnée.

Merci à mes parents de m'avoir inspiré l'envie de me dépasser.

Merci à mes enfants et à mon mari pour leur soutien inconditionnel, jour après jour, page après page...

Sommaire

Introduction générale.....	10
Chapitre 1 : De l'exercice implicite au management explicite de la responsabilité sociétale des universités.....	30
Section 1) Les universités et leurs responsabilités - mise en perspective historique....	33
Section 2) Le management de l'université française contemporaine – dépasser les tensions contradictoires en élaborant un projet singulier au service de la société.....	63
Chapitre 2 : Le développement du management de la responsabilité sociétale des universités.....	94
Section 1) Histoire et évolution du management de la responsabilité sociétale des universités.....	96
Section 2) Manager la RSU : une nécessité stratégique.....	127
Chapitre 3 : Positionnement épistémologique et choix méthodologiques.....	172
Section 1) Le choix d'une posture épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir d'une étude de cas enchâssés.....	175
Section 2) Présentation des cas et de la collecte des données.....	192
Section 3) Méthode d'analyse des données.....	226
Chapitre 4 : Résultats : Déterminants institutionnels, théorisation et opérationnalisation de la RSU.....	236
Section 1) Les dynamiques du contexte institutionnel.....	239
Section 2) Le travail des entrepreneurs culturels pour théoriser la responsabilité sociétale des universités.....	264
Section 3) Les modèles d'opérationnalisation de la RSU.....	318
Chapitre 5 : Responsabilité sociétale des universités françaises : discussion et préconisations managériales.....	368
Section 1) Discussion.....	370
Section 2) Préconisations managériales.....	393

Conclusion générale.....	416
Bibliographie.....	428
Liste des tableaux.....	449
Liste des figures.....	451
Annexes.....	453
Index.....	461

Introduction générale

Contexte et émergence du questionnement central

Conclusions et perspectives de la littérature

Cadre conceptuel

Problématique et questions de recherche

Méthodologie

Contributions de la recherche

Organisation générale de la recherche

Contexte et émergence du questionnement central

Au début du XXe siècle, le sociologue Max Weber (1985 [1904, 1905]) envisage la diffusion de la logique de la rationalité à toutes les sphères de la vie sociale comme une « cage de fer » enfermant l'humanité dans une inexorable course à la compétitivité jusqu'à l'épuisement des ressources naturelles.

En 1972, une équipe de chercheurs du Massachusetts Institute of Technology publie « The limits to growth » (Meadows et al., 1972) et prévoit que la recherche constante de croissance économique tirée par une augmentation de la production industrielle conduira à un effondrement de la population mondiale, ainsi qu'à une aggravation considérable des conditions de vie des survivants d'ici la fin du XXIe siècle.

La même année, les Nations Unies organisent leur première conférence sur l'environnement. A cette occasion, elles créent le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et adoptent la déclaration de Stockholm établissant notamment « [qu'] il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement » (principe 19) et « [qu'] on devra encourager [...] la recherche scientifique [...] dans le contexte des problèmes d'environnement » (principe 20)¹.

En 1987, la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement publie le rapport Brundtland établissant que « le genre humain a parfaitement les moyens d'assumer un développement durable, de répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs » (CMED, 1987, p. 14)². En adoptant cet objectif de développement durable, les États membres des Nations Unies visent simultanément la croissance économique, la satisfaction des besoins élémentaires de tous et le respect des limites écologiques de la planète.

Depuis sa création en 1988, le Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (GIEC) documente scientifiquement l'exacerbation des risques sociaux liés à l'accélération de

¹ Conférence des Nations Unies sur l'environnement (1971). *Déclaration de Stockholm* [en ligne]. Disponible sur : https://gpthome69.files.wordpress.com/2019/06/2.12_declaration_conference_stockholm_1972.pdf [site consulté le 25.06.2021].

² Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (1987). *Rapport Brundtland. Notre avenir à tous* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf [site consulté le 25.06.2021].

la dégradation des milieux naturels, ainsi que l'origine principalement humaine de cette évolution préoccupante³.

Dans ce contexte, les organisations sont amenées à contribuer au développement durable en intégrant simultanément les principes de prospérité économique, d'équité sociale et de préservation de l'environnement à la réalisation de leurs activités. Autrement dit, la représentation de l'interface organisation-société évolue dans le sens d'un élargissement de la responsabilité des organisations vis-à-vis de la société.

Lors du troisième Sommet de la Terre en 1992 à Rio, les États membres de l'ONU adoptent un plan de mise en œuvre du développement durable par les collectivités territoriales et les établissements publics. Ils soulignent le rôle critique de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation pour réussir le développement durable. Le chapitre 36 de cet « Agenda 21 » expose notamment les modalités envisagées afin de « réorienter l'éducation vers un développement durable »⁴.

Dans le rapport final de la première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle, l'UNESCO établit que les missions essentielles des systèmes d'enseignement supérieur consistent à « éduquer, former, entreprendre des recherches et, en particulier, contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble » et que « la pertinence de l'enseignement supérieur doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font » (UNESCO, 1999, p. 5)⁵.

De nombreuses universités reconnaissent l'importance de leur contribution au développement durable à travers la signature de plus d'une trentaine de déclarations en ce sens au cours des années 1990 et 2000 (Grindsted, 2011).

Durant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable (2005-2014), l'UNESCO coordonne les efforts d'intégration des principes et pratiques du développement durable à toutes les modalités d'enseignement et d'apprentissage pour « changer les

³ Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (1990, 1995, 2001, 2007 et 2014). *Synthesis Reports* [en ligne]. Disponibles sur : <https://www.ipcc.ch/ar6-syr/> [site consulté le 27.06.2021]

⁴ Organisation des Nations Unies (1992). Chapitre 36 de l'Agenda 21. *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm> [site consulté le 27.06.2021].

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1999). *Rapport sur la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action* [en ligne]. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_fre [site consulté le 27.06.2021].

comportements afin de construire [...] un avenir plus viable fondé sur l'intégrité environnementale, la durabilité économique et l'équité sociale »⁶.

L'éducation est l'un des 17 objectifs de développement durable adoptés en 2015 par les États membres des Nations Unies « pour sauver le monde » (ONU, 2015)⁷. Elle est considérée à la fois comme un but en soi et comme un moyen d'atteindre l'ensemble des autres objectifs.

La contribution des établissements d'enseignement supérieur et de recherche au développement durable est décisive : ils produisent les savoirs nécessaires à l'appréhension des problématiques contemporaines et forment 39% de la population mondiale, 71% des Européens et 68% des Français⁸. L'université est le modèle d'organisation académique de niveau post secondaire le plus largement répandu dans le monde et en France où 70 universités publiques accréditées à délivrer le doctorat⁹ accueillent 60% des 2,7 millions d'étudiants français¹⁰.

L'article 55 de la loi n°2009-967 issue du Grenelle Environnement¹¹ impose à tous les établissements d'enseignement supérieur de mettre en place, dès la rentrée 2009, une démarche de développement durable : un « Plan vert » recouvrant toutes les dimensions du développement durable (sociale, économique et environnementale). En 2013, la loi ESR n°2013-660 précise que la mission de recherche des établissements doit être réalisée « au service de la société » (article 7) et instaure la possibilité de créer un service commun dédié à

⁶ UNESCO (2020). *Décennie des Nations Unies pour l'EDD* [en ligne]. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies> [site consulté le 27.06.2021]

⁷ ONU (2015). *Objectifs de développement durable. 17 objectifs pour sauver le monde* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> [site consulté le 27.06.2021].

⁸ Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. Données issues de l'institut statistique de l'UNESCO, diffusées par la Banque mondiale (2019). *Inscriptions à l'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> [site consulté le 13.10.2020].

⁹ Liste du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (mise à jour : 24.05.2020). *Etablissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer le doctorat* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-francais-accrédites-delivrer-doctorat.html> [site consulté le 14.10.2020]. Nous reviendrons dans la suite du document sur les évolutions du périmètre des universités françaises.

¹⁰ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *État de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13* [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T191/les-etudiants-en-formation-dans-l-enseignement-superieur/#ILL_EESR13_ES_11_02 [site consulté le 13.10.2020].

¹¹ Loi n°2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000020950502/2015-08-19 [site consulté le 28.06.2021].

« l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociétale de l'établissement » (article 55)¹².

Pour accompagner les établissements dans l'élaboration et le pilotage de leurs démarches de développement durable, la Conférence des Présidents d'Universités (CPU), la Conférence des Grandes Écoles (CGE) et le Réseau Français des Étudiants pour le développement durable (REFEDD¹³) en collaboration avec les ministères de la Transition écologique et de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) développent, dès 2010, un référentiel national « Plan vert ». La dernière mise à jour de ce référentiel Développement Durable et Responsabilité Sociétale (référentiel DD&RS, version 2021) est structurée autour de cinq grands domaines d'action : 1) stratégie et gouvernance, 2) enseignement et formation, 3) recherche et innovation, 4) gestion environnementale et 5) politique sociale¹⁴. Depuis 2015, les établissements peuvent également s'engager dans une démarche de labellisation DD&RS.

Lors du démarrage de notre travail de recherche à la fin de l'année 2017, 2 universités sont labellisées DD&RS (9 en 2021, soit 13% des universités)¹⁵. En mars 2019, une étude réalisée par le Shift Projet auprès de 34 établissements d'enseignement supérieur français indique que 76% des formations ne proposent aucun cours abordant les enjeux climat-énergie à leurs étudiants. Ce ratio s'élève à 92% dans le cas des universités (Vorreux et al., 2019)¹⁶. Ce constat est corroboré par une mobilisation importante de divers collectifs d'étudiants et d'acteurs de l'enseignement supérieur plaidant en faveur d'une meilleure intégration des enjeux du développement durable par les établissements. En 2020, le collectif d'étudiants « Pour un réveil écologique » lance le « Grand baromètre de la transition écologique »¹⁷ afin de recenser les pratiques des établissements en termes d'intégration des enjeux du développement durable dans leurs formations et fonctionnements. Les résultats montrent qu'une minorité d'établissements

¹² Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009/> [site consulté le 28.06.2021].

¹³ Créée en 2007, le Réseau Français des Étudiants pour le développement durable (REFEDD) a changé de nom en janvier 2021. Il se nomme aujourd'hui le Réseau Etudiant pour une Société Ecologique et Solidaire (RESES). Dans notre document, nous le désignons du nom qu'il portait pendant toute la durée de notre analyse, à savoir : REFEDD.

¹⁴ CGE (23 décembre 2020). *Version 2021 du référentiel DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 28.06.2021].

¹⁵ Label DD&RS (2021). *Établissements labellisés* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.label-ddrs.org/index.php/les-acteurs-du-label/les-etablissements-labellises> [site consulté le 08.04.2021].

¹⁶ Vorreux, C., Berthault, M., & Renaudin, A. (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Résumé aux décideurs*. The Shift Project [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/04/R%C3%A9sum%C3%A9-aux-d%C3%A9cideurs_FR_WEB.pdf [rapport consulté le 12.10.2020].

¹⁷ Pour un réveil écologique (Février 2021). *Le Grand Baromètre. Synthèse* [en ligne]. Disponible sur : <https://pour-un-reveil-ecologique.org/fr/grand-barometre/#synthese> [site consulté le 29.06.2021].

abordent ces problématiques en impliquant l'ensemble de leurs axes de travail (stratégie, recherche, formation, orientation professionnelle...). Seuls 15% des 39 établissements ayant répondu à cette enquête déclarent vouloir former 100% de leurs étudiants aux enjeux de la transition écologique. Les auteurs observent que les enjeux socio-environnementaux sont traités dans des options spécialisées et ne touchent qu'une partie des étudiants. Ces résultats rejoignent ceux de la « Grande Consultation Nationale Étudiante 2020 » réalisée par le REFEDD auprès de 50.000 étudiants montrant notamment que 69% de ceux qui ne suivent pas un cursus directement lié à l'environnement entendent très peu, voire pas du tout parler des enjeux environnementaux dans leur formation¹⁸.

Au final, nous constatons un décalage entre les ambitions et les pratiques. Depuis plus de 30 ans, le groupement d'experts intergouvernemental des Nations Unies constate que la détérioration de l'environnement est liée aux activités humaines et alerte les décideurs quant aux risques sociaux que cette évolution implique. Les États membres des Nations Unies adoptent l'objectif de développement durable et s'engagent à appliquer simultanément les principes de croissance économique, d'équité sociale et de respect de l'environnement naturel à travers la conduite de leurs politiques. Reconnaisant l'importance de la contribution de leurs systèmes d'enseignement supérieur et de recherche pour réussir ce virage sociétal, les gouvernements poussent leurs établissements à engager des démarches de développement durable. En France, l'article 55 de la loi Grenelle les y oblige légalement. Malgré cela, les étudiants s'estiment insuffisamment formés pour pouvoir agir en faveur du développement durable dans leur vie professionnelle et les établissements ne font pas de l'intégration des enjeux du développement durable un axe transversal de leur stratégie.

Interpelée par ce décalage entre les engagements politiques pour le développement durable et les pratiques des organisations académiques, en particulier celles des universités publiques françaises, nous avons cherché des explications dans la littérature consacrée à la responsabilité sociétale des organisations ou RSO, définie comme l'intégration des principes du développement durable par les organisations à travers leurs fonctionnements et la réalisation de leurs activités.

¹⁸ REFEDD (2020). *Les étudiant-e-s face aux enjeux environnementaux* [en ligne]. Disponible sur : https://le-reses.org/wp-content/uploads/2021/05/2-SYNTHESE_CNE2020_REFEDD-1.pdf [site consulté le 29.06.2021].

Conclusions et perspectives de la littérature

A partir du moment où le projet du développement durable s'établit comme la réponse aux préoccupations socio-environnementales contemporaines, les organisations sont amenées à y contribuer en intégrant simultanément les principes de prospérité économique, d'équité sociale et de respect de l'environnement à la réalisation de leurs activités. Il en va de leur légitimité vis-à-vis de leurs publics et donc de leur développement futur.

Un nombre croissant de travaux en sciences de gestion s'intéresse alors à notion de responsabilité sociétale des entreprises (RSE) envisagée comme la contribution des entreprises au développement durable. Wood (1991) réalise une synthèse des différentes approches académiques de la RSE et définit la « Performance Sociétale de l'Entreprise » comme « une configuration organisationnelle de principes de responsabilité sociétale, de processus de réactivité sociétale ainsi que de politiques, programmes et de résultats observables qui sont liés aux relations sociétales de l'entreprise »¹⁹. Cette définition intègre les analyses normatives (de quoi l'entreprise est-elle responsable ?), stratégiques (comment répondre aux pressions de l'environnement social ?) et d'impact (quelles sont les retombées financières et/ou sociales des démarches ?) réalisées par la littérature.

Ces développements conceptuels structurent les travaux, moins foisonnants et plus tardifs, qui s'intéressent à la responsabilité sociétale des universités (RSU). Les jonctions théoriques entre RSE et RSU sont facilitées par le fait que le management des universités intègre progressivement des principes issus du secteur privé (Musselin, 2017), notamment en France dans le cadre de la contractualisation (à partir de 1989) et de l'application de la loi LRU (2007)²⁰. Dès lors, la RSU désigne la contribution des universités au développement durable à travers la réalisation de leurs activités et fonctionnements (Sawasdikosol, 2009).

Lo et al. (2017) s'appuient sur le concept de « Performance Sociétale de l'Entreprise » de Wood (1991) pour développer le modèle « Values-Process-Impact » articulant les travaux normatifs s'intéressant aux valeurs qui orientent le développement de programmes RSU, les travaux investiguant les processus de gestion adaptés à l'intégration des besoins des parties prenantes (Freeman, 1984), ainsi que les travaux consacrés à la problématique de l'évaluation des impacts

¹⁹ Traduction de Gond et Igalens (2016, p.38) de la définition développée par Wood (1991, p. 693) : « Corporate Social Performance » is « a business organization's configuration of principles of social responsibility, processes of social responsiveness, and policies, programs, and observable outcomes as they relate to the firm's societal relationships ».

²⁰ Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/2020-09-14/> [site consulté le 14.09.2020].

des stratégies RSU menées. Selon cette perspective, la RSU se déploie via un processus en trois étapes. En premier lieu, l'université élabore une vision et une mission en lien avec le développement durable qui soient suffisamment affirmées pour influencer son positionnement stratégique. Ensuite, elle met en œuvre cette orientation stratégique en instaurant des processus managériaux et de projets de responsabilité sociétale. Enfin, elle évalue l'impact de ses efforts sur le niveau de bien-être de ses parties prenantes pour entretenir un processus d'amélioration continue.

Malgré l'abondance des travaux sur la RSE et les nombreux éclairages qu'ils ont apportés pour traiter certains des problèmes les plus pressants de la planète, les entreprises ont encore du mal à déterminer où, comment et quand contribuer à l'intérêt sociétal (Wang et al., 2020 ; Aguinis et Glavas, 2012).

Le constat est le même pour les universités : les recherches consacrées à la RSU mettent les chercheurs au défi de définir le niveau d'analyse permettant de dégager des enseignements suffisamment généralisables pour favoriser le déploiement de stratégies globales au sein des universités et en même temps, de guider concrètement les pratiques. L'essentiel des travaux dans ce domaine est constitué soit d'études de cas empiriques décrivant des initiatives spécifiques, soit de propositions conceptuelles prescriptives fournissant des grandes orientations stratégiques aux établissements pour contribuer au développement durable (Karatzoglou, 2013). Les approches empiriques sont intéressantes car elles encouragent les « bonnes pratiques », mais elles s'avèrent difficilement transférables. Quant aux approches conceptuelles, elles ne s'appuient pas sur des ancrages théoriques suffisamment rigoureux (Corcoran et al., 2004).

Ces résultats nous invitent à opter pour une focale intermédiaire afin de découvrir plus que des applications très spécifiques issues de « best practices » ou des orientations stratégiques générales. Nous choisissons d'étudier la RSU à l'échelle des universités françaises²¹. Ce niveau d'analyse nous permet de rendre compte des stratégies des parties prenantes, des normes culturelles et des régulations pouvant influencer la représentation de l'interface université-société, donc la RSU (Matten et Moon, 2020). Autrement dit, le choix d'une étude de la RSU à l'échelle nationale permet de faire émerger ses déterminants clés et par là même, les pistes d'actions possibles pour influencer son développement futur.

²¹ Nous nous intéressons aux universités françaises dans toute leur diversité, même lorsque nous utilisons le mot « université » au singulier dans la suite de notre travail.

La littérature souligne également les limites des approches stratégiques de la responsabilité sociétale des organisations qui ont dominé les années 1990 et 2000 dans le contexte de la multiplication des engagements institutionnels pour le développement durable, en réponse à l'exacerbation des préoccupations socio-environnementales. Les doutes sont nombreux quant à savoir si ces démarches sont réellement réalisées dans l'intérêt du public (Wang et al., 2020) ou si elles sont avant tout destinées à optimiser la compétitivité de l'organisation (Burke et Logsdon, 1996). Or, les implications des démarches RSO sont fortement liées à l'objectif qu'elles servent.

Les approches stratégiques de la responsabilité sociétale des organisations ont une portée limitée car elles reposent sur une vision de la création de valeur opposant le progrès social à l'efficacité économique (Porter et Kramer, 2011). Le traitement des problématiques sociétales est envisagé comme un compromis et se déploie à travers des activités périphériques.

Dans la lignée des travaux de Porter et Kramer, nous soutenons que les organisations ne peuvent réellement contribuer au développement durable qu'en allant au-delà des compromis, c'est-à-dire en dépassant les paradoxes engendrés par la juxtaposition des objectifs économiques, sociaux et environnementaux. En proposant un produit ou service qui résout une problématique sociétale (sociale et/ou environnementale), l'organisation peut optimiser sa performance sur tous les plans (économique, social et environnemental) : elle crée de la valeur partagée (Porter et Kramer, 2011). Cette perspective de la création de valeur partagée correspond à un changement de paradigme managérial, une redéfinition de la raison d'être des organisations²². Pour les entreprises, la performance économique devient une condition nécessaire à la poursuite des objectifs sociaux et une conséquence de leur atteinte. Elle est un vecteur au service de la société et non plus une fin en soi.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent faire le choix d'exercer stratégiquement leur responsabilité sociétale en ajoutant certaines actions en lien avec le développement durable à leurs activités et modes de fonctionnement habituels (tri sélectif des déchets, mesures pour réduire la consommation de papier, conférences de sensibilisation aux enjeux de la transition écologique...) ou bien de viser la création de valeur partagée en plaçant la résolution de problématiques sociétales au cœur de leur stratégie (Rive et al., 2016). Dans le cas de la création de valeur partagée, la RSU consiste à orienter l'ensemble des missions et modes de

²² Nous adoptons une posture critique afin d'élaborer un diagnostic qui soit le plus riche possible en enseignements. Toutefois, nous n'inscrivons pas notre démarche dans le courant des « critical studies ».

fonctionnement de l'université vers l'objectif du développement durable, conformément à la vision portée par les organes politiques de haut niveau et les tutelles gouvernementales françaises.

Dérivée du secteur commercial, cette approche de la RSU par la création de valeur partagée présente des limites. Contrairement aux entreprises du secteur privé, les organisations académiques sont par essence investies de missions sociétales (créer et diffuser des savoirs) dont le fonctionnement repose sur le principe de la liberté académique. La pertinence de leurs activités dépend du travail de professionnels hautement qualifiés. En cela, les universités sont des « organisations professionnelles » (Mintzberg, 1978) au sein desquelles les équipes dirigeantes ont peu de prise sur le travail des scientifiques. L'orientation stratégique des missions de l'université vers l'objectif du développement durable requiert donc une approche adaptée à la singularité de ces organisations académiques. C'est un sujet délicat qui a été peu investigué. Notre projet contribue ainsi à une solidification du champ de la responsabilité sociétale en tenant spécifiquement compte de la singularité du management des universités françaises²³.

La majorité des universités françaises déclarent conduire des démarches de responsabilité sociétale en s'appuyant sur le référentiel DD&RS qu'elles utilisent comme un outil d'aide à la décision ou comme un outil d'information permettant de gagner en légitimité (Ory et al., 2018). Selon les auteurs, ce mode d'opérationnalisation de la RSU semble jouer un rôle stratégique limité et « peut s'apparenter à un catalogue d'actions menées sans réelle définition d'objectifs stratégiques à poursuivre » (Ory et al., 2016, p. 60). Certes, les actions des universités en lien avec la RSU sont nombreuses et variées, mais elles nécessitent d'être mises en cohérence à travers le développement d'une stratégie propre à chaque établissement, ainsi que la mise en œuvre de procédures, de contrôles et de plans d'actions (Rolland et Majou de la Débutrie, 2018). L'étude exploratoire des pratiques RSU de 5 universités (dont une française) réalisée par Luangsay-Catelin et Gasner-Bouquet (2018) montre que ces organisations ont pris la mesure des responsabilités sociétales qui désormais leur incombent, mais « qu'on ne peut [...] pas parler d'une véritable stratégie mais davantage de la construction d'une image d'utilité publique avec la quête d'un positionnement concurrentiel qui restent pour le moment essentiellement à des éléments de discours » (p. 166).

²³ Dans la suite du document, nous explicitons notre choix de mobiliser le concept d'organisation professionnelle développé par Mintzberg pour guider notre réflexion.

Au sein des universités, l'importance du centre professionnel composé des personnels scientifiques peut permettre d'isoler les activités de production des pressions de extérieures (Ferlie et al., 2008). Les missions de recherche et d'enseignement peuvent ainsi être découplées des attentes politiques. Cette spécificité des organisations académiques peut expliquer une diffusion plus difficile des réformes entre les niveaux macro et micro (Kogan et al., 2006) ou un décalage entre pratiques et orientations stratégiques.

Ces conclusions plaident en faveur de la conduite d'analyses à différents niveaux et de la mise en relation de leurs résultats afin d'expliquer pourquoi et comment certaines orientations politiques agissent en profondeur au sein des organisations alors que d'autres ne provoquent qu'une dissociation de leurs dimensions (pratiques, identités, structures, acteurs, relations...).

C'est la raison pour laquelle nous adoptons une approche néo-institutionnelle afin de mettre au jour les dynamiques des différents niveaux dont les interrelations ont formé la responsabilité sociétale des universités françaises. Ce travail permet de saisir la RSU en profondeur, à la fois au niveau des pratiques des universités et au niveau des discours, et de décrypter les liens reliant ces niveaux enchâssés.

En nous intéressant au processus d'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises, nous visons finalement à faire émerger des préconisations managériales pour soutenir la contribution des universités au profond changement de modèle sociétal à peine amorcé.

Cadre conceptuel

Nous appréhendons la responsabilité sociétale des universités françaises comme champ en cours d'institutionnalisation. Un champ émerge à un niveau intermédiaire entre les organisations et la société. Il se structure autour d'un enjeu devenu important pour un collectif formé d'individus et d'organisations de diverses natures (Hoffmann, 1999). En l'occurrence, l'enjeu qui nous intéresse est la contribution des universités françaises au développement durable.

Un champ s'institutionnalise à travers la production de « mythes rationalisés » (Meyer et Rowan, 1977) définissant les schémas de valeurs et de pratiques auxquels les organisations doivent se conformer afin d'acquérir la légitimité nécessaire à la réalisation de leurs activités et de bénéficier d'un accès facilité aux ressources. Ce processus se construit à travers les

interrelations des dynamiques de trois sphères enchâssées : l'évolution du contexte sociétal et de ses mythes directeurs, le « travail institutionnel » (Lawrence et Suddaby, 2006) des acteurs engagés pour faire évoluer les mythes dans le sens de leurs intérêts et les réponses des acteurs sociaux. La perspective des « logiques institutionnelles » (Thornton et al., 2012) conceptualise les liens reliant ces différentes dynamiques.

La structure institutionnelle des sociétés occidentales, ou « système interinstitutionnel » (Friedland et Alford, 1991), est constituée de sept logiques institutionnelles supérieures définies comme les « schéma[s] historique[s], socialement construit[s], des pratiques matérielles, des hypothèses, des valeurs, des croyances et des règles selon lesquels les individus produisent et reproduisent leur subsistance matérielle, organisent le temps et l'espace et donnent un sens à leur réalité sociale » (Thornton et Ocasio, 1999, p. 804)²⁴. Si ces schémas de valeurs et de pratiques influencent les comportements individuels et organisationnels (Meyer et Rowan, 1977 ; DiMaggio et Powell, 1983), ils représentent également autant de ressources dont les individus et les organisations peuvent se saisir pour faire évoluer les règles, les normes et les idéologies dans le sens de leurs intérêts (Jackall, 1988). Les pratiques sont ainsi le résultat de l'interaction entre la structure institutionnelle et l'agence individuelle (Thornton et Ocasio, 2008).

La responsabilité sociétale des universités françaises correspond à un nouveau modèle de management qui s'institutionnalise progressivement depuis 2010. Pour le décrypter en profondeur, nous analysons la dynamique qui se joue dans l'interaction de trois niveaux évolutifs :

- 1) le *contexte* sociétal et les ressources institutionnelles qu'il fournit,
- 2) le travail des « *entrepreneurs culturels* » (DiMaggio, 1982 ; Lounsbury et Glynn, 2001) du management de la RSU qui se saisissent de ces ressources et les recombinent afin de proposer des nouveaux schémas légitimes de valeurs et de pratiques « théorisant » (Strang et Meyer, 1993 ; Greenwood et al., 2002) la RSU
- 3) et la manière dont les *organisations universitaires* mobilisent ces nouveaux schémas et les rationalisent.

²⁴ Traduction personnelle de Thornton et Ocasio (1999, p. 804) définissant les logiques institutionnelles en s'appuyant sur les travaux de Jackall 1988 et de Friedland et Alford 1991, comme étant « the socially constructed, historical pattern of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality ».

En recombinaison des différents schémas de pratiques et de valeurs en vigueur au niveau du contexte sociétal et du management des universités françaises, les entrepreneurs culturels de la RSU développent des nouveaux récits et des outils légitimant et favorisant l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités. Nous avons identifié ce réseau d'entrepreneurs culturels de la RSU. Ces acteurs se sont fixés comme objectif « d'organiser le plaidoyer collectif afin d'intégrer les pratiques du développement durable et de responsabilité sociétale dans l'organisation et les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche »²⁵. Leur objectif est de fournir un script légitime et attrayant de la RSU aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche afin de favoriser leur intégration de l'objectif de développement durable. En cela, les entrepreneurs culturels « théorisent » la RSU. L'analyse du travail des entrepreneurs culturels de la RSU permet de faire émerger une définition théorisée de la RSU, ainsi que les schémas de pratiques et de valeurs qui la sous-tendent.

L'étude de la manière dont les universités se saisissent de cette définition théorisée de la RSU à travers leurs pratiques permet de mettre au jour les déterminants d'une dissociation, ou d'un alignement, entre pratiques et orientations politiques. La dissociation indique que l'intégration du développement durable ne touche qu'une partie des composants de l'activité des universités. Cette situation correspond au modèle de management stratégique de la responsabilité sociétale. A l'inverse, l'alignement signifie que les missions et fonctionnements de l'université sont entièrement orientés par l'objectif du développement durable. Cette situation coïncide avec le modèle de la création de valeur partagée et engendre une contribution plus puissante des universités au développement durable.

Problématique et questions de recherche

Notre travail vise à faire émerger une conceptualisation de la responsabilité sociétale des universités françaises à partir de l'analyse empirique des interrelations des dynamiques du contexte sociétal, du travail des entrepreneurs culturels de la RSU et des pratiques RSU des universités.

²⁵ CGE (2021). *Commission Développement Durable et Responsabilité Sociétale* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/> [site consulté le 03.07.2021].

Notre problématique est formulée ainsi :

Comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises ?

Pour y répondre, quatre questions de recherche (QR) structurent notre travail :

❖ **QR1 : Dans quelle mesure les dynamiques du contexte institutionnel influencent-t-elles la mise en place de démarches de responsabilité sociétale au sein des universités ?**

Il s'agit de faire émerger les ressources institutionnelles du contexte ayant influencé la manière dont la responsabilité sociétale des universités françaises s'est développée.

❖ **QR2 : Quel est le rôle joué par les acteurs identifiés comme des « entrepreneurs culturels » de la RSU ?**

A partir de l'analyse du travail d'un réseau d'acteurs identifiés comme des entrepreneurs culturels de la RSU, l'objectif est de mettre au jour une définition théorisée de la RSU, ainsi que les logiques institutionnelles qui la sous-tendent. Ces résultats servent ensuite de grille de lecture pour l'étude des stratégies mises en place par les universités.

❖ **QR3 : Quelles sont les stratégies mises en place par les universités pour intégrer l'objectif de développement durable et exercer leur responsabilité sociétale ?**

Il s'agit d'identifier les modèles d'opérationnalisation de la RSU, leurs antécédents et implications afin de pouvoir formuler des préconisations managériales favorisant un processus de création de valeur partagée.

❖ **QR4 : Comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut être au service de la mise en œuvre ?**

Nous terminons notre travail en élaborant des recommandations managériales visant à renforcer l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités.

Méthodologie

Notre projet de recherche vise à décrypter les dynamiques et interrelations de différents niveaux (société, acteurs et organisations) et dimensions (schémas de valeurs et de pratiques) pour comprendre en profondeur le développement d'un nouveau champ managérial : la responsabilité sociétale des universités françaises. En cela, notre travail est centré sur la

compréhension d'un phénomène ancré dans un contexte particulier et formé par les intentions des acteurs. Aussi, nous inscrivons notre démarche dans le paradigme interprétativiste.

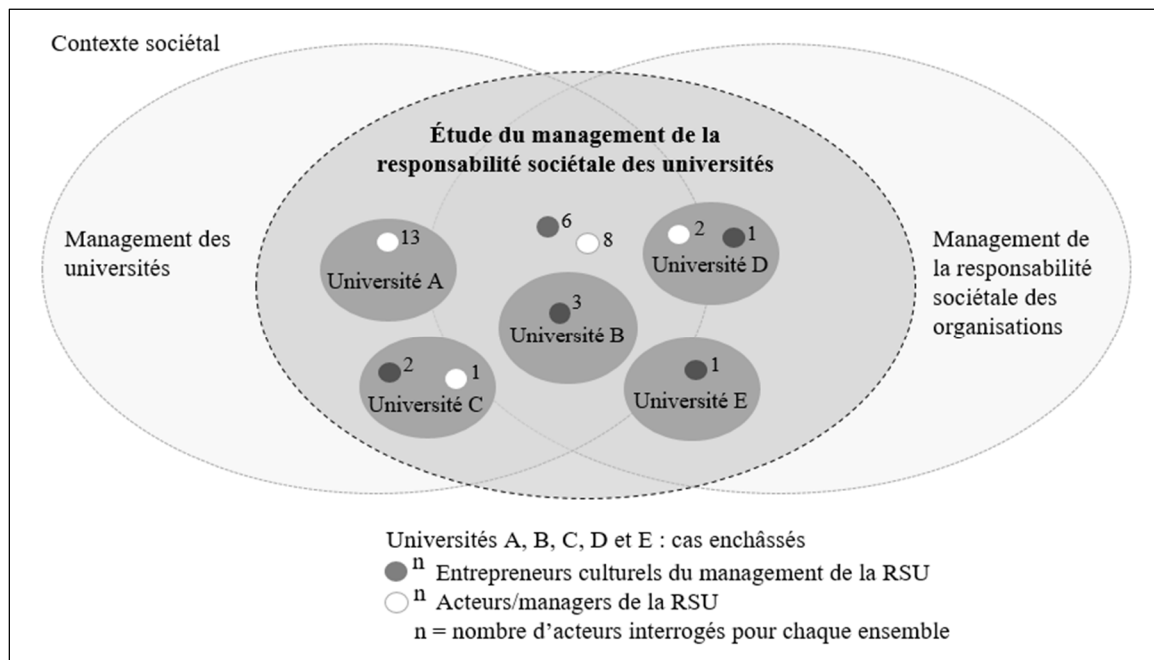
La compréhension en profondeur du phénomène d'institutionnalisation de la RSU permet d'envisager des préconisations managériales pour orienter son développement futur. Nous visons la production d'une conceptualisation originale du management de la RSU à travers une démarche de raisonnement abductive mobilisant les connaissances théoriques donnant sens aux faits observés. Autrement dit, notre travail de conceptualisation se nourrit d'aller-retours itératifs entre les observations conduites et les connaissances théoriques qui se sont avérées pertinentes pour les éclairer.

Nous adoptons une approche qualitative de la collecte et de l'analyse de données car nous plaçons la compréhension de l'articulation de différentes variables évolutives devant l'objectif de généralisation de nos résultats (Baumard et Ibert, 2014).

En outre, nous choisissons la stratégie méthodologique de l'étude de cas puisqu'elle est particulièrement adaptée pour décrypter des phénomènes sociaux complexes (Royer et Zarlowski, 2014) tels que l'institutionnalisation de la RSU en France. Définie de manière large, l'étude de cas correspond à l'étude d'un système délimité, incluant les éléments du cas et son contexte, quelle que soit la démarche utilisée pour l'étudier (Langley et Royer, 2006).

Le design de notre étude du management de la RSU est représenté dans la figure 9 reproduite ci-dessous. Ce design est adapté de Dumez (2013) établissant « [qu'] une étude de cas, contrairement à ce que l'expression au singulier suggère, consiste en un processus de comparaison systématique » (p. 16).

Reprise de la figure 9 (chapitre 3) : Design de l'étude du management de la RSU (adapté de Dumez, 2013).



L'auteur invite les chercheurs à répondre aux trois questions suivantes afin de mener à bien leur étude de cas (Dumez, 2013, p. 16) :

« *De quoi mon cas est-il le cas ?* »

Pour comprendre comment s'organise le management de la RSU spécifiquement, nous raisonnons par rapport à deux champs proches : le management des universités et le management de la responsabilité sociétale des organisations. Dans les chapitres 1 et 2, nous abordons ainsi les concepts théoriques qui nous ont fourni des catégories provisoires issues des travaux sur le management des universités et de la RSO afin de nous « poser les bonnes questions à propos de son [notre] cas au début de la recherche sans structurer trop son [notre] analyse » (Dumez, 2013, p. 19).

« *De quoi mon cas se compose-t-il ?* »

Pour maximiser la portée conceptuelle de notre travail comparatif, nous avons sélectionné 5 universités selon un processus d'échantillonnage théorique. Nous les avons étudiées en tant que cas enchâssés (ou unités d'analyse emboîtées) du management de la RSU et les avons choisies pour les contrastes qu'affichaient leurs démarches RSU. Le sujet de la RSU étant sensible, nous nous sommes engagée à respecter l'anonymat des organisations étudiées et des personnes sollicitées.

« *Que peut produire mon cas ?* »

Notre approche est heuristique. Elle vise à développer une conceptualisation nouvelle du management de la RSU à partir d'un mode de raisonnement abductif (Dubois et Gadde, 2002).

Collecte et analyse des données

Notre analyse s'est déroulée en parallèle de la collecte des données : de janvier 2018 à juin 2020. Nous avons mobilisé différentes méthodes pour collecter des données primaires et secondaires afin de renforcer la validité de nos développements via un processus de triangulation (Eisenhardt, 1989 ; Dumez, 2011).

Les données secondaires recueillies sont les nombreuses publications ayant jalonné le développement de la RSU (travaux académiques, articles de presse, rapports, règlementations, déclarations internationales...), ainsi que les communications publiées par les universités A, B, C, D et E pour décrire leurs démarches RSU (schémas directeurs de développement durable et/ou de responsabilité sociétale des universités, sites internet, réseaux sociaux...) et plus globalement, leurs orientations stratégiques (schémas directeurs immobiliers, contrats de site, rapports d'activités, rapports d'évaluation HCERES...).

Les données primaires collectées sont composées de 37 entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs clés de la RSU (dont 13 entrepreneurs culturels) et de plus de 70 heures d'observations non participantes.

Pour opérer notre travail de théorisation de nature abductive, nous avons fait le choix d'une approche semi-structurée combinant des codes qui ont émergé à partir des données empiriques et des codes dérivés de concepts de la littérature néo-institutionnelle mobilisés en science de gestion. A travers un processus de catégorisation, l'ensemble de ces codes (théoriques et émergents) a fait l'objet d'un travail interprétatif en continu afin de faire émerger une conceptualisation de la RSU adaptée à la spécificité des organisations universitaires en y incluant ses antécédents, son fonctionnement et ses implications.

Contributions de la recherche

D'un point de vue conceptuel, nous mettons au jour la définition théorisée de la responsabilité sociétale des universités françaises, ainsi que les schémas de valeurs et de pratiques qui la sous-tendent. Cette définition originale émerge en mobilisant une approche néo-institutionnelle

permettant de mettre en lumière, sur une longue période, les interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail des acteurs identifiés comme les entrepreneurs culturels de la RSU et les réponses organisationnelles des universités.

Spécifiquement adaptée au management des universités françaises et visant un processus de création de valeur partagée, cette modélisation de la RSU permet de saisir les facteurs pouvant renforcer, ou au contraire freiner, la contribution des universités au développement durable. Elle peut faciliter la prise de recul réflexive des praticiens, notamment les chargés de mission RSU et les équipes dirigeantes dans le cadre de l'élaboration des projets d'établissement, mais aussi les parties prenantes clés des universités comme les tutelles gouvernementales, les associations d'établissements ou encore les collectifs d'étudiants. Au final, l'objectif est de fournir des repères pour l'action en faveur d'une contribution renforcée des universités au développement durable.

Nous contribuons par ailleurs à la littérature sur les logiques institutionnelles (Thornton et al., 2012), en particulier aux analyses des implications organisationnelles de la complexité institutionnelle (Greenwood et al., 2017). Nous portons tout particulièrement notre attention sur les conditions facilitant la synthèse des contradictions portées par les différents schémas de pratiques et de valeurs caractérisant le management de la RSU.

Organisation générale de la recherche

Notre travail de recherche est structuré par cinq chapitres. Leur enchaînement offre une compréhension en profondeur du processus d'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises.

Dans le premier chapitre, nous croisons les travaux d'historiens, de philosophes, de sociologues, d'économistes, ainsi que de chercheurs en sciences de gestion afin de mettre en exergue les défis managériaux auxquels les universités françaises sont actuellement confrontées. Nous montrons que leur légitimité est liée à leur capacité à apporter des réponses aux problématiques de leurs parties prenantes. Autrefois exercée vis-à-vis des pouvoirs publics, leur responsabilité fait désormais l'objet d'une attention particulière de la part de l'ensemble des acteurs de la société.

Dans le deuxième chapitre, nous établissons que les recherches académiques qui se sont intéressées à la responsabilité sociétale des universités, c'est-à-dire à l'opérationnalisation du

développement durable par les universités, se sont appuyées sur les dénouements conceptuels concernant la responsabilité sociétale des entreprises. Afin d'optimiser leur contribution au développement durable, les organisations doivent orienter l'ensemble de leurs missions et modalités de fonctionnement vers la résolution des problématiques de leurs parties prenantes. Cette vision implique un profond changement de modèle dont la mise en œuvre par les universités est particulièrement complexe en raison de l'hybridité institutionnelle qui les caractérise. Ces constats ouvrent la voie à une nouvelle approche empirique du management de la responsabilité sociétale des universités françaises qui soit adaptée à la spécificité de ces organisations. C'est tout l'enjeu de notre travail. Nous formulons notre problématique et nos questions de recherche en ce sens et exposons les concepts théoriques guidant notre travail empirique.

Dans le troisième chapitre, nous explicitons notre positionnement épistémologique et les choix méthodologiques opérés pour répondre à notre problématique et à nos questions de recherche. Nous détaillons tout d'abord les raisons de l'adoption d'une posture épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir de l'étude de 5 universités comme autant d'unités d'analyses emboîtées dans le champ du management de la RSU. Nous présentons ensuite les universités sélectionnées en suivant une procédure d'échantillonnage théorique, la nature des données collectées, ainsi que les méthodes qui ont permis de les collecter. Enfin, nous exposons les modalités d'analyse de nos données.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre analyse. Il est structuré par nos trois premières questions de recherche.

Dans la section 1, nous détaillons l'influence des dynamiques institutionnelles sociétales sur la mise en place de programmes de RSU : les implications des événements critiques des années 1950 à 2000, puis celles des travaux du Grenelle Environnement (2007-2010).

Dans la section 2, nous exposons le travail de théorisation de la RSU réalisé par les entrepreneurs culturels entre 2009 et 2020. Nous explicitons notamment la manière dont ils se sont saisis des opportunités que leur offraient les dynamiques institutionnelles sociétales.

Enfin, dans la section 3, nous montrons comment les universités opérationnalisent la RSU en lien à la fois avec les dynamiques institutionnelles sociétales et le travail des entrepreneurs culturels. Nous faisons émerger trois modèles d'opérationnalisation de la RSU reflétant les pratiques étudiées au sein des universités A, B, C, D et E entre 2018 et 2020.

Dans le cinquième chapitre, nous discutons nos résultats. Nous exposons nos contributions théoriques, les limites de notre travail et ses perspectives de prolongement. Pour finir, nous répondons à notre quatrième question de recherche : nous formulons des préconisations managériales pour une intégration en profondeur des enjeux du développement durable aux missions et modes de fonctionnements des universités françaises.

Notre thèse soutient en effet que cette forme de « RSU intégrée » permet aux universités de renforcer leur légitimité, d'obtenir un accès facilité aux ressources et d'accroître leur contribution à l'objectif de développement durable.

Chapitre 1 : De l'exercice implicite au management explicite de la responsabilité sociétale des universités

Section 1) Les universités et leurs responsabilités - mise en perspective historique

Section 2) Le management de l'université française contemporaine - dépasser les tensions contradictoires en élaborant un projet singulier au service de la société

Introduction

Au XXI^e siècle, le savoir est devenu un enjeu clé pour l'ensemble des acteurs sociaux. Les nations soucieuses d'affirmer leur souveraineté stratégique, les entreprises préoccupées par leur compétitivité, ainsi que les individus désirant renforcer leur valeur sur le marché du travail se doivent de maîtriser des connaissances et compétences de plus en plus élaborées. L'enseignement supérieur concerne ainsi une large proportion de la population mondiale : le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur s'élève à 39% dans le monde (soit 4 fois plus d'étudiants qu'en 1970), à 74% pour les pays de l'OCDE et à 71% pour les membres de l'Union Européenne²⁶. L'université est le modèle d'organisation le plus largement répandu dans le monde pour créer et diffuser des savoirs de niveau post-secondaire.

En France, 68% de la population en âge de faire des études est inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur²⁷. Cela représente 2,679 millions d'étudiants pour l'année universitaire 2018/2019 (+21% par rapport à l'année 2008/2009)²⁸. L'État français consacre 1,45% de son produit intérieur brut²⁹ au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur (soit 31,8 milliards d'euros en 2018). Cette enveloppe se situe dans moyenne des pays de l'OCDE (1,47%). La contribution de l'État³⁰ couvre 67,9% des dépenses des établissements et est complétée par d'autres sources de financement provenant des collectivités territoriales (10,6%), des entreprises (9,3%) et des ménages (9,1%)³¹.

²⁶ Le taux d'inscription prend en compte le total des inscriptions dans l'enseignement supérieur, indépendamment de l'âge des inscrits. Il est calculé en pourcentage de la population totale du groupe de cinq ans après la sortie du secondaire. Les données sont issues de l'institut statistique de l'UNESCO pour l'année 2019. Source : Banque Mondiale (2019). *Inscriptions à l'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> [site consulté le 13.10.2020].

²⁷ Banque mondiale (2019). *Inscriptions à l'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> [site consulté le 13.10.2020].

²⁸ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *État de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13* [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T191/les_etudiants_en_formation_dans_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR13_E_S_11_02 [site consulté le 13.10.2020].

²⁹ Dépenses annuelles des établissements d'enseignement supérieur en 2016. Source : OCDE (2019). *Regard sur l'éducation* [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T165/la_depense_pour_l_enseignement_superieur_dans_les_pays_de_l_ocde/ [site consulté le 13.10.2020].

³⁰ Principalement le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, avec des contributions complémentaires en provenance d'autres ministères et institutions supranationales.

³¹ Les 3,1% restant sont pris en charge par d'autres administrations publiques telles que l'Agence Nationale pour la Recherche ou les chambres de métiers). Chiffres de 2017. Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de

Les 70 universités publiques accréditées à délivrer le doctorat³² que compte la France en 2020 accueillent 60% des effectifs étudiants (soit en moyenne environ 23.000 étudiants par université) et représentent la première force de formation supérieure. Elles emploient environ 150.000 personnes, dont 90.000 enseignants³³. Les enseignements qu'elles dispensent sont adossées aux résultats de leurs activités de recherche.

Dans ce premier chapitre nous nous attachons à montrer que les universités exercent une responsabilité singulière vis-à-vis des sociétés au sein desquelles elles œuvrent et que l'articulation de cette responsabilité sociétale autrefois exercée vis-à-vis des pouvoirs publics, fait désormais l'objet d'une attention particulière de la part de l'ensemble des acteurs de la société (section 1). Chaque université est ainsi chargée de l'élaboration et du pilotage d'un projet d'établissement singulier qui permette d'apporter des réponses aux défis de son environnement sociétal en créant et diffusant des savoirs (section 2). Nous terminerons en exposant les facteurs complexifiant la mise en œuvre d'un tel projet.

la Recherche et de l'Innovation (2020). *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13* [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T496/la_depense_d_education_pour_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR13_ES_01_01 [site consulté le 13.10.2020].

³² Liste élaborée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (mise à jour : 24.05.2020). *Etablissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer le doctorat* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-francais-accrédites-delivrer-doctorat.html> [site consulté le 14.10.2020].

³³ Source : Conférence des Présidents d'Université (2020). *Qu'est-ce que l'université française ?* [En ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/information/quest-ce-que-luniversite-francaise/> [site consulté le 14.10.2020].

Section 1) Les universités et leurs responsabilités - mise en perspective historique

Dans cette section, nous passons en revue l'évolution des responsabilités exercées par les universités depuis leur fondation en Europe jusqu'à aujourd'hui. La première partie décortique le modèle de l'université moyenâgeuse, essentiellement tournée vers l'enseignement et le maintien des institutions traditionnelles. La deuxième partie présente le modèle de l'université humaniste selon Humboldt positionnant les activités de recherche au cœur de l'organisation universitaire dans un contexte de révolution industrielle. La troisième partie explicite le modèle de l'université utile, encadrée dans la société de la connaissance, exerçant des missions de recherche, d'enseignement et de service à la société. Dans la dernière partie, nous zoomons sur l'université française contemporaine et montrons que la complexité qui caractérise son management est liée à l'articulation de ces trois missions et aux injonctions contradictoires qu'elles incorporent.

1.1) Fondation de l'université - mission d'enseignement et de maintien de l'ordre établi

Les premières universités furent fondées au début du XIII^e siècle en Angleterre (Oxford en 1214), en France (Paris en 1215) et en Italie (Bologne en 1230). Dès leur naissance, elles exercèrent des responsabilités d'ordre politique.

1.1.1) Les corporations académiques moyenâgeuses - liberté académique... dans le respect des principes chrétiens

Le développement des premières universités fut influencé par une tradition de transmission des savoirs qui remonte à l'Antiquité christianisée. A cette époque moyenâgeuse, les écoles cathédrales et monastiques formaient les clercs dont l'Eglise avait besoin pour renforcer son assise. Les matières enseignées étaient les « arts libéraux », constitués des trivium (grammaire, rhétorique et logique) et quadrivium (arithmétique, musique, géométrie et astronomie), ainsi que l'Ecriture sainte. Les écoles privées qui se développèrent en parallèle furent très vite

rappelées à l'ordre par l'Eglise qui souhaitait conserver son monopole en matière de savoir. Pour enseigner, il fallait posséder une *licentia docendi*³⁴ (autorisation d'enseigner) délivrée par l'évêché. Cette surveillance n'empêcha pas le développement des écoles, tiré par l'essor économique des XIe et XIIe siècles. L'Eglise et les autres classes au pouvoir avaient en effet besoin de lettrés pour régler leurs affaires. Le savoir s'avérant de plus en plus utile à de nombreux domaines de l'activité publique et privée, les maîtres et leurs disciples virent leur prestige et leur assurance s'accroître. Cette nouvelle forme d'autorité favorisa certainement la formation des premières universités.

A Bologne en Italie, les étudiants se regroupèrent en « nation » en fonction leurs provenances géographiques, puis en *universités*, du latin *universitas*, communauté : l'université des italiens et celle des étrangers. Ils définirent collectivement les enseignements dont ils avaient besoin et établirent des contrats avec leurs professeurs. Alors que le pouvoir exécutif de la ville représenté par la commune s'y opposa, l'Eglise défendit ce projet d'université en contrepartie de l'introduction des *licentia docendi* à Bologne. L'université y fut ainsi formée en 1230.

A Paris, ce sont les maîtres qui s'associèrent à la toute fin du XIIe et fondèrent la première université française : l'*universitas magistrorum et scholarium Parisiensium* dont les statuts datent de 1215. Le pape et le roi ne s'y opposèrent pas. La papauté contrôlait les matières enseignées et le pouvoir royal s'appuyait sur la légitimité que lui conférait l'Eglise.

Les premières universités, corporations d'étudiants à Bologne ou corporations de professeurs à Paris et Oxford, ont en commun une certaine exigence d'autonomie (De Meulemeester, 2011). Alors qu'à cette époque les campagnes étaient encore régies par des rapports de force verticaux (servage des paysans et hiérarchie nobiliaire), l'essor des villes favorisa l'émergence des corporations, nouvelles formes d'organisation horizontale. En s'associant, les membres des premières corporations universitaires purent obtenir leur liberté (ils se sont extraits des structures hiérarchiques verticales ordonnant la société de l'époque), ainsi que l'autonomie d'administration interne de l'université. Ils acquièrent également une certaine sécurité matérielle et une protection vis-à-vis du pouvoir civil. En contrepartie, les universités dispensaient des enseignements en accord avec la doctrine de l'Eglise. Lorsque la philosophie d'Aristote revint sur le devant de la scène académique au XIIIe siècle, une synthèse accommodant son principe de questionnement (la dialectique) avec la doctrine religieuse fut réalisée. Thomas d'Acquin,

³⁴ La « *licentia docendi* » ou autorisation d'enseigner délivrée par les diocèses fut instaurée dans les années 1160 par le pape Alexandre III.

alors professeur de théologie au sein de l'université parisienne, contribua largement à cette union de la philosophie et de la bible à travers la rédaction de sa Somme Théologique : les vérités chrétiennes y sont démontrées en mobilisant la raison³⁵. L'autonomie qui caractérisait les universités a ainsi permis un renouveau des enseignements, dans le respect des principes de la chrétienté.

Les universités se sont fortement développées entre les XIIIe et XVe siècles sur l'ensemble du territoire européen, passant d'une douzaine vers 1300, à une soixantaine vers 1500. Elles organisèrent leur gestion en interne via les assemblées des nations et des facultés. Elles précisèrent les programmes d'études et les différents niveaux de diplômes correspondants. Leur offre d'enseignement s'épaissit et la plupart des universités comptait alors quatre facultés : la théologie, les arts, le droit et la médecine. Ce fut également à cette époque que des hommes d'Eglise, des nobles ou des officiers royaux fondèrent les premiers collèges. Des étudiants pauvres y étaient logés gracieusement, parfois également nourris, afin de pouvoir y réaliser leurs études. Certains collèges, comme celui de Sorbonne fondé en 1257, ou celui de Navarre datant de 1305, étaient généreusement dotés par leur fondation, disposaient de bibliothèques largement fournies et d'enseignants dédiés. Pour les étudiants n'appartenant pas à des collèges, le principe de quasi gratuité des enseignements s'est instauré dès la fondation des premières universités. Les maîtres, traditionnellement des clercs, étaient rémunérés par l'Eglise. Bien que les statuts des premières universités, semblables à ceux des corporations d'autres métiers, auraient permis aux enseignants de faire payer leurs services à leurs élèves, la quasi-gratuité des enseignements ne fut jamais remise en question. Ce principe facilita le transfert d'autorité de l'Eglise à l'État qui caractérise l'étape suivante.

1.1.2) Les universités au service des politiques publiques de « l'époque moderne » (XVe-XVIIIe siècles)

S'agissant des universités moyenâgeuses et de leur développement, l'Eglise n'était pas la seule institution qui avait son mot à dire. Au cours des XIVe et XVe siècles, les villes et les États eurent en effet de plus en plus besoin de lettrés pour assurer leur administration et établir l'idéologie sur laquelle appuyer leur expansion. Les difficultés économiques que connurent alors les universités et leurs maîtres insuffisamment rémunérés par l'Eglise les incitèrent à faire

³⁵ « L'homme doit donc être instruit par la loi divine pour se comporter selon l'ordre de la raison à l'égard des autres hommes », Thomas d'Aquin ([1258-1265] 1999 ; p. 435).

des concessions en contrepartie de dotations financières. Les autorités publiques (villes et princes) purent ainsi intervenir dans la teneur des enseignements, la nomination des professeurs, l'admission des étudiants... Les maîtres devinrent dès lors les « salariés de ces pouvoirs » (Renaut, 1995, p. 73). Outre la dépendance des maîtres aux ressources consenties par les pouvoirs publics, une ordonnance du pouvoir royal soumit en 1446 l'Université de Paris au contrôle du Parlement pour mettre fin aux prises de positions politiques indésirables de cette dernière.

Placées sous l'autorité de la papauté lors de leur fondation, les universitaires françaises passèrent ainsi sous l'autorité de l'État. Certes, les universités restaient des institutions d'Eglise, mais leur rôle évolua pour servir les intérêts des États : formation des élites et maintien de l'ordre établi (Verger, 2013). Les étudiants étaient principalement issus des classes moyennes aisées (artisans, commerçants, juristes...) et cherchaient une forme d'ascension sociale en réalisant des études. Ils visaient des positions supérieures au sein de l'administration des princes ou du haut clergé, ainsi que la pratique de métiers prestigieux comme médecin ou avocat.

Ainsi, en quelques siècles, le modèle d'université évolua considérablement. Les corporations académiques relativement autonomes qui s'étaient formées à la fin du XII^e siècle firent place à des centres dispensant un enseignement au service des États (Le Goff, 1985). Ce modèle d'université s'est alors quelque peu déployé en Europe, essentiellement dans les régions du nord qui en étaient dépourvues, ainsi que dans les colonies d'Amérique pour former les hommes d'Eglise et les administrateurs nécessaires à ces sociétés naissantes. A la fin du XVIII^e siècle, il existait environ 150 universités dans le monde. En Europe, la croissance de leurs fondations fut tirée par l'établissement des états nationaux et la division religieuse entre chrétiens et protestants. Les états émergeaient et les églises avaient besoin de se positionner idéologiquement et de s'affirmer sur leurs territoires respectifs. Ces motivations expliquent que le contrôle des pouvoirs publics s'accrut encore au cours de cette période allant du XV^e au XVIII^e siècle. L'université perdit son autonomie (Charle et Verger, 2012). Les autorités religieuses et politiques (villes, princes, rois, empereurs, papes et/ou communautés religieuses), prescrivaient les fondations d'établissements universitaires, finançaient leurs activités et déterminaient leurs règles de fonctionnement (contenu et durée des cursus, modalités d'examen, admission des étudiants, promotion des enseignants...).

Ces usages eurent pour effet de scléroser les universités. Les activités de recherche, par essence destinées à repousser les limites du savoir et à faire émerger de nouveaux paradigmes, ne

pouvaient pas être hébergées au sein d'établissements dont la vocation était de fournir des professionnels en mesure d'assurer le maintien de l'ordre politique et social. Les universités, restant intellectuellement attachées aux autorités médiévales (philosophie aristotélicienne, théologie scolastique, école hippocratique de médecine...), ignorèrent les nouveaux courants, comme par exemple la philosophie des lumières. La recherche se développait en dehors des établissements universitaires, au sein de sociétés savantes ou d'espaces de réflexion organisés par de riches mécènes soucieux de leur prestige. Les pouvoirs publics, à qui recherche et innovations échappaient, se saisirent alors du problème et créèrent des établissements aux vocations différentes. Certains, comme le Collège des Lecteurs royaux créé en 1530 par François Ier (futur Collège de France), avaient une vocation principalement culturelle : des enseignants illustres étaient invités pour présenter des idées nouvelles et débattre. D'autres établissements, tels que les Académies royales³⁶, regroupaient des activités d'enseignement et de recherche. Ce sont ces instances qui produisaient alors le savoir légitime et qui devinrent les conseillères du pouvoir, rôles que les universités n'étaient plus en mesure d'assurer. Non seulement les établissements universitaires ne pratiquaient pas d'activités de recherche, mais ils ne faisaient également pas suffisamment évoluer leurs enseignements. Leurs diplômés ne possédaient plus les compétences que les progrès de la science avaient rendus nécessaires par ailleurs. Les États réagirent en créant des écoles professionnelles de haut niveau pour conserver leur ascendant sur les progrès scientifiques et techniques. De nombreuses académies de chirurgie se développèrent ainsi à l'écart des facultés de médecines traditionnelles. Les États ordonnèrent également la création des grandes écoles destinées à la formation des ingénieurs militaires et civils. Par exemple en France, l'Ecole des ponts et chaussées fut fondée en 1743 et l'Ecole des Mines en 1783. Ces établissements dispensaient des enseignements laïques et appliqués, répondant aux attentes de l'industrie à l'aube de sa révolution. Les universités durent muer pour trouver une nouvelle raison d'être, une autre forme de légitimité.

³⁶ L'Académie française fut fondée 1636.

1.2) Le modèle de l'université humaniste selon Humboldt - la recherche à l'épreuve de la révolution industrielle

C'est en Prusse, au début du XIXe siècle, qu'un nouveau modèle d'université se développa : l'université humaniste selon Wilhelm von Humboldt³⁷, basée sur l'idée que l'acquisition non orientée de savoirs « purs » favorise l'épanouissement du potentiel humain. L'université de Berlin, fondée en 1810 et renommée Université Humboldt de Berlin en 1949, fut la première incarnation de cet idéal. La page du site internet actuel de l'Université Humboldt de Berlin consacrée à sa présentation rappelle cette vision à travers l'expression « Bildung durch Wissenschaft »³⁸, c'est-à-dire que la science forme l'individu dans le sens où elle l'éclaire moralement. Afin de pouvoir mettre en œuvre cette conception idéologique, plusieurs principes structurant les activités des universités furent établis (Paletschek, 2001). Tout d'abord la liberté académique. Dans cette perspective, les professeurs ne sont mus que par une quête désintéressée de la vérité universelle, leur motivation est intrinsèque et ne peut être orientée par des attentes extérieures (De Meulemeester, 2011). Afin de favoriser les découvertes scientifiques, ils sont libres de déterminer les orientations de leurs travaux de recherche et de leurs enseignements - parce que « ce n'est pas améliorant la bougie qu'on a inventé l'ampoule électrique » (proverbe souvent rappelé par les personnels académiques lorsqu'ils sentent leur liberté menacée). Le savoir des professeurs, ainsi que la sagesse que celui-ci leur a permis d'acquérir, ne peuvent être appréciés que par des pairs (David, 1998). Afin que ce principe de liberté puisse se déployer, l'État doit financer les universités, leurs personnels et leurs équipements, sans contrepartie. Les professeurs doivent en effet pouvoir agir sans avoir de compte à rendre. Le deuxième principe sur lequel s'appuie le modèle d'université selon Humboldt est l'unité de l'enseignement et de la recherche. Les activités de recherche font émerger des savoirs « purs » grâce à l'emploi de méthodologies scientifiques questionnant systématiquement les conclusions préalablement établies. Cette démarche permet le développement de l'esprit critique des chercheurs. Aussi, dans le cadre de ce modèle d'université, les apprentissages des étudiants doivent passer par des activités de recherche car elles forment des esprits éclairés, capables de penser par eux-mêmes. Cette ambition humaniste repose sur la philosophie des lumières. Elle

³⁷ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) devint chef de la section de la culture et de l'éducation au ministère de l'Intérieur à Berlin en février 1809. En terme de responsabilités, ce poste correspondrait aujourd'hui à celui de ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au niveau d'un *Land* allemand. Humboldt s'appuya sur des idées exposées par Fichte et Schleiermacher pour développer sa propre conception de l'université (Piché, 2003).

³⁸ Humboldt-Universität zu Berlin, 2020. *Über die Universität* [en ligne]. Disponible sur : https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/standardseite?set_language=de [site consulté le 08.07.2020].

marque une rupture avec la période moyenâgeuse caractérisée par l'emprise des traditions politiques et religieuses. Pour Humboldt, l'éducation doit entraîner les apprenants à l'exercice de leur entendement propre, de façon autonome, sans orientation ni entrave. C'est dans cet effort continu et progressif que l'esprit critique de chacun se développe et qu'une culture morale émerge. Le troisième principe du modèle d'université selon Humboldt est la multidisciplinarité. En effet, le processus d'éducation par la science ne peut se produire que lorsque l'étudiant est en capacité d'interroger le sens et les implications de ses actions. Cela suppose une vision holistique du savoir formant une totalité organique. Aussi, pour Humboldt, l'université doit regrouper l'ensemble des disciplines académiques et celles-ci doivent être placées sous l'égide de la philosophie (Piché, 2003). Cette « science par excellence » (Piché, 2003, p. 7) questionne les conceptions, permet l'articulation des disciplines et cherche à donner un sens aux activités.

Le développement du modèle d'université selon Humboldt représente un changement de paradigme (Renaut, 1995). Au moyen-âge, les universités étaient des corporations de maîtres et d'étudiants (*Universitas Magistrorum et Scholarium*) vouées à la *diffusion* des autorités intellectuelles. Humboldt concevait l'université comme une communauté de savoirs (*Universitas Scientiarum*) dédiée à la *recherche* de la vérité, c'est-à-dire à la production de nouvelles théories. Cette démarche nécessite que le respect de la tradition et du sacré ait été supplanté par l'ouvrage de la raison. A partir du XVe siècle, le contexte culturel européen devint de plus en plus favorable à la maturation de cette idée d'université. Pendant la Renaissance, le courant humaniste invitait en effet à une remise en question des dogmes grâce à une relecture critique des œuvres originales qui ont marqué la civilisation. L'éducation devait former des êtres libres rompus à cet exercice. La philosophie des lumières prolongea ce mouvement à partir du XVIIIe siècle en prônant l'abandon des croyances et de l'arbitraire, pour privilégier le raisonnement et la rationalité. Kant (1999 [1784]) représente les Lumières comme « la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable ». Pour lui, chaque homme doit avoir le courage de sortir d'un état de subordination à une volonté extérieure en se servant de son propre entendement. Dans cet effort individuel pour évaluer les règles, les principes, les lois... se jouent la liberté et l'humanité de chacun. Aussi, dans ce passage qui s'opéra en Europe d'une société traditionnelle, à une société rationnelle, le modèle d'université évolua. Les principes retenus par Humboldt pour la conception de son modèle d'université reflètent sa volonté de faire de cette organisation un lieu où puisse s'épanouir l'esprit des Lumières. En cela, il entendait contribuer au progrès de la société allemande.

Cette vision inspira de nombreuses régions et pays qui avaient la volonté de moderniser leur système d'enseignement supérieur afin qu'il contribue à renforcer leur souveraineté stratégique. L'université de Berlin fondée par Humboldt influença l'organisation de l'ensemble des universités allemandes qui formèrent ce qui fut nommé le « modèle universitaire allemand » (Charle et Verger, 2012, p. 82). Les effectifs étudiants triplèrent entre 1815 et 1870³⁹. Cette augmentation permit notamment une amélioration des salaires des professeurs⁴⁰ qui purent alors entièrement se consacrer à leurs travaux académiques, n'ayant plus la nécessité d'exercer une double activité professionnelle pour subvenir à leurs besoins. De nombreux autres pays, comme par exemple les États-Unis (Cole, 2012), adoptèrent les grands principes du modèle universitaire allemand car il apparaissait alors comme établissant les conditions idéales à l'exercice des professions académiques.

Si aujourd'hui encore le principe de liberté académique reste au cœur de l'organisation universitaire, la diffusion du modèle d'Humboldt fit toutefois rapidement l'objet de critiques, notamment en raison des contraintes socio-économiques de l'époque. En effet, si la philosophie du modèle s'est avérée particulièrement adaptée au fonctionnement des professions académiques, elle ne répondait toutefois pas suffisamment aux besoins de l'industrie, alors en pleine expansion. Ses détracteurs critiquèrent le manque de pragmatisme des savoirs enseignés. En effet, Humboldt avait écarté toute forme d'enseignement professionnalisant de l'université berlinoise car il voyait dans l'acquisition de savoirs appliqués une forme d'aliénation de l'être humain voué à répéter des gestes machinaux qu'on lui aurait inculqués sans solliciter sa volonté ou sa capacité réflexive. Cette décision engendra un conflit entre les partisans d'un enseignement orienté vers la formation professionnelle, fournissant une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins de l'industrialisation accélérée de l'Europe du XIXe siècle et les défenseurs de la pensée d'Humboldt, pour lesquels l'université doit viser le développement d'une réflexion personnelle, qui interroge sans cesse les modèles de pensée et d'action. Ce clivage idéologique est particulièrement saillant dans les *Réflexions sur l'université* de Chomsky (2010) pour lequel l'université doit permettre de dépasser « la tentation de se conforter sans réflexion à l'idéologie du moment et aux modèles existants de pouvoirs et de privilèges » (p. 45) et s'éloigner d'une « approche de l'éducation qui met l'accent sur des

³⁹ En 1815, les universités allemandes totalisaient 4.900 étudiants. En 1870, les effectifs s'élevaient à presque 16.000. Source : McClelland, 1980, p. 63-64 et p. 157, cité par Charle et Verger, 2012 p. 82.

⁴⁰ A la fin du XVIIIe siècle, les professeurs de l'université de Leipzig gagnaient 225 thalers. Entre 1820 et 1830, leurs revenus s'échelonnaient entre 400 et 1400 thalers à Berlin, Tübingen, Marburg ou Rostock. Source : McClelland, 1988, dans Schwabe (éd.), p. 37, cité par Charle et Verger, 2012 p. 83.

valeurs telles que la ponctualité et l'obéissance [qui] convient parfaitement pour former des travailleurs d'usine en tant qu'outils de production » (p. 27).

Dans les années 1815-1820, un conflit opposa ainsi le ministère de la Culture et de l'Éducation fidèle à la philosophie d'Humboldt et le ministère du Commerce et de l'Industrie qui prônait un modèle d'enseignement professionnalisant afin d'accélérer le développement de la Prusse (Gispén, 1989). Ces deux logiques n'ayant pu être réconciliées, un système d'enseignement supérieur binaire se développa avec d'une part, les universités humanistes qui restèrent essentiellement centrées sur la recherche scientifique désintéressée et d'autre part, le développement d'écoles professionnelles qui visaient la formation de cadres capables de conduire l'industrialisation du pays. Chacune de ces deux branches ne tarda toutefois pas à faire l'objet de réformes. Encastrées dans un ordre social encore traditionnel, voire aristocratique, les écoles professionnelles cherchaient à rivaliser de prestige avec les universités. Cela les conduisit à une certaine dérive académique (Gispén, 1989) : leurs enseignements n'étaient pas suffisamment en lien avec les attentes du monde industriel et leur fonctionnement trop orienté par les critères de l'excellence scientifique. À partir des années 1870, ce furent les grandes organisations professionnelles qui réclamèrent et obtinrent la réforme de ces écoles professionnelles, ainsi que la création de nouvelles écoles supérieures techniques, comme par exemple L'École Supérieure Technique de Berlin (die Technische Hochschule Berlin) en 1879. Dès lors, ces grandes écoles enseignèrent des savoirs professionnels spécifiques pouvant être directement mobilisés dans l'industrie. Contrairement aux grandes écoles françaises fondées un siècle plus tôt, les écoles professionnelles allemandes pratiquaient un recrutement nettement moins sélectif des étudiants. Elles s'adressaient à une frange plus importante de la population et fournissaient ainsi de nombreux ingénieurs à l'industrie allemande en pleine ébullition. Alors qu'elles ont très largement contribué à faire de l'Allemagne une puissance industrielle majeure (Gispén, 1989), elles restèrent toutefois dans l'ombre des universités mieux reconnues socialement.

Certes plus prestigieuses, mais tout aussi dépendantes des contingences de leur environnement, les universités furent incitées à lier des liens avec l'industrie, tout particulièrement à partir des années 1870 caractérisées par l'émergence de nombreuses innovations et un budget public sous tension. D'une part, les activités et les équipements de recherche des universités nécessitaient des investissements conséquents et d'autre part, les industriels avaient besoin des dernières avancées scientifiques pour le développement de leurs affaires. Cette conjonction de facteurs mena à la mise en place de nombreux partenariats public-privé. Cette évolution fut largement

plébiscitée par l'État, non seulement en raison de ses difficultés à assumer la charge budgétaire croissante que représentaient les universités, mais aussi en réponse aux nombreuses critiques adressées par le ministère du commerce et de l'industrie (Gispén, 1989) à l'encontre de l'idéal anti-utilitariste qui animait alors les universités créées au début du XIXe siècle. Les liens entreprises-universités se sont développés en Allemagne de façon spectaculaire sous l'impulsion de Friedrich Althoff qui dirigea l'organisation scientifique et universitaire de la Prusse entre 1882 et 1907⁴¹. Althoff réussit une synthèse entre le principe de liberté académique indispensable au progrès scientifique institutionnalisé par Humboldt et la contribution des universités au développement industriel de l'Allemagne (Olivier-Utard, 2003). Cela se traduit par la création de nombreux centres d'excellence disciplinaire. Par exemple, l'Institut de mathématiques pures et appliquées de Göttingen fondé en partenariat avec l'entreprise Krupp et l'industrie des colorants, ou encore, la Physikalisch-technische Reichsanstalt établie en 1887 à Berlin avec le concours de Siemens. Cette importante institution de recherche, cofinancée par l'État et l'industrie, avait pour mission de servir simultanément les intérêts de la science fondamentale, du commerce et de l'armée⁴². Ces centres disposaient de départements dédiés au transfert de technologie entre les universités et les organisations industrielles. Les liens entre universités et entreprises remontent donc à la fin du XIXe siècle. Dès lors que la mission de recherche de l'enseignement supérieur devint stratégique pour le développement des nations, les États ont su créer les ponts nécessaires à ses applications. La politique d'Althoff eut l'impact souhaité en Allemagne : le développement industriel fut un succès et les scientifiques jouirent d'une reconnaissance internationale importante, notamment via les nombreux prix Nobel qu'ils obtinrent en chimie et physique (avant 1933 et l'arrivée d'Hitler au pouvoir établissant un régime totalitaire qui privera l'Allemagne de scientifiques de haut niveau).

Ainsi, le modèle d'université qui se développa en Allemagne au XIXe siècle, puis se diffusa en Europe et delà, représentait une rupture avec le modèle des périodes antérieures. Autrefois centrées sur la mission d'enseignement des « vérités immuables » qui fondaient l'organisation des sociétés traditionnelles, les universités se voient alors confier la mission de contribuer au

⁴¹ La Prusse était l'État dominant de l'Empire allemand. Aussi, la politique qui était pratiquée en Prusse se diffusait à l'ensemble des états allemands et autrichiens.

⁴² La Physikalisch-technische Reichsanstalt (PTR) est devenue la Physikalisch-technische Bundesanstalt (PTB). Dans une de ses publications de 2018, le PTB revient sur l'histoire de sa fondation « pour faire progresser la métrologie de précision dans le pays – dans l'intérêt de la science, du commerce et de l'armée ». Traduction personnelle de « um die Präzisionsmesstechnik im Land weiter voranzutreiben – im Interesse von Wissenschaft, Handel und Militär ». Source : Physikalisch-technische Bundesanstalt, 2018 [en ligne]. Disponible sur https://www.ptb.de/cms/fileadmin/internet/presse_aktuelles/broschueren/geschichte_ptb/PTR_und_PT_B_Geschichte_einer_Institution.pdf [site consulté le 27/07/2020].

progrès des sociétés grâce à la recherche scientifique. Cette mutation, échappa toutefois aux autorités françaises alors entièrement occupées par la révolution et l'établissement de l'Empire. Nous détaillons les spécificités qui caractérisent le développement de l'université française dans la dernière partie (1.4.) de cette première section. Avant cela, nous explicitons le troisième modèle d'université, fortement influencé par les développements que connut le système universitaire nord-américain au XXe siècle.

1.3) Le modèle de l'université utile – recherche et enseignement au service des sociétés de la connaissance

Comme précédemment évoqué, les principes fondateurs du modèle d'université selon Humboldt furent largement adoptés par les systèmes universitaires des différents pays. L'exercice du travail académique a en effet besoin d'indépendance pour pouvoir former des esprits critiques et engendrer des innovations. Ce principe d'indépendance s'est institutionnalisé dans la plupart des législations. En France par exemple, l'article L-123-9 du code de l'éducation stipule que « les universités et les établissements d'enseignement supérieur doivent assurer les moyens [aux enseignants et aux chercheurs] d'exercer leur activité d'enseignement et de recherche dans les conditions d'indépendance et de sérénité indispensables à la réflexion et à la création intellectuelle »⁴³. En Allemagne, l'article 5 §3 de la constitution (Grundgesetz) énonce que « l'art et la science, la recherche et l'enseignement sont libres »⁴⁴. Si ce principe est nécessaire au bon fonctionnement des universités, il s'est toutefois rapidement avéré insuffisant.

Nous avons ainsi décrit dans la section précédente que, dès la fin du XIXe siècle, les universités se sont progressivement rapprochées des problématiques de leur environnement économique et social afin de s'employer à y apporter des réponses. Dès lors, la pratique des sciences impliqua une oscillation permanente entre deux lignes contradictoires : l'indépendance vs la pertinence vis-à-vis de la société.

⁴³ Code de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524421&dateTexte=20200823> [site consulté le 23.08.2020].

⁴⁴ Traduction personnelle de « Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei ». Source : Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art 5 (3) [en ligne]. Disponible sur : https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html [site consulté le 23.08.2020].

Cette condition de pertinence sociétale des activités des universités s'accrut progressivement au XXe siècle avec l'avènement progressif de la société de la connaissance (Drucker, 1969). Pour ce modèle de société dans lequel nous vivons aujourd'hui, le savoir représente un enjeu clé pour le développement économique et la souveraineté des acteurs. Créer les connaissances scientifiques les plus pointues et être en mesure de les mobiliser est progressivement devenu l'objectif stratégique principal des nations⁴⁵. Ce contexte fut favorable à l'émergence du modèle de l'université utile, puis à sa prédominance.

1.3.1) L'émergence de la référence nord-américaine

Ce type d'université a ces racines aux États-Unis. En effet, lorsque les anciennes colonies devenues indépendantes (1776) se regroupèrent pour former les États-Unis d'Amérique, les pères fondateurs étaient convaincus que le niveau d'instruction de la population allait grandement conditionner son avenir (Hellenbrand, 1990). L'éducation devint ainsi une valeur centrale. Le système d'enseignement supérieur fut mis à contribution pour solidifier l'union des États, catalyser le développement économique et social de cette nation naissante et permettre l'affirmation de sa puissance sur la scène internationale.

Dans ce cadre, priorité fut donnée à l'enseignement pratique et de nombreuses écoles professionnelles furent fondées au cours du XIXe siècle. Entre 1800 et 1860, les effectifs étudiants passèrent de 1 237 à 32 364 et la part des 20-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur en 1870 était nettement plus élevée que dans l'ensemble des pays européens : 3,4% aux États-Unis contre 0,6% en Allemagne, 0,5% en France et en Italie ou encore 0,4% en Angleterre (Charle et Verger, 2012, pp. 99 et 139). Les écoles professionnelles connurent un succès important et le modèle des *colleges* anglais hérité de la période coloniale ne concernait alors plus que la moitié des effectifs contre leur quasi-totalité au début du XIXe.

Cette orientation vers les enseignements professionnels et techniques (*vocational training*) fut renforcée par les Morrill Acts de 1862 et 1890 (Gachon, 2012). Ces dispositions consistaient en l'octroi par le gouvernement fédéral de terrains (12.000 hectares pour l'Act de 1862) à chacun

⁴⁵ A titre d'illustration, lors de la réunion de son Conseil en mars 2000 à Lisbonne, l'Union européenne s'est fixée pour objectif de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Source : Conseil Européen, 2000. *Conclusions de la Présidence* [en ligne]. Disponible sur : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm [site consulté le 23.08.2020].

des états. Les ressources générées par la valorisation de ce patrimoine étaient consacrées à la création et au fonctionnement d'établissements dispensant des enseignements techniques, militaires ou agricoles. Le pouvoir fédéral central donnait ainsi aux États les moyens de déployer une politique régionale d'enseignement supérieur en lien avec les opportunités et les contraintes spécifiques à leur environnement proche.

Le modèle d'enseignement supérieur nord-américain qui se mettait alors en place se préoccupait davantage de la pratique des sciences que de la théorie : « En Amérique la partie purement pratique des sciences est admirablement cultivée, et l'on s'y occupe avec soin de la portion théorique immédiatement nécessaire à l'application ; les Américains font voir de ce côté un esprit toujours net, libre, original et fécond ; mais il n'y a presque personne, aux États-Unis, qui se livre à la portion essentiellement théorique et abstraite des connaissances humaines. Les Américains montrent en ceci l'excès d'une tendance qui se retrouvera, je pense, quoiqu'à un degré moindre, chez tous les peuples démocratiques » (Tocqueville, 2012 [1848], p. 416). Cette citation illustre le mouvement d'encastrement des activités des universités au sein de la société, au plus près des préoccupations concrètes des acteurs. Parce qu'un régime démocratique s'organise dans l'écoute des citoyens qui le composent, il fait moins écho aux activités scientifiques « pures » ou « fondamentales » qui sont peu comprises et ne peuvent être appréhendées que par une infime proportion de la population. Au sein de régimes démocratiques, les professionnels du monde académique, mais également les organes politiques centraux, doivent partager leur pouvoir avec une plus grande pluralité d'acteurs.

Le lien étroit entre les activités de l'enseignement supérieur et les problématiques concrètes de la société se tissa ainsi aux États-Unis dès le XIXe siècle. Pour les nombreuses organisations universitaires qui ont été fondées à cette époque, ce lien était dans leurs gènes. L'orientation pratique des sciences n'excluait pas pour autant l'attachement des communautés universitaires à la vocation humaniste du modèle historique européen. L'étude de la littérature, des arts et des sciences fondamentales demeurait possible dans la mesure où elle contribuait au développement équilibré de la société et de ses institutions. Elle trouvait ainsi sa « juste » place au sein des universités nord-américaines. Pour McGill Peterson (2011) le modèle allemand de l'université tourné vers la recherche fondamentale s'éloigne paradoxalement de sa vocation historique car il engendre une hyper spécialisation des sciences et une fragmentation des disciplines qui laisse peu de place aux enseignements humanistes. Cet argument est également présent dans la pensée d'Habermas qui pointe les limites du modèle de l'université selon Humboldt. Pour Habermas, les avancées scientifiques de la recherche conduisent à un tel niveau de spécialisation des

sciences qu'il devient impossible de les articuler en un tout organique (Piché, 2003). Selon Max Weber (1919), cette évolution est inévitable car « ce n'est que grâce à une spécialisation rigoureuse que le travailleur scientifique peut réellement prétendre, à une occasion et peut-être jamais plus dans sa vie : „ici, j'ai accompli quelque chose qui va durer“ »⁴⁶ (p. 10). Ces réflexions furent corroborées par les développements que connurent les organisations universitaires à partir de la fin du XIXe avec la création, en dehors des facultés, de nombreuses écoles ou instituts de recherche spécialisés. Tournés vers l'industrialisation accélérée de leurs économies et la volonté d'affirmer leur puissance, les pays occidentaux avaient besoin d'universités qui pratiquaient des recherches et des enseignements appliqués. Ils s'inspirèrent du système d'enseignement supérieur des États-Unis qui avait fait ses preuves. Le prestige technologique et scientifique de ce pays était devenu indiscutable.

1.3.2) La diffusion du modèle de l'université utile

Le modèle d'université qui va servir de référence au XXe siècle est le modèle nord-américain, plus apte à répondre aux défis de l'époque (Charles, 2003). En rentrant de son voyage à Chicago à l'occasion de la grande exposition américaine de 1893, le recteur Compayré écrivait déjà : « [...] nous avons beaucoup à apprendre à l'école des Universités américaines. Regardons du côté de l'Amérique, si nous voulons régénérer et réformer nos mœurs et nos institutions universitaires. Là est la vie, la puissance ; là sont les initiatives heureuses, les générosités fécondes, le mouvement et le progrès. [...] pourquoi n'emprunterions-nous pas aux Américains un peu de leur liberté ? » (Compayré, 1895, p. 536). Les caractéristiques des universités américaines qui retenaient l'attention des réformateurs européens de l'époque étaient notamment la diversité des disciplines enseignées, le choix possible au sein d'un même établissement entre des formations professionnelles, scientifiques ou générales, la multiplicité des sources de financement (mécénat, fondations, gouvernement fédéral...), le rôle de président d'université qui correspond à celui d'un chef d'entreprise et la faible intervention de l'État (Charle et Verger, 2012). Ces particularités formaient des organisations universitaires plus

⁴⁶ Traduction personnelle de « Nur durch strenge Spezialisierung kann der wissenschaftliche Arbeiter tatsächlich das Vollgefühl, einmal und vielleicht nie wieder im Leben, sich zu eigen machen: "hier habe ich etwas geleistet, was *dauern* wird.“ » (Weber, 1919, p. 10).

libres et flexibles, conçues pour s'adapter aux attentes de leur environnement : des universités « utiles ». Ce mode de fonctionnement va donner lieu à différentes conceptualisations.

En 1963, Clark Kerr partagea sa vision d'une université capable de s'adapter aux exigences de la société de la connaissance. Il présidait alors l'imposante université de Californie qui avait des liens avec « pratiquement toutes les industries, tous les niveaux de l'administration, toutes les personnes de la région » (Kerr, 1967, p. 17), formait plus de 100.000 étudiants et employait 40.000 personnes au sein de plus de 100 implantations. Kerr insiste sur l'importance du savoir au sein des économies de la connaissance⁴⁷. Ce « produit invisible de l'université [...] est peut-être à lui seul l'élément le plus puissant de notre culture, déterminant la montée en flèche et la chute de professions et même de classes sociales, de régions ou même de nations » (Kerr, 1967, p. 8). Dans ce contexte, il présente les « multiversités », des organisations universitaires de taille importante, composées d'une multitude d'entités spécialisées, chargées de dispenser des compétences spécifiques en lien avec les besoins des acteurs internes et externes (Kerr, 2001 [1963]). Ce modèle instaure une troisième mission de « services à la société » au cœur des universités. C'est une façon d'orienter les missions historiques d'enseignement et de recherche vers l'impératif d'utilité vis-à-vis de la société. Différents facteurs vont amener cet impératif à gagner en importance dans les conceptions de l'université, notamment en Europe, dès la seconde moitié du XXe siècle.

La vision selon laquelle la recherche constitue un moteur de développement économique et social majeur pour les pays s'impose, non seulement auprès des dirigeants et des intellectuels, mais aussi auprès de l'ensemble des populations. Tous ont pu observer que les résultats de la recherche de pointe peuvent avoir une influence considérable sur les conditions de leur existence. L'illustration souvent choisie à ce sujet est le projet *Manhattan* qui engendra le développement de la première bombe atomique (Schwartz, 1998). Ce projet a mobilisé de nombreuses ressources, tant financières (2 milliards de dollars de 1945, soit l'équivalent d'environ 28 milliards de dollars en 2020) qu'humaines (plus de 120.000 personnes en 1945). Il a également démontré l'importance du rôle de l'État, ou de groupements d'États, dans la création des conditions nécessaires au développement de projets scientifiques de grande échelle. Cette contribution est d'ordre financier en raison de l'ampleur des coûts engendrés et

⁴⁷ Au sein des sociétés de la connaissance (Drucker, 1969), les technologies de l'information et de la communication permettent l'agrégation des savoirs et l'optimisation de leur utilisation. Dès lors, les savoirs deviennent le moteur central de l'économie de la connaissance (Machlup, 1962). Pour aborder les sujets de société au sens large, le terme de « société de la connaissance » est utilisé. Pour aborder les sujets économiques, le concept « d'économie de la connaissance » est privilégié. Dans les deux cas, le savoir est une variable clé pour expliquer les évolutions de la société au sens large, ou plus précisément de son économie.

du temps nécessaire aux découvertes d'envergure, mais elle est aussi d'ordre éthique. Dans la mesure où leurs résultats impactent les conditions de vie des populations, ce type de projets amène également des réflexions au plus haut niveau de gouvernance des nations. Plus récemment, les recherches sur le génome humain ou l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ont suscité des débats de société et montrent que les progrès scientifiques sont devenus l'affaire de tout un chacun.

Depuis la seconde moitié du XXe siècle, la mission d'enseignement des universités est elle aussi largement perçue comme devant servir les intérêts de la société. Des chercheurs (Becker, 1964) conceptualisèrent le lien entre le niveau de connaissances des individus et leur capacité productive, soit au final, la croissance potentielle des nations⁴⁸. Ces nouvelles théories économiques se traduisirent par des discours et des actions politiques visant à démocratiser les études supérieures. En Europe, les premières mesures de réduction des coûts de la vie étudiante sont prises dès les années 1950 : résidences et restaurants universitaires, sécurité sociale, tarifs réduits pour les transports (Charle et Verger, 2012). Les jeunes issus des classes sociales moyennes et défavorisées pouvaient alors nourrir l'espoir d'un meilleur niveau de vie grâce à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures.

La reconnaissance du rôle clé de la recherche et de l'enseignement supérieur pour le devenir des États, des individus et des acteurs économiques a engendré la massification des effectifs, l'augmentation corrélée des budgets des universités, ainsi qu'une diversification des acteurs à consulter pour définir les orientations de ces établissements.

Afin de prendre la mesure de l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur et de ses conséquences, nous avons choisi de retracer leur évolution au sein de 4 pays (tableau 1) : l'Allemagne, parce que son modèle d'université a marqué les organisations universitaires au XIXe siècle, les États-Unis, car leur système d'enseignement supérieur s'est plus précocement préoccupé de son utilité vis-à-vis de la société et a servi d'exemple au XXe siècle, le Royaume-Uni, en raison de l'orientation néo-libérale particulièrement marquée de ses politiques générales et la France, objet principal de notre travail.

⁴⁸ La théorie du capital humain est une des références conceptualisant ce lien. Dans un ouvrage fondateur, Gary Becker (1964) définit le « capital humain » comme « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. ».

Tableau 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers) et du taux de scolarisation (1930-2015).

	1930	1950	1960	1970	Evolution 1970 vs 1950	1980	1990	2000	Evolution 2000 vs 1970	2015
Etats-Unis										
Effectifs étudiants	489	2.281	3.640	8.581	276%	12.097	13.819	17.487 ⁽¹⁾	104%	19.532
Taux de scolarisation	11%		25%	41%				81% ⁽²⁾		89%
France										
Effectifs étudiants	78	129	241	695	439%	1.077	1.699	2.015	190%	2.424
Taux de scolarisation	3%		7%	19%				51%		63%
Royaume-Uni										
Effectifs étudiants	37	103	124	251	144%	827	1.258	2.081	729%	2.330
Taux de scolarisation	2%		7%	16%				58%		56%
Allemagne RFA										
Effectifs étudiants	134	103	247	412	300%	1.223	1.689	2.131 ⁽³⁾	284% ⁽⁴⁾	2.978
Taux de scolarisation	3%		6%	15%				48% ⁽³⁾		68%
Allemagne RDA										
Effectifs étudiants	-	30	100	143	377%	401	439			
Taux de scolarisation			-	-						

Sources :
- Années 1930 à 1990 : les données sont issues de Charle et Verger, 2012, pp. 138-139, 145-146 et 203-204
- Années 2000 et 2015 : les données de l'ouvrage de Charle et Verger (2012) sont complétées par des données issues de l'Institut Statistique de l'UNESCO [en ligne]. Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org> [consulté le 28.08.2020]
Calcul du taux de scolarisation :
- 1930 : calcul au prorata de la classe d'âge des 20-24 ans
- 1960 et 1970 : calcul au prorata des jeunes âgés de 19 ans (années universitaires 1958/1959 et 1970/1971)
- 2000 et 2015 : taux exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement dans chacun des pays (définition UNESCO)
(1) Chiffres de 2006 (2) Chiffres de 2005 (3) Chiffres de 1997 (4) Avec RDA

Les États-Unis avaient une longueur d'avance. En 1960, un quart des jeunes âgés de 19 ans était inscrit dans l'enseignement supérieur dont les activités furent, dès le début de la massification, orientées vers la satisfaction des besoins de l'environnement économique et social. Cette expansion s'appuya sur des investissements importants du gouvernement fédéral pour permettre à une grande diversité d'étudiants de suivre des études supérieures, notamment via des lois en faveur des nombreux vétérans. Des moyens massifs furent également alloués à la recherche dans le contexte de compétition scientifique exacerbée de la guerre froide. En 1960 par exemple, le gouvernement fédéral investit 1 milliard de dollars pour favoriser les activités de recherche de l'enseignement supérieur. Cette enveloppe représentait 75% des budgets recherche des universités et 15% de leur budget global (Kerr, 1967 cité par Charle et Verger, 2012, p. 153-154). Ces aides financières entraînèrent l'implication du gouvernement dans les politiques scientifiques des universités.

En Europe, le changement d'échelle de l'enseignement supérieur se produisit véritablement à partir des années 1970, tiré par la croissance économique des 30 glorieuses attribuée en grande partie aux progrès scientifiques. Alors qu'en 1930 les études supérieures ne concernaient que 2

à 3 % de la population âgée de 20 à 24 ans, au tournant des années 1970 elles s'adressaient à 15%, voire 20% des jeunes. Entre 1950 et 1970, l'enseignement supérieur changea également qualitativement : introduction de nouvelles sciences (naturelles et sociales), développement de cursus professionnels plus courts, instauration de collaborations entre États, entreprises et organismes de recherches pour apporter des réponses aux grands projets, construction de nombreux nouveaux campus, diversification des profils des étudiants et des enseignants.

A partir des années 1970, les effectifs étudiants continuèrent de croître, mais dans des conditions très différentes. Le ralentissement économique mondial, notamment imputé aux chocs pétroliers, provoqua une remise en question des modalités de fonctionnement de l'enseignement supérieur. Des économistes contestèrent le lien entre les investissements dans l'enseignement supérieur consentis par les États et les retombées économiques (Spence, 1974)⁴⁹. Des sociologues montrèrent que la démocratisation de l'accès aux études supérieures ne permettait pas la réduction des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Boudon, 1973)⁵⁰. Au sein des universités allemandes, les enfants d'ouvriers ne représentaient que 6% des effectifs en 1967, alors que dans les écoles supérieures professionnelles, ils étaient 27% à la même époque (Teichler, 1990, p. 34). En France, les sélections effectuées pour l'entrée en classe préparatoire orientaient les meilleurs élèves vers les grandes écoles. Les autres se dirigeaient vers les universités. Ces dernières n'étaient toutefois pas suffisamment en mesure de leur fournir un accompagnement pédagogique à la hauteur de leurs besoins. De façon générale, la hausse du chômage eut pour effet d'accroître les attentes des étudiants et des familles envers l'enseignement supérieur. Ils réclamaient des formations plus adaptées aux débouchés professionnels.

L'attention croissante portée à l'impact socio-économique des universités, et plus largement de l'enseignement supérieur, fut renforcée par les tensions accrues dont les budgets des États firent l'objet. En France, les universités étaient créées et entièrement financées par l'État pour accomplir des missions de service public. Le retournement de conjoncture fit germer l'idée

⁴⁹ Selon Spence (1974), l'éducation supérieure n'a pas d'effet sur la productivité des diplômés. L'obtention d'un diplôme permet principalement à ces derniers de prouver leurs compétences. Elle agit comme un signal envoyé aux futurs employeurs. Un diplôme supérieur permet d'attester - et non pas d'augmenter - la capacité de travail et la productivité des futurs employés.

⁵⁰ Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) expliquent le taux d'échec important des étudiants issus de milieux défavorisés par la prédominance des cours magistraux et la culture des enseignants formés au sein de systèmes élitistes. Pour les auteurs, ces modalités pédagogiques sont inadaptées aux étudiants de familles sans tradition universitaire. Boudon (1973) s'oppose à la thèse déterministe de Bourdieu et Passeron. Il montre toutefois que les enfants issus de milieux peu favorisés restent peu attirés par les études supérieures et cela malgré les politiques visant à leur en faciliter l'accès.

d'une diversification des sources de financement. Au Royaume-Uni, la première vague d'expansion des universités avait été orchestrée et financée par le gouvernement. En 1966-1967, 83% du budget des universités était ainsi pris en charge par l'État vs 36% en 1938-1939 (Halsey, 1969, p. 138). En 1963, le rapport du comité de l'enseignement supérieur présidé par Lord Robbins (*Rapport Robbins*) visait un doublement des effectifs étudiants d'ici 1980 et un investissement de l'État encore renforcé : 742 millions de livres en 1980 vs 206 en 1963 (*Rapport Robbins*, 1963, p. 202). La crise des années 1970 ne remit pas en cause l'intérêt de l'expansion, mais ses modalités.

Les années 1950-1970 sont marquées par une massification des effectifs de l'enseignement supérieur et des universités à travers le monde. Cette expansion fut portée par la croissance des « 30 glorieuses » et par la conviction des individus, des gouvernements, des organisations économiques et sociales que la recherche et l'enseignement supérieur contribuent à leur prospérité. Le retournement de conjoncture accentua encore plus les attentes envers les universités et cela, dans un contexte où leur financement connaissait de nouvelles contraintes. La culture managériale s'introduisit alors dans l'enseignement supérieur car elle proposait des méthodes visant à « faire mieux avec moins ».

1.3.3) L'Université entrepreneuriale – formuler des réponses aux attentes différenciées

A partir des années 1980, la conjoncture connut des fluctuations et devint incertaine. Le chômage⁵¹ ainsi que la prédominance des emplois tertiaires et à haute qualification incitèrent à la poursuite d'études. La population étudiante, notamment féminine⁵², augmenta significativement et se diversifia également dans le sens d'une ouverture à l'ensemble des classes sociales. Pour de nombreuses familles, les études mobilisaient une part importante de leurs ressources. Elles étaient ainsi en attente d'un retour sur l'investissement réalisé, notamment en termes d'employabilité des diplômés.

⁵¹ En France par exemple, le taux de chômage durant les années 1970 était en moyenne de 3,8% vs 1,5% durant les années 1950.

⁵² L'évolution des effectifs féminins au sein des universités connaît une forte croissance au cours la seconde moitié du XXe siècle. Le « modèle » de la femme au foyer perd du terrain et l'obtention d'un diplôme devient un moyen de lutter contre les discriminations à l'emploi. A partir des années 1980, les étudiantes deviennent majoritaires au sein des universités dans bon nombre de pays occidentaux : 51% aux États-Unis et 50% au Canada en 1980 ; 53% en France et 51% en Espagne en 1990 ; 57% au Royaume-Uni et en Italie, 48% en Allemagne en 2006 (source : Charle et Verger, 2012, pp. 203-204).

Cette exigence de résultat était aussi partagée par d'autres acteurs qui furent de plus en plus impliqués dans la gestion des universités au nom de l'enjeu stratégique considérable qu'elles représentaient. L'explosion des effectifs pesait sur les finances publiques (1,5% du PIB, quasiment 16.000 US\$ par étudiant et par an en moyenne pour les pays de l'OCDE en 2016). Les États s'ouvrirent alors à la participation d'institutions internationales, d'entreprises et d'organisations à buts non lucratifs pour compléter le financement de leur système d'enseignement supérieur et de leurs universités. Le tableau 2 montre que la part des dépenses de source publique a baissé de 12 points en une vingtaine d'années. En 1995, elles représentaient en moyenne 78% des dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur au sein des pays de l'OCDE, contre 66% en 2016. En Europe, cette proportion décroît de 85% à 73% sur la même période. Cette diversification des sources de financement eut pour conséquence une certaine déconcentration des pouvoirs (Musselin, 2008) : les attentes formulées par différents publics à l'égard des universités devinrent plus légitimes.

Tableau 2 : Dépenses des établissements d'enseignement supérieur (1995-2016)

	Part relative (en %) des sources de dépenses pour l'enseignement supérieur ⁽¹⁾				Dépenses totales par étudiant ⁽²⁾ 2016 (en US\$)	Dépenses totales ⁽³⁾ 2016 (en % du PIB)
	1995	2006	2016	evol. 2016 vs 1995 (en points)		
Moyenne OCDE					15.556	1,47
publiques	78	73	66	-12		
ménages		27	23			
privées			9			
internationales		-	2			
Moyenne UE					15.863	-
publiques	85	81	73	-12		
ménages		19	17			
privées			7			
internationales		-	3			
Etats-Unis					30.165	2,46
publiques	37	34	35	-2		
ménages		36	46			
privées		30	19			
internationales		-	-			
Royaume-Uni					23.771	1,75
publiques	80	65	28	-52		
ménages		27	49			
privées		9	19			
internationales		-	4			
France					16.173	1,45
publiques	85	84	77	-8		
ménages		10	11			
privées		6	10			
internationales		-	2			
Allemagne					17.429	1,21
publiques	89	85	83	-6		
ménages		15	15			
privées						
internationales		-	2			

(1) Part relative des différentes sources de dépenses pour les établissements d'enseignement supérieur :

- publiques : part relative des dépenses publiques
- ménages : part relative des dépenses des ménages (frais de scolarité et autres montants versés aux établissements)
- privées : part relative des dépenses des entreprises privées et des organisations à but non lucratif (organisations professionnelles, caritatives, patronales, syndicales, etc.)
- internationales : part relative des dépenses internationales (budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements)

(2) Dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur par étudiant tous services confondus : services d'enseignement, services de recherche et développement et services auxiliaires

(3) Dépenses annuelles des établissements d'enseignement supérieur en % du PIB (2016)

Sources des données ⁽¹⁾ et ⁽²⁾ :

- 1995 et 2006 : OCDE (2009) Regards sur l'éducation 2009 [en ligne]. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2009_eag-2009-fr [site consulté le 04.09.2020], pp. 250 et 251.
- 2016 : OCDE (2019) Regards sur l'éducation 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2019_6bcf6dc9-fr [site consulté le 04.09.2020], pp. 298 et 321.

Source des données ⁽³⁾

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019) La dépense pour l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR13_ES_02/la_depense_pour_l_enseignement_superieur_dans_les_pays_de_l_ocde/ [site consulté le 04.09.2020]

La proportion d'investissement d'origine privée varie selon les pays. Elle est liée à l'histoire de leur système d'enseignement supérieur, ainsi qu'à l'orientation des politiques choisies par les pays pendant la période étudiée. Les universités américaines ont toujours bénéficié d'importants revenus privés (mécénat, fondations, alumni...). La proportion des dépenses de source publique était de 37% en 1995 et s'est encore quelque peu effritée pendant les vingt années suivantes (35% en 2016). Au Royaume-Uni, la proportion des dépenses d'origine publique s'est écroulée entre 1995 (80%) et 2016 (28%). La politique économique libérale engagée au tournant des années 1980 par le gouvernement de Margaret Thatcher fit appliquer les principes de gestion des entreprises privées aux organisations du secteur public. Cette doctrine de la « nouvelle gestion publique » (NGP) s'est étendue aux universités qui se sont mises à fonctionner en intégrant les principes de la logique de marché. Le rapport Jarratt (1985) est très explicite sur ce point et préconise que les universités adoptent les stratégies et les pratiques du secteur privé. Il formule par exemple que le vice-chancelier ne peut plus se contenter d'agir en tant que représentant des personnels académiques, il doit également opérer en tant de directeur général de l'université⁵³.

Même si les autres pays européens n'ont pas connu de virage aussi radical en matière de politique d'enseignement supérieur, la logique de marché s'est toutefois progressivement introduite dans la gestion des établissements. L'enseignement supérieur est devenu une activité concurrentielle (Altbach et al., 2009). Afin d'obtenir des ressources, les universités doivent prouver l'adéquation de leurs offres avec les demandes de leurs publics : des emplois qualifiés et bien rémunérés pour les étudiants et les familles, des diplômés productifs pour les entreprises, des résultats scientifiques de pointe nécessaires au positionnement stratégique des États... Avec l'internationalisation des économies, la concurrence entre établissements se joue au niveau mondial. Les États encouragent cette recherche de compétitivité des universités, des laboratoires et des chercheurs en allouant des enveloppes budgétaires en fonction de critères d'excellence scientifique. Par exemple, les « initiatives d'excellence » lancées en France en 2009 ont pour objectif : « d'assurer le rayonnement scientifique de la France à l'étranger et attirer les meilleurs enseignants, les meilleurs chercheurs et les meilleurs étudiants [...], contribuer à élever significativement le potentiel de croissance français, en accélérant

⁵³ Extrait original du rapport Jarratt : « Recognising the Vice-Chancellor not only as academic leader but also as chief executive of the university ». Jarratt (1985). *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html> [site consulté le 13.07.2021]

l'innovation et le transfert technologique vers les entreprises »⁵⁴ (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2012).

En plus de devoir être utiles, c'est-à-dire en capacité de fournir des réponses aux attentes de leurs publics⁵⁵, les universités doivent se montrer performantes : maximiser leur utilité, tout en minimisant les ressources nécessaires pour y parvenir. Ce mot d'ordre rassembleur a rapidement séduit la plupart des publics et cette vision d'une université entrepreneuriale fut largement diffusée à travers les prises de parole institutionnelles à tous les niveaux. Le rapport de la Banque mondiale en 1994⁵⁶ et la déclaration mondiale de l'UNESCO en 1998⁵⁷ insistent sur la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur de se rapprocher des modes de gestion des entreprises privées afin d'accompagner au mieux le développement des pays.

En 2000, le Conseil européen définit pour l'Union l'objectif stratégique de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici 2010 »⁵⁸. A cette fin, les États membres adoptent la vision entrepreneuriale des institutions internationales pour moderniser leurs systèmes d'enseignement supérieur. Le processus de Bologne permet l'élaboration progressive d'un cadre commun pour faciliter l'avènement du

⁵⁴ Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2012). *Investissements d'avenir : Initiatives d'excellence* [en ligne]. Disponible sur : [//www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html) [site consulté le 05.09.2020].

⁵⁵ Selon l'UNESCO, l'orientation de l'enseignement supérieur doit être fondée sur sa pertinence mesurée « à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font. [...] l'enseignement supérieur doit renforcer ses fonctions de service à la société » (UNESCO, 1998, p. 7).

⁵⁶ Le rapport de la Banque mondiale de 1994 stipule par exemple : « Faisant le bilan de l'expérience internationale, l'étude [de la Banque mondiale] - sans vouloir fixer de modèle pour chaque pays - juge que les réformes les plus prometteuses pourraient consister à : a) élargir l'éventail des options, pour ce qui est des types d'institution et des modes d'enseignement (ce qui favoriserait en même temps le développement des institutions privées) ; b) inciter les institutions publiques à diversifier leurs sources de financement ; c) lier plus étroitement la fourniture de fonds publics aux résultats obtenus ; d) redéfinir le rôle de l'État dans l'enseignement supérieur ; et e) adopter des mesures destinées explicitement à améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement supérieur ». (Banque Mondiale, 1994, p. 38).

⁵⁷ La déclaration mondiale issue de la conférence de l'UNESCO en 1998 considère qu'un « changement substantiel de l'enseignement supérieur, son développement, l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence [...] exigent la forte implication [...] de toutes les parties prenantes compris les étudiants et leurs familles, les enseignants, les entreprises, les secteurs public et privé de l'économie, les parlements, les médias, la communauté, les associations professionnelles et la société, ainsi qu'une plus grande responsabilité des établissements d'enseignement supérieur envers la société, lesquels doivent être comptables de l'utilisation des ressources publiques et privées, nationales ou internationales » (UNESCO, 1998, p. 3).

⁵⁸ Les conclusions de la présidence du Conseil de l'Europe de Lisbonne en matière d'éducation stipulent que « les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité ». Quant à la recherche et à l'innovation, il s'agit notamment « de rendre l'environnement plus propice à l'investissement privé, [...] [d'] évaluer les performances des politiques nationales de recherche et de développement [...], [d'] attirer et retenir en Europe des chercheurs de haut niveau » (Conseil Européen, 2000, § 25 et 13).

marché européen de l'enseignement supérieur (Hirtt, 2007)⁵⁹. En fonction de leur situation spécifique, les pays signataires ont pu réformer le fonctionnement de leurs établissements d'enseignement supérieur au nom des impératifs d'internationalisation et de qualité développés dans le cadre du processus de Bologne.

Les travaux académiques de cette période ont pour la plupart orienté les universités vers ce type de fonctionnement entrepreneurial, présenté comme étant la meilleure manière de répondre aux enjeux des sociétés de la connaissance. Kirby et al. (2011) ont recensé dix concepts faisant référence à un type d'organisation universitaire inspiré du fonctionnement des entreprises privées. La définition la plus citée est celle de Burton Clark (1998). Pour cet auteur, une université est « entrepreneuriale » lorsque son organisation est favorable à l'esprit d'entreprise, c'est-à-dire lorsqu'elle permet à l'université de répondre de manière différenciée aux demandes de son environnement changeant⁶⁰. Selon Clark (*op. cit.*), une université entrepreneuriale est caractérisée par cinq grands traits principaux : 1) elle dispose d'un organe central de décision capable d'élaborer et de piloter une stratégie spécifique, 2) elle possède des services d'interface avec son environnement extérieur pour effectuer des transferts de technologie, de la formation continue, de la collecte de ressources, etc., 3) elle bénéficie de financements de sources multiples, notamment grâce à la commercialisation de services, 4) elle place ses services centraux de gestion au même niveau hiérarchique que les professeurs et les directeurs de recherche, ces derniers étant reconnus pour la compétitivité de leurs enseignements et de leurs recherches et 5) elle développe une culture de l'entrepreneuriat grâce à des méthodes de travail qui favorisent la prise de risque et le changement.

Dans la lignée de ces prescriptions, Wissema (2009) développe le concept de « third generation university » (université de troisième génération). Pour l'auteur, seules les universités imbriquées au sein de « pôles de savoir-faire internationaux » sont capables de s'affirmer dans le paysage de l'enseignement supérieur devenu international. En collaborant avec des entreprises leader sur les marchés des technologies de pointe, ces universités bénéficient de ressources financières complémentaires leur permettant d'effectuer les travaux de recherche les

⁵⁹ Le processus de Bologne démarre en 1999 avec la déclaration de la Sorbonne, puis celle de Bologne en 1999 rassemblant 29 pays européens (48 en 2020) autour de deux objectifs principaux : harmoniser les cursus et mettre en place un système d'assurance qualité. A travers la déclaration de Bologne, les pays s'engagent à « en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur [...] [et] faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques » (déclaration de Bologne, 1999, p. 1).

⁶⁰ L'ouvrage de Clark (1998) est titré « Creating Entrepreneurial Universities » et sous-titré « Organizational Pathways of Transformation ». L'idée développée est que, pour devenir entrepreneuriale, l'université doit modifier son modèle d'organisation.

plus valorisés. Dans cette perspective, les universités de troisième génération agissent en tant qu'incubateurs de nouvelles activités commerciales basées sur la science ou la technologie et sont moteurs dans l'exploitation des connaissances qu'elles créent. Wissema considère ainsi qu'au-delà de ses fonctions traditionnelles de recherche et d'enseignement à destination de ses principales cohortes d'étudiants, l'université de troisième génération a une troisième mission qui consiste à exploiter les résultats de ces travaux scientifiques les plus pointus. Pour y parvenir, elle doit s'engager dans des spécialisations thématiques et viser la production de savoirs innovants. Sa compétitivité sur le marché de l'enseignement supérieur conditionne en effet les ressources qui lui sont allouées.

Le modèle de la triple hélice (« triple helix ») développé par Etzkowitz et Leydesdorff (2000) conçoit également l'université comme une organisation académique de type entrepreneuriale au service du développement économique de la société. Dans cette perspective, l'infrastructure du savoir qui produit les innovations si vitales pour les économies de la connaissance est représentée par une triple hélice, constituée des interrelations entre les secteurs académique (les universités), industriel (les entreprises) et institutionnel (les gouvernements). Il n'y a pas de séparation entre la production de nouveaux savoirs scientifiques par les universités, puis leur application industrielle par les entreprises. Il y a des innovations qui naissent des interactions entre les trois systèmes. Selon les auteurs, la plupart des pays cherchent à créer une infrastructure du savoir selon ce modèle de la triple hélice. Ils souhaitent développer un environnement favorable à l'innovation composé de spin-off universitaires⁶¹, d'initiatives trilatérales visant le développement économique fondé sur la production de nouvelles connaissances, ainsi que d'alliances stratégiques entre entreprises de différents secteurs, entités gouvernementales et groupes de recherche académiques.

1.4) Des modèles à la réalité de l'université contemporaine

Si le modèle d'université dominant est entrepreneurial depuis les années 1980, la réalité du terrain est plus contrastée. Les organisations universitaires nord-américaines agissant au cœur de pôles de compétences hautement compétitifs (comme par exemple le pôle californien de la Silicon Valley dans les domaines des technologies de l'information et de la communication)

⁶¹ Une « spin-off universitaire » est définie ici comme une nouvelle entreprise à but lucratif, créée par une université dans le but d'exploiter commercialement les connaissances qu'elle a produites.

restent des « flagships », sortes de vaisseaux amiraux dont les réformateurs du monde entier ont pu s'inspirer afin de répondre aux défis lancés à leurs établissements d'enseignement supérieur dans le contexte de la société de la connaissance. Les politiques favorisant la compétitivité accentuent les écarts entre les universités selon leur situation au sein d'un environnement socio-économique plus ou moins favorable, entre les filières en fonction des débouchés qu'elles permettent d'envisager, entre les personnels universitaires plus ou moins réceptifs aux nouveaux courants (pédagogies, domaines d'études, fonctionnement des établissements...).

Les différents modèles d'universités que nous avons décrits dans leur enchaînement historique sont des idéaux-types au sens de Max Weber (Colliot-Thélène, 2014). Il s'agit de représentations simplifiées résultant du choix et de l'amplification de certaines manifestations historiques qui permettent de faire ressortir ce qui caractérise l'évolution des universités. Les trois grands modèles que nous avons abordés sont synthétisés dans le tableau 3. La construction de ces représentations simplifiées permet de mettre en exergue 1) ce qui les a déterminées, à savoir : leur environnement (les différents modèles de société et les mutations institutionnelles de l'enseignement supérieur qui sont liées) et 2) leurs caractéristiques clés, c'est-à-dire la façon dont les universités se sont organisées pour répondre aux impératifs dictés par leur environnement.

Tableau 3 : Modèles de société, vocations de l'enseignement supérieur et idéaux-types d'université (XIIe-XXIe siècles). Source : l'auteure.

Période	XIIe-XVIIe	XVIIIe-XIXe	XXe-XXIe
Modèle de société	Société traditionnelle , marquée par l'emprise de la tradition et du sacré.	Société industrielle , orientée par une logique de rationalisation et d'efficacité économique.	Société de la connaissance , caractérisée par le rôle déterminant de la production et de la diffusion du savoir.
Vocation de l'enseignement supérieur	Accompagner le maintien de l'ordre établi, notamment en formant aux fonctions administratives des pouvoirs publics et religieux.	Fournir des innovations et former la main d'œuvre nécessaire à leur industrialisation.	Répondre aux attentes de l'environnement socio-économique.
Modèle d'universités	Corporations universitaires de maîtres et d'étudiants s'organisant pour partager les savoirs existants.	Université humaniste inspirée par Humboldt, organisée autour des laboratoires de recherche indépendants. Développement parallèle des grandes écoles professionnelles .	Université utile imbriquée dans son environnement, constituée d'entités hybrides réunissant des acteurs universitaires, institutionnels et privés autour de projets spécifiques.
Mission prioritaire des universités	Enseignement	Recherche (et enseignement)	Service à la société (via l'enseignement et la recherche)

Nous avons abordé une sélection des travaux académiques phares qui ont conceptualisé différents modèles d'universités. Nous avons montré que la réalité des formats organisationnels des universités contemporaines est diversifiée et mixe les grands principes composant les différents modèles : elle se situe en effet au croisement du modèle humboldtien et du modèle utile.

Nous avons évoqué précédemment les facteurs qui ont freiné l'expansion du modèle de l'université humaniste selon Humboldt (élitisme, besoins de financement trop élevés pour entreprendre une massification des effectifs et orientation philosophique trop éloignée des objectifs d'industrialisation des sociétés). Il a progressivement cédé la place au modèle de l'université utile, voire entrepreneuriale (université de type utile, caractérisée par un mode de gestion issu du secteur privé), organisée en une multitude de formats hybrides (entités mixtes

formées d'acteurs publiques, industriels et académiques) afin de pouvoir répondre à la pluralité des demandes sociétales.

Si cet idéal-type prévaut désormais auprès des autorités extérieures, les institutions internationales et les gouvernements développant les politiques d'enseignement supérieur, les universitaires restent toutefois très attachés aux principes de liberté académique dans leur travail et d'indépendance de l'université vis-à-vis de l'extérieur (Krücken, 2003). Dans les faits, la gestion des organisations universitaires est donc caractérisée par un équilibre à trouver entre deux aspirations contradictoires : être utile *et* libre. Les chercheurs qui se sont intéressés à la résolution cette tension ont montré que c'est justement en étant libre que le travail académique peut s'avérer utile pour la société.

Lorsque Wilhelm von Humboldt forme sa vision d'une université indépendante, il entend contribuer au développement d'une société humaniste en formant des individus éclairés. Aussi, les structures mises en place lors de la fondation de l'université de Berlin en 1810 positionnent les activités de recherche au centre de l'organisation et prévoit un soutien inconditionnel de l'État. Il s'agit là de moyens mis à disposition des professeurs pour arriver à une finalité utile pour la société.

Renaut (1995) démontre ainsi que c'est en s'appuyant sur les principes d'indépendance du modèle humboldtien que l'université peut être utile. Selon l'auteur, les étudiants choisissant d'étudier à l'université sont en effet en attente d'une formation générale visant le développement de leurs capacités réflexives. Les étudiants désireux d'acquérir une formation professionnelle se tournent vers d'autres types d'établissements. Pour Renaut, la légitimité de l'université, ce qui fonde aujourd'hui son utilité vis-à-vis de la société, repose donc sur une organisation garantissant l'indépendance du travail académique. Jaspers (2008 [1946]) s'inscrit dans la même perspective. Il explique que la capacité des individus à exercer une profession est liée à la qualité de la formation générale qu'ils ont reçue. Pour être compétent professionnellement, voire techniquement, il faudrait donc être « cultivé », c'est-à-dire avoir l'esprit formé à la démarche scientifique.

Cette vision semble aujourd'hui particulièrement intéressante dans la mesure où les savoirs sont devenus largement accessibles à tous via internet. Dans ce contexte, Michel Serres (2012) explique que l'enjeu n'est plus d'avoir une tête bien pleine, mais d'avoir une tête bien faite, capable de trier les informations pertinentes pour un projet, reconnaître les « fake news » ... Il écrit : « le savoir et ses formats, la connaissance et ses méthodes, détail infini et synthèses

admirables, que mes anciens amassent comme des cuirasses dans les notes de bas de page et dans les bibliothèques massives de livres [...], tout cela chute dans la boîte électronique. [...] L'intelligence inventive se mesure selon la distance au savoir. [...] [Nous assistons à] l'autonomie nouvelle des entendements » (Serres, 2012, p. 34-35).

L'indépendance du travail académique est ainsi indispensable à l'exercice d'une démarche scientifique pure. Et cette démarche scientifique pure est nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie (Bloom, 1987). Selon l'auteur, les systèmes démocratiques fonctionnent selon le principe de l'utilité pour le plus grand nombre. Les décisions se prennent en fonction de la majorité des suffrages exprimés. Cela peut conduire à des dérives dangereuses et l'histoire récente (XXe et XXIe) fournit à ce titre plusieurs exemples. Pour l'auteur, la démarche scientifique qui se déploie au sein des universités constitue un espace de réflexion qui permet une remise en question systématique des positions. En cela, elle fonctionne comme un miroir tendu aux acteurs sociaux. Pour assumer cette tâche, le travail scientifique doit suivre quatre grands principes (Merton, 1973 [1942]) : l'universalisme (le travail scientifique est mesuré à l'aune de critères objectifs), le communalisme (les résultats scientifiques représentent un bien commun), le désintéressement (la motivation des chercheurs ne réside que dans leur volonté de faire avancer la science) et le scepticisme organisé (les résultats font l'objet de critiques et révisions systématiques). Ces lignes de conduite sont un idéal et la réalité peut parfois s'en éloigner, comme l'explique par exemple Bourdieu (1984). L'auteur insiste certes sur le rôle incontournable de la liberté académique pour le fonctionnement de la démocratie, mais il note que les chercheurs œuvrent aussi pour leur avancement personnel. Il y a donc un équilibre à trouver. La prise en compte des revendications de publics diversifiés et la décentralisation des pouvoirs que nous avons précédemment évoquées permettent un certain équilibre, agissent en garde-fous.

Le travail de Cole (2012 [2009]) montre qu'au-delà de favoriser le sain fonctionnement de la démocratie, l'indépendance des travaux scientifiques a permis la production de la plupart des innovations qui ont marqué le développement des sociétés au XXe siècle. Selon les observations de l'auteur, c'est parce que le gouvernement nord-américain a massivement investi dans la recherche et l'enseignement et qu'il a créé les conditions de l'indépendance du travail scientifique que les universités se sont avérées si productives. A l'inverse, il constate que toute contrainte ou orientation idéologique a constitué un frein à la capacité d'innovation de la science.

La liberté du travail scientifique constitue ainsi une condition à l'utilité de l'université. Les professionnels académiques ont besoin d'indépendance dans leur travail car c'est à ce prix qu'ils sont en mesure de fournir des réponses aux attentes de la société. Le débat n'oppose donc pas la liberté académique à l'utilité sociale, mais porte sur ce que la société entend par utilité. Au moyen-âge, les universités étaient utiles au maintien de l'ordre établi : elles permettaient l'enseignement des vérités établies, gardiennes du système hiérarchique de castes des sociétés traditionnelles holistes. Avec l'avènement des sociétés démocratiques industrielles, la recherche est placée au centre des universités : elles sont utiles car elles forment des individus rationnels et alimentent un processus de progrès continu. Dans le contexte actuel des sociétés de la connaissance, les universités doivent produire les savoirs les plus compétitifs possibles.

Les universités exercent par essence des responsabilités vis-à-vis de la société et la nature de ces responsabilités varie en parallèle de l'évolution de la société. Leur vocation immuable est de créer et de diffuser des savoirs au service d'un projet de société. Ce qui caractérise l'époque contemporaine à laquelle nous nous intéressons, au-delà de la définition de l'utilité sociale qui est propre à chaque contexte, c'est la diversité des publics auxquels les universités doivent désormais rendre des comptes, c'est-à-dire faire la démonstration de cette utilité. Autrefois implicite, la responsabilité sociale des universités fait aujourd'hui l'objet d'une attente d'explicitation.

Section 2) Le management de l'université française contemporaine – dépasser les tensions contradictoires en élaborant un projet singulier au service de la société

La responsabilité des universités s'articule dans la manière dont elles répondent aux attentes diversifiées de leurs publics, tout en préservant l'indépendance du travail académique. Nous allons maintenant zoomer sur l'université française contemporaine et sa façon d'appréhender cette responsabilité. Nous allons aborder les tensions qui émergent de l'organisation tripartite de sa gouvernance, ainsi que des impératifs de compétitivité internationale et de pertinence territoriale qui apparaissent progressivement à partir de la fin du XXe siècle. Nous terminerons en proposant une synthèse des contradictions auxquelles les équipes dirigeant les universités sont confrontées dans l'élaboration et le pilotage de leur projet d'établissement.

2.1) Gouvernance tripartite entre l'État, la profession académique et l'organisation universitaire

Afin de comprendre les spécificités du fonctionnement actuel des universités françaises, nous devons tout d'abord évoquer l'organisation de l'université impériale qui s'imposa pendant plus d'un siècle et demi (entre le tout début du XIXe siècle et la fin des années 1960). Ce modèle est notamment caractérisé par une structuration des disciplines en silos verticaux dont les réminiscences complexifient aujourd'hui encore l'élaboration de projets d'établissement transversaux.

2.1.1) L'effacement de l'organisation universitaire française et le pilotage des facultés de manière centralisée

A partir de la fin du XVIIIe siècle, les universités évoluèrent en France de façon singulière tant la Révolution française modifia l'ordre établi. Les privilèges dont jouissaient les corporations furent abolis en 1789. Ils étaient perçus comme des entraves à l'universalité des lois. Puis, le traité d'Allarde (1791) dissout les corporations. En mettant fin à ces communautés de métiers, la Convention se débarrassait d'importantes sources de contre-pouvoirs. Dans un même geste, les universités qui avaient alors du mal s'affirmer face à des établissements d'enseignement

supérieur et de recherche plus opérants, furent supprimées en 1793. Priorité fut donnée à ces derniers, dont les enseignements appliqués pouvaient contribuer plus directement au développement de la Nation⁶².

Lorsque Napoléon Ier fut sacré empereur en 1804, il mit fin à une décennie d'éparpillement des pouvoirs et instaura un régime politique très centralisé et hiérarchique. L'empereur donnait le cap et prenait les décisions importantes. Ses ministres les exécutaient. Le système d'enseignement supérieur qui fut alors mis en place reflète cet arrangement politique pyramidal. L'Université impériale fut fondée en 1806⁶³. Il s'agissait d'une unique université centralisée possédant des dépendances à travers le territoire français. Sa direction était assurée par le « Grand Maître » (le ministre chargé des facultés), ainsi que par le Conseil de l'instruction publique, composé d'universitaires chargés de la définition des programmes et de la gestion des carrières des enseignants. Les ordres venant du haut étaient directement transmis à l'ensemble des entités. Il n'existait qu'un niveau intermédiaire entre les établissements et le ministère : les facultés. Les établissements ne faisaient pas « université » dans la mesure où les facultés n'étaient pas reliées entre elles de façon matricielle. Chacune reportait à son interlocuteur disciplinaire au sein du Conseil de l'instruction publique. Ces silos facultaires permettaient un contrôle étroit des activités et visait la consolidation de l'ordre social. Contrairement au modèle allemand qui priorisait les activités de recherche, l'université impériale se consacrait principalement à l'enseignement. Or, les enseignements se renouvelaient peu. L'université perdait de son attrait par rapport aux grandes écoles spécialisées qui engendraient des innovations et formaient des professionnels capables de relever des défis industriels. La portée de ces écoles n'était toutefois pas suffisante. La défaite de la France contre l'Allemagne en 1870 fut en grande partie attribuée à la faible productivité scientifique de l'université napoléonienne bloquée par « sa hiérarchie, sa centralisation et son cloisonnement » (Charle, 2003, p. 8). Pour faire évoluer l'université française, les réformateurs se sont appuyés sur la référence allemande, selon eux plus efficace car « fondée sur la concurrence entre professeurs et entre universités » (*ibid.*, p. 8). Mais les réformes alors engrangées ne modifièrent pas la « configuration universitaire » (Musselin, 2017, p. 22) héritée de l'époque napoléonienne. En

⁶² Nous avons précédemment évoqué que les universités européennes ont perdu en légitimité durant les XVe, XVIe et XVIIe siècle car elles ne pratiquaient pas d'activités de recherche et parce que leurs enseignements étaient dépassés. De nombreuses grandes écoles professionnelles se développèrent alors et prirent en charge les fonctions de recherche et de formation des élites.

⁶³ Vu la loi du 10 mai 1806, le décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1808, prévoit dans son article premier que « l'enseignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à l'Université ». L'article 4 prévoit que « l'Université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel ».

effet, jusqu'aux événements de mai 1968 qui insufflèrent notamment la loi Faure, le pilotage des universités se jouait presque exclusivement dans l'interaction de deux pôles : le ministère et la profession académique représentée par les universitaires, essentiellement parisiens, du Conseil de l'instruction publique. Musselin (2017) définit la notion de configuration universitaire pour désigner « le cadre au sein duquel s'inscrivent, prennent sens et se répondent, le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage assuré par des autorités publiques et les modes de régulation interne des disciplines » (*ibid.*, p. 27). Aussi, pour comprendre la trajectoire des établissements universitaires, il est nécessaire de décrypter l'articulation de ces trois systèmes de fonctionnement entre eux : celui des universités, celui des autorités de tutelle et celui de la profession académique. Ils sont interdépendants. Une variation de l'un, agit sur les autres et modifie l'équilibre de l'ensemble. Cette approche permet de rendre compte des divers facteurs formant les différents types d'organisation universitaire à travers le temps et/ou les territoires. En ce sens, les universités n'ont pas existé en France au XIXe siècle. Elles ne formaient pas de système d'action collective au niveau de leurs établissements. Elles étaient déterminées par l'articulation des modes de régulation et de gouvernance de leur ministère avec ceux de la profession académique incarnée par le Conseil de l'instruction publique. Même la loi de 1896 qui rassembla les facultés d'une même ville en « université », ne bouscula pas la constellation universitaire établie par Napoléon. Le recours à la référence allemande servit à justifier l'introduction de « principes d'émulation et d'autonomie scientifiques », mais ces derniers « cohabitent donc avec une ancienne structure héritée, contradictoire dans ses principes » (Charle, 2003, p. 8). La configuration universitaire française ne fit place aux universités en tant qu'établissements qu'à partir de la promulgation de la loi Faure en 1968.

2.1.2) La renaissance des établissements universitaires

La gouvernance des organisations est considérée dans la littérature comme un des facteurs qui explique la performance des entreprises privées. La capacité de leurs équipes dirigeantes à formuler et implémenter une stratégie est déterminante pour la réussite de l'organisation (Mintzberg et al., 2009). Or, depuis la mise en place de la nouvelle gestion publique, cette question a été transférée aux organisations publiques. Cela a conduit à considérer la gouvernance de l'université comme une variable de sa performance (Musselin, 2017), c'est-à-dire de sa capacité à rendre des comptes.

La loi Faure⁶⁴ (1968) constitua la première étape du processus qui permit progressivement aux établissements universitaires français d'acquérir une certaine capacité à déterminer leur trajectoire. Elle fut votée dans le contexte des événements de mai 1968. Ce mouvement de révolte révéla l'inadéquation des institutions élitistes héritées du XIXe siècle avec l'attention qu'il fallait accorder aux attentes d'une classe moyenne alors en pleine expansion. Dans une tentative d'y remédier, la loi Faure stipula que les universités « doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région. Dans cette tâche, elles doivent se conformer à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique » (loi Faure, titre 1^{er}, article 1^{er}).

Pour réussir ce rapprochement entre université et besoins sociétaux, les réformateurs avaient pour ambition de créer des universités pluridisciplinaires autonomes inspirées du modèle nord-américain (Gillot et Dupont, 2013)⁶⁵. Les mesures qui découlèrent de la loi Faure n'eurent toutefois pas tout-à-fait l'effet escompté. L'éclatement des facultés en unité d'enseignement et de recherche (UER) ne suffit pas à favoriser l'interdisciplinarité car les nouvelles universités s'étaient (re)constituées à partir des mêmes affinités disciplinaires et politiques qui avaient soudé les facultés. D'autre part, la formation des nouvelles universités autour des UER ne s'accompagna pas d'une modification des structures des organismes de tutelles. Par conséquent, les ministères continuèrent à exercer un pilotage budgétaire, pédagogique et administratif centralisé (Cohen, 1978, citée par Musselin, 2017). Ils s'adressaient à leurs interlocuteurs habituels : les anciens doyens des facultés qui étaient devenus les nouveaux directeurs d'UER. En revanche, la création du statut d'établissement public à caractère scientifique et culturel (EPCSC) gouverné par des conseils élus composés d'étudiants, de personnels académiques et administratifs, ainsi que de personnalités extérieures a permis une meilleure prise en compte de la diversité des revendications adressées à l'institution. Cette « multiplicité de légitimités internes, parfois concurrentes : celle du président et des différents conseils élus de l'établissement, d'une part, et celle des directeurs de composante (laboratoires, unités mixtes de recherche – UMR –, unités de formation et de recherche – UFR –, écoles et instituts...), d'autre part » (Gillot et Dupont, 2013, p. 13) n'engendrait pas l'élaboration d'un projet

⁶⁴ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, dite loi Faure [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000693185/> [site consulté le 12.09.2020].

⁶⁵ Le rapport n°446 du Sénat élaboré en 2013 par Gillot et Dupont déclare que « La très grande majorité des pays de l'OCDE est désormais convaincue que les performances et l'attractivité de ses établissements d'enseignement supérieur sont fonction du niveau d'autonomie qui leur est concédée dans la définition de leur propre politique de formation et de recherche » (Gillot et Dupont, 2013, p. 13).

d'établissement commun. La gouvernance des universités françaises continuait de se jouer dans l'interaction du pôle ministériel et du pôle de la profession académique.

Les universités reconstruites autour des UER par la loi Faure, modifiée en 1984 par la loi Savary⁶⁶ qui transforma notamment les UER en UFR (unités de formation et de recherche), n'obtinrent de véritables marges de manœuvre qu'avec l'instauration de la contractualisation (1989)⁶⁷. L'idée de cette politique contractuelle liant l'État et les universités françaises était d'allouer des ressources aux universités non pas seulement sur la base de leurs effectifs ou de leur taille, mais également en prenant en considération le projet d'établissement de chacune d'elle. Les présidents d'universités se saisirent de cette opportunité qui leur permettait d'affirmer leur fonction différemment : les équipes de présidence qui négocièrent les premiers contrats quadriennaux (puis quinquennaux à partir de 2007) avec l'État pouvaient formuler des orientations stratégiques spécifiques pour leur université et s'imposèrent comme étant les nouveaux interlocuteurs légitimes du ministère. Dès lors, la configuration universitaire changea : les universités elles-mêmes devinrent acteurs de leur gouvernance, en interaction avec le ministère et la profession académique (Musselin, 2017).

Une nouvelle vague de réformes vint encore renforcer l'autonomie des universités françaises dans le contexte de l'avènement du marché mondial de l'enseignement supérieur que nous avons décrit précédemment⁶⁸.

⁶⁶ La loi Savary, loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, procède à une refonte de la loi Faure, mais en conserve les grands principes : rapprocher les missions des universités des préoccupations de leurs environnements socio-économiques via des mesures visant à favoriser leur pluridisciplinarité et à les doter de plus d'autonomie. Ces objectifs sont reflétés à travers les quatre grandes missions de l'enseignement supérieur que cette loi précise. Il s'agit de la formation initiale et continue, de la recherche scientifique, de la diffusion de la culture scientifique et de l'information scientifique et technique ainsi que de la coopération internationale. La loi Savary définit également le statut de l'enseignant-chercheur, transforme les EPCSC en EPCSCP (établissements publics à caractère scientifique, culturel et *professionnel*) permettant à d'autres établissements publics de rejoindre son cadre d'application et renforce la démocratie au sein des établissements en créant le conseil des études et de la vie universitaire.

⁶⁷ La contractualisation fut instaurée grâce à la circulaire n°89-079 du 24 mars 1989 relative à la politique contractuelle liant l'État et les universités.

⁶⁸ La section consacrée au développement du modèle de l'université entrepreneuriale montre qu'à partir des années 1990 de nombreuses réformes sont engagées par les pays afin de rendre leur système d'enseignement supérieur plus compétitif au sein de ce qui est devenu un marché international de l'enseignement supérieur.

2.2) Autonomie et responsabilités élargies dans un contexte de compétition

Les années 2000 sont marquées par diverses réformes dont l'objectif était de rendre les établissements d'enseignement plus compétitifs en rapprochant l'organisation de leurs activités de celle du secteur privé. Dès 2001, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) institutionnalisa les principes de la nouvelle gestion publique en France. La gestion des établissements publics est dès lors tournée vers les résultats des actions menées : les budgets sont alloués en fonction de missions, déclinées en programmes, assortis d'objectifs et d'indicateurs afin de pouvoir les piloter et les évaluer. Le rôle de l'État ne consiste plus à contrôler les processus, mais à évaluer les résultats. Neave (1998) observe que cette tendance touche de façon globale le secteur de l'enseignement supérieur en Europe. Dans le cas de la France, l'auteur montre que les lois Faure et Savary, ainsi que et la mise en place de la contractualisation, ont particulièrement contribué à cette mutation vers le modèle de gouvernance de « l'État évaluateur »⁶⁹.

Comme précédemment évoqué, Musselin (2001) a fondé le concept de « configuration universitaire » et l'utilise comme un outil permettant de caractériser les évolutions de l'enseignement supérieur en fonction des relations qui existent entre trois pôles (État, université et profession académique) et de la manière dont chacun des pôles fonctionne. En articulant les observations de Neave avec le concept de configuration universitaire, nous pouvons en déduire que ce qui caractérise les années 1990, c'est la naissance du pôle « université » en parallèle de l'évolution du fonctionnement de l'État qui adopte certaines règles de l'économie de marché.

La LOFL a institutionnalisé un nouveau cadre d'action global de l'État qui permet de légitimer une certaine mise en compétition des universités désormais en capacité d'affirmer une stratégie propre dans le cadre des contrats quadriennaux (puis quinquennaux). Dès lors, les discours qui reflétaient des politiques d'enseignement supérieur égalitaires ont cédé la place à des discours qui véhiculent le bien-fondé des politiques favorisant la différenciation et la compétitivité des établissements universitaires.

Ces discours trouvèrent un certain écho dans la mesure où une culture des indicateurs se mit progressivement en place dans le sillon de la LOLF. La publication des premiers classements

⁶⁹ Traduction personnelle de « Evaluative state », défini par Neave (1998) comme le modèle de gouvernance des états européens dans leur rôle d'évaluation des activités de l'enseignement supérieur, de la manière dont ces activités sont réalisées, à quel prix et pour quels résultats.

internationaux⁷⁰ positionnant mal les universités françaises a favorisé les réformes visant l'amélioration de leur compétitivité. La création de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) en 2006 (remplacée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, HCERES, en 2014) a permis de centraliser l'ensemble des évaluations qui étaient auparavant effectuées par différents comités⁷¹. Ce regroupement des évaluations de l'ensemble des activités des universités rendit leur consultation plus systématique, notamment dans le cadre des décisions d'allocation budgétaire additionnelle. La compétitivité du travail académique put également s'apprécier grâce à la prolifération de divers indicateurs en libre accès sur le web (classement des revues, index de citations des publications des chercheurs...).

Cette visibilité des résultats étant acquise, l'autonomie des universités pouvait s'accroître encore. En ce sens, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU)⁷² votée en 2007 dote les universités d'un nouveau mode de gouvernance et de nouvelles compétences. Les effectifs du conseil d'administration sont réduits de moitié (30 membres vs 60 avant la loi LRU) afin de faciliter la prise de décision et la proportion des membres extérieurs qui le composent augmente (représentants des collectivités territoriales et du monde de l'entreprise). Les étudiants, dont le pouvoir de déstabilisation des institutions a pu être éprouvé lors de la crise de 1968, sont également écoutés et représentés au sein des différents conseils. La durée du mandat des présidents d'université est allongée et leur permet d'engager des orientations à plus long terme (ils peuvent réaliser deux mandats de 4 ans vs un seul mandat de 5 ans avant la loi LRU). En outre, les universités se voient confier la gestion de l'intégralité de leur budget, y compris celle de leur masse salariale qui représente le principal poste de dépense des universités (environ 80% de leur budget⁷³). Les universités sont dès lors en capacité de procéder à des arbitrages véritablement structurants de leurs activités : à travers le processus de contractualisation, elles peuvent en effet proposer le déplacement de montants significatifs

⁷⁰ Pour ne citer que les plus emblématiques : le premier classement de Shanghai date de 2003, celui du New York Times et le QS World University Ranking de 2004.

⁷¹ Par exemple, avant la création de l'AERES, les sections du comité du CNRS (centre national de la recherche scientifique) évaluaient les unités de recherche mixtes (CNRS-université), le CNE (centre national d'évaluation des universités et établissements) réalisait des évaluations institutionnelles, et différentes missions scientifiques du ministère formulaient des avis sur la qualité des équipes universitaires de recherche.

⁷² Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/2020-09-14/> [site consulté le 14.09.2020].

⁷³ Selon la Cour des comptes, les charges de personnel ont représenté 78% en 2011 et plus de 84% en 2014 des dépenses des budgets des universités en 2014. Source : Cours des comptes (2015). *L'autonomie financière des universités : une réforme à poursuivre* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/20150930-autonomie-financiere-universites.pdf> [rapport consulté le 14.10.2020].

d'une ligne budgétaire vers une autre et défendre ainsi un projet d'établissement singulier. Les directions administratives et politiques des universités se sont saisies de ces nouvelles marges de manœuvre et leur pouvoir s'est vu renforcé (Musselin, 2017). Les services financiers et de ressources humaines, dont les missions étaient essentiellement tournées vers l'application des directives nationales, devinrent acteurs d'une planification stratégique réalisée au niveau de leurs établissements. Quant aux présidents et leurs équipes, la loi LRU renforça leur capacité d'influence dans la mesure où elle les incitait à se saisir des outils managériaux qui étaient désormais à leur disposition. Les évaluations de l'AERES leur fournissaient par exemple des arguments pour diriger leurs organisations dans une direction particulière.

Le développement important des financements sur appel à projet vint encore étayer la capacité des équipes de direction à élaborer et à piloter un projet d'établissement et permit également l'affirmation du rôle évaluateur et financeur de l'État.

En 2008, le plan campus, lancé par le président Nicolas Sarkozy, se donne pour objectif de faire émerger des pôles universitaires d'excellence en allouant des budgets conséquents aux projets scientifiques et immobiliers répondant au mieux aux critères énoncés (ambition scientifique et pédagogique ; urgence de la situation immobilière ; développement de la vie de campus ; insertion du projet dans le tissu socio-économique et son caractère structurant et dynamisant pour un territoire ; dimension environnementale ; accessibilité pour les personnes en situation de handicap ; intégration des nouvelles technologies). 10 des 66 projets déposés ont été sélectionnés⁷⁴ et ont pu bénéficier des crédits extrabudgétaires correspondants aux intérêts générés par une dotation de 5 milliards d'euros déposée sur un compte au Trésor, soit 201 millions d'euros par an⁷⁵.

Parmi les nombreux appels à projets lancés par le gouvernement français à compter des années 2010, les IDEX (initiatives d'excellence) et Labex (laboratoires d'excellence) ont également contribué à une mise en compétition des universités pour l'obtention de financement conséquents. L'objectif visé par les IDEX est le développement de pôles d'excellence de rang

⁷⁴ Six projets ont été sélectionnés en 2008 lors de la première phase. Il s'agit des universités de Bordeaux, Grenoble, Lyon, Montpellier, Strasbourg et Toulouse. Quatre projets ont été sélectionnés en 2009 lors de la deuxième phase : Aix-Marseille, Condorcet-Paris-Aubervilliers, Saclay, Paris. La liste des critères utilisés pour l'examen des dossiers, ainsi que le nombre de dossiers reçus et sélectionnés sont issus du site du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56024/l-operation-campus-plan-exceptionnel-en-faveur-de-l-immobilier-universitaire.html> [première publication le 02.02.2008, mise à jour le 24.10.2012 et consultée le 15.09.2020].

⁷⁵ Source : Cour des comptes (2018). *Dix ans après le lancement de l'opération Campus, un premier bilan en demi-teinte* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-01/11-dix-ans-apres-lancement-operation-Campus-premier-bilan-demi-teinte-Tome-1.pdf> [document consulté le 15.09.2020]

mondial via le financement de projets scientifiques réunissant différents établissements d'enseignement supérieur (école, organismes de recherches et universités) sur un territoire, en partenariat étroit avec leur environnement économique. Les Labex sont des initiatives destinées à encourager financièrement les meilleurs laboratoires afin qu'ils puissent pleinement déployer leur potentiel scientifique via le recrutement de chercheurs à haut potentiel, l'installation d'équipements de pointe, etc.

Afin de formuler un projet d'établissement ambitieux, les équipes dirigeantes des universités s'efforcent de remporter des appels à projet⁷⁶ et de rassembler des bonnes évaluations (rapports de l'AERES, appréciation des publications scientifiques...). Elles animent leurs équipes et leurs composantes sur la base des critères habituellement utilisés par les appels à projet et par les diverses évaluations ayant cours dans l'enseignement supérieur. Elles instrumentalisent en quelque sorte ces outils de mise en compétition. Musselin écrit à ce sujet : « En effet, on observe tout d'abord une pression croissante exercée par les équipes dirigeantes à tous les niveaux. Jouant sur l'importance des évaluations pour l'image, mais surtout pour l'allocation de moyens, elles activent la menace que représenteraient de mauvais résultats. Il n'est alors pas rare que les directeurs d'unité suivent de très près les travaux des chercheurs de leur laboratoire et les incitent à publier dans les revues qui comptent, ainsi qu'à décrocher des projets de recherche » (Musselin, 2017, p. 142).

Des outils managériaux pour fortifier les interactions entre gouvernement et équipes dirigeantes des universités ont été mis en place dans la foulée de la contractualisation. Il s'agit par exemple du système de répartition des moyens à la performance et à l'activité (SYMPA) institutionnalisant dès 2009 le principe de l'allocation négociée d'une partie des ressources (négociation effectuée dans le cadre des contrats quadriennaux/quinquennaux).

Pendant les années 2000, l'évolution de la configuration universitaire est ainsi caractérisée par les transformations enchâssées de ses différents pôles : l'émergence du pôle « université » allant de pair avec la capacité des équipes dirigeantes à orienter stratégiquement leur organisation, ainsi que la mutation du fonctionnement et du rôle de l'État. L'État devenu « évaluateur » favorise la mise en compétition et la différenciation des universités, puis contrôle la qualité de leurs productions. Or, les évaluations ne peuvent légitimement être réalisées que par les professionnels du travail académique (jugement par les pairs). L'importance

⁷⁶ Par exemple, l'université de Strasbourg est lauréate du plan campus, ainsi que des initiatives d'excellence. Elle porte également plus d'une dizaine de projets Labex.

grandissante des évaluations renforce donc la position du pôle académique et modifie sa structure. En formant les critères du jugement scientifique, les personnels engagés au sein des organismes d'évaluation exercent une influence indirecte sur les orientations des établissements et modifient le fonctionnement interne de leur pôle. Musselin (2017) montre que les rapports de force au sein de la profession académique ont profondément changé par rapport au tableau dressé par Bourdieu (1984). L'opposition ne se fait plus entre les disciplines (certaines favorisant l'acquisition de capital politique et économique vs les autres favorisant l'acquisition de capital scientifique et intellectuel) et entre les différents moteurs de réputation (capacité à influencer les carrières vs reconnaissance scientifique acquise), mais elle se fait de façon verticale. Les professionnels académiques se rangent sur une échelle mesurant la part de voix de chacun dans l'élaboration du jugement scientifique. Aussi, plus les équipes dirigeantes peuvent s'appuyer sur des personnels académiques ayant voix au chapitre, plus elles disposent de légitimité et de ressources sur lesquelles adosser leur projet d'université. Elles vont donc inciter les enseignants-chercheurs à toujours plus s'affirmer dans la compétition.

La pénétration de la logique de marché au sein des services publics impose progressivement aux universités françaises un objectif de compétitivité. Cette recherche de compétitivité est rendue possible par une plus grande autonomie des établissements, incités à élaborer un projet distinctif visant l'excellence de leurs travaux de recherche et enseignements. La configuration universitaire bouge : le fonctionnement de chacun des pôles (État - profession académique - université), ainsi que les modalités de leurs interactions.

Lorsque les universités élaborent leur projet d'établissement, leur autonomie n'est toutefois pas comparable à celle des entreprises privées. Elles exercent une autonomie sous contrainte. Clark (1983) propose une grille de lecture des différents modes de gouvernance des universités sous la forme d'un triangle dont les pointes représentent le marché, l'État et l'oligarchie académique. A la lumière de ces travaux et des évolutions que nous avons décrites, nous retenons ici que la gouvernance des universités françaises qui se jouait autrefois entre professionnels académiques influents et ministère, a quelque peu déplacé son centre de gravité vers le marché via l'utilisation d'outils de mise en compétitivité et le développement de l'autonomie des universités. L'enseignement supérieur n'est toutefois pas devenu un marché comme un autre en France : « il s'agit de reconnaître le mérite [...], pas de le vendre, d'identifier l'excellence et de la financer de manière différenciée, mais pas d'en faire un produit marchand » Musselin (2017, p. 99). En 2019, le colloque annuel de la conférence des présidents d'université (CPU) s'intitulait « Autonomie des universités ? » et invitait à une réflexion sur les réelles prérogatives

des universités 10 ans après la mise en place de la loi LRU. Pour Jean Peeters, président de l'Université Bretagne Sud qui accueillait cette manifestation, avec les responsabilités et compétence élargies, « on est passé d'une organisation très administrée, à une organisation administrée avec des marges de manœuvre. On n'est pas vraiment dans l'autonomie, on est plutôt dans l'adolescence de l'autonomie, ne serait-ce que parce que les universités ne sont pas financièrement indépendantes »⁷⁷. Selon Jean Peeters, les équipes dirigeantes sont devenues des « chefs d'entreprise », pour lesquels il y a trois maîtres-mots : le projet, la stratégie et la responsabilité. Concernant le projet, il s'agit pour les dirigeants de donner du sens au travail quotidien des personnels, des étudiants et des autres interlocuteurs. Ils ont besoin d'une direction, « de savoir où nous allons ». Concernant la stratégie, Jean Peeters explique qu'il est demandé aux équipes dirigeantes « non pas de proposer un avenir, mais de choisir le meilleur avenir pour l'université au vu des forces en présence, au vue de la concurrence, au vu des compétences ». Quant à la responsabilité, il s'agit pour les universités et leurs équipes dirigeantes « d'assumer leurs choix. [...] leurs réussites, leurs échecs, leurs ressources financières, leurs ressources humaines, les relations qu'elles ont avec les étudiants, avec les personnels et avec tous les interlocuteurs autour d'elles » (*ibid.*). Il s'agit ici de la nécessité de rendre des comptes.

Ce témoignage conforte l'idée que le management des universités, désormais confié aux équipes dirigeantes, consiste à *choisir* une voix possible dans un environnement balisé par des attentes et contraintes diverses, voire contradictoires. Cet effort de composition est particulièrement important car les universités sont des organisations professionnelles (Mintzberg, 1978). La pertinence de leurs activités repose sur le travail indépendant de professionnels hautement qualifiés. La composante dominante de l'organisation universitaire est constituée par les professionnels académiques (le centre opérationnel) et son mode de coordination repose sur une standardisation des compétences (classes et évaluations normées par les pairs). Ce sont des organisations au sein desquelles le sommet stratégique (les équipes dirigeantes en charge de la définition et de l'implémentation des orientations stratégiques) a peu de prise sur le centre opérationnel composé des personnels académiques. Seuls les enseignants chercheurs, détenteurs du savoir, sont en mesure de définir les orientations de la science, de la produire et d'en apprécier les résultats. Plus récemment, Mintzberg (2017)

⁷⁷ Source : Propos filmés de Jean Peeters (2019) *Autonomie des universités ? Avec Jean Peeters*. Conférence des présidents d'université (21 et 22 mars 2019) [en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=79HVsmEzaDw&list=PLFDCFRPy6WmN4fm3AdexTf2cMFD1u-Im> [site consulté le 17.09.2020].

examine les tensions qui caractérisent la gouvernance des organisations de santé contemporaines, également considérées par l'auteur comme des organisations professionnelles. En plus d'un centre opérationnel prédominant composé des professionnels de santé, elles comptent désormais un sommet stratégique plus développé formé de managers définissant les grandes orientations de l'organisation et contrôlant l'atteinte des objectifs fixés. Mintzberg souligne dans cet ouvrage que « ce secteur [de la santé] a besoin de professionnels et de gestionnaires qui voient au-delà de leur travail, en dehors de leurs spécialités, et au-delà de leurs institutions, les besoins de la santé de chacun » (p. 6)⁷⁸. Pour lui, « le savoir étroit des professionnels égoïstes est à peine mieux que l'ignorance générale des managers déconnectés » (p. 6)⁷⁹. Pour l'auteur, professionnels de santé et managers doivent dépasser la logique propre à chacun de leur pôle en replaçant la santé des patients au cœur de leurs activités. Pour honorer leur vocation, les organisations professionnelles doivent rester connectées avec les besoins de leurs publics. Dans cette perspective, les dirigeants des universités doivent composer avec les fonctionnements propres à leur centre opérationnel et à leur tutelle gouvernementale : d'une part, l'autonomie de leurs professionnels académiques, dont les plus influents recherchent avant tout la compétitivité de leurs travaux au niveau international et d'autre part, leur dépendance vis-à-vis de L'État qui les finance et leur fixe des grandes orientations en fonction des enjeux stratégiques nationaux. C'est en se rappelant de la vocation immuable des universités - créer et diffuser des savoirs au service d'un projet de société - que chacun des pôles peut sortir de ses retranchements sans pour autant trahir sa nature et qu'un projet d'université (d'établissement) singulier et compétitif peut émerger : un projet d'université créant de la « valeur partagée » (Porter et Kramer, 2011).

La logique de marché peut aider chacun des différents pôles à dépasser la recherche de ses intérêts propres, à condition qu'elle soit orientée vers le bénéfice de *l'ensemble* des acteurs impliqués dans les activités des universités. Le tournant gestionnaire des universités ne s'oppose pas à la réalisation de leur mission sociétale. Au contraire, il peut l'accélérer. Porter et Kramer (*op.cit.*), comme Mintzberg (2017), montrent que ce ne sont pas les principes de l'économie de marché qui posent problème, mais la façon dont ils sont appliqués au sein des organisations : lorsque les gestionnaires pratiquent une gestion à distance, détachée des

⁷⁸ Traduction personnelle de « This field needs professionals and managers who see past their jobs, outside their specialties, and beyond their institutions, to the needs of everyone's health. » (Mintzberg, 2017, p. 6)

⁷⁹ Traduction personnelle de « the narrow knowledge of self-serving professionals is hardly better than the broad ignorance of disconnected managers. » (Mintzberg, 2017, p. 6).

opérations qu'elle contrôle ou encore lorsque les dirigeants négligent les besoins fondamentaux de leurs publics et/ou les tendances de fond. A l'inverse, en replaçant les problématiques sociétales au cœur de leurs activités, en apportant des réponses authentiques aux besoins de leurs publics, les organisations peuvent créer plus de valeur économique que si elles ne poursuivaient qu'un objectif purement financier.

Autrement dit, c'est en répondant aux problématiques sociétales, que les organisations créent le plus de valeur économique. Créer de la valeur partagée, c'est créer plus de valeur économique et plus de valeur sociale par rapport à la valeur qu'un arbitrage en faveur de l'une aurait pu engendrer. Viser les meilleurs résultats économiques est le meilleur moyen d'obtenir les meilleurs résultats en matière sociale car ce sont ceux qui « payent » le mieux.

Plus concrètement, pour créer de la valeur partagée et dépasser l'arbitrage entre le pôle économique et le pôle social, les auteurs recommandent la conjonction de trois types d'actions : 1) élaborer des offres qui apportent des réponses à des problèmes de nature sociale (définition du « but social » de l'organisation), 2) redéfinir la manière avec laquelle ces offres sont produites en optimisant la valeur sociale créée à chaque étape (conception du processus de production de la valeur ou « chaîne de la valeur ») et 3) favoriser le développement d'une infrastructure locale composée d'organisations qui contribuent à la réussite de cette affaire et qui en profitent.

La stratégie préconisée par Kramer et Porter (*op. cit.*) afin de maximiser l'efficacité des organisations consiste pour ces dernières à rechercher la satisfaction de besoins sociétaux. Cela implique une coordination transversale importante des différents acteurs et une considération de l'ensemble de leurs attentes au même niveau afin de formuler un objectif et des plans communs. En suivant cette logique, la compétition que se livrent universités, composantes et personnels doit être orientée vers la maximisation des retombées sociétales. Car c'est en travaillant à ce projet global que les intérêts particuliers de chacun des pôles pourront être servis au mieux.

2.3) Les universités et leurs réseaux au service de leurs territoires

Dans le secteur public, Moore (1994, 1995) propose également de replacer la production de *valeur publique* au cœur des organisations et invite les dirigeants à analyser chacune des étapes

nécessaires à la production de cette valeur afin d'en maximiser le volume. Ces deux processus font écho à la définition d'un but social et à l'organisation de la chaîne de la valeur, proposés par le concept de la valeur partagée précédemment évoqué.

Le management de la valeur publique est le modèle de gouvernance permettant le déploiement de cette démarche (O'Flynn, 2007). Selon Stoker (2006), ce paradigme contient certes des éléments appartenant aux modèles de l'administration publique traditionnelle et de la nouvelle gestion publique (NGP), mais il va également au-delà. Comme Porter et Kramer (*op.cit.*), il préconise l'utilisation de certains outils issus de la NGP (pilotage par objectifs, indicateurs de performance) pour atteindre un objectif en lien avec les attentes sociétales. Dans cette perspective, les principes de gestion privée ne s'opposent pas au sens de l'action publique. Au contraire, cette démarche managériale permet de maximiser la création de valeur publique. Cela suppose toutefois que le sens qui est donné à la valeur publique soit défini par un processus démocratique. Stoker (*op.cit.*) précise que le rôle des managers est dès lors centré sur le pilotage actif des réseaux de délibération et d'exécution qui élaborent et exercent ensemble la mission sociétale de l'organisation.

Selon Ferlie et al. (2008), optimiser les réponses aux attentes sociétales requiert désormais de la part des équipes dirigeant les universités qu'elles opèrent au sein de nombreux réseaux et s'engagent auprès d'un large éventail de groupes de parties prenantes, c'est-à-dire auprès des acteurs pouvant influencer ou être influencés par les activités des universités (Freeman, 1984)⁸⁰. Si l'université napoléonienne était administrée selon le paradigme de l'administration publique traditionnelle et l'application stricte de procédures et de règles, l'université qui émerge avec le système de contractualisation - une « organisation administrée avec des marges de manœuvre » pour reprendre les propos de Jean Peeters précédemment cités - est désormais managée selon des méthodes empruntées aux paradigmes de la NGP (mise en compétition) et du management de la valeur publique (pilotage de réseaux) (Musselin et Paradeise, 2009).

Nous avons déjà examiné les évolutions du fonctionnement des universités qu'il est possible de rattacher au paradigme de la NGP. Nous envisageons maintenant celles qui appartiennent au registre du management de réseaux (Jones et al., 1997)⁸¹. Ce type d'exercice managérial s'est

⁸⁰ Nous reviendrons sur le concept et la théorie des parties prenantes développés par Freeman (1984) dans la suite de notre travail.

⁸¹ Jones et al. (1997) distinguent le modèle de la gouvernance de réseaux de ceux qui fonctionnent selon les mécanismes du marché ou de la hiérarchie. Ils proposent une synthèse des différents travaux qui se sont intéressés à ce sujet en définissant la gouvernance de réseaux comme étant une forme qui « implique un ensemble sélectionné, persistant et structuré de firmes autonomes (et agences publiques) engagé dans la création de produits ou services, basé sur des contrats implicites et non finalisés pour s'adapter aux contingences environnementales et pour

progressivement imposé aux équipes dirigeantes en raison de l'accroissement du nombre de parties prenantes dont les attentes et activités sont à mettre en cohérence afin que l'université soit en mesure de créer et de diffuser des savoirs au service d'un projet de société commun.

Le pilotage en réseau s'articule tout d'abord entre les deux pôles historiques de la configuration universitaire. Les équipes dirigeantes disposent certes de la légitimité et des marges de manœuvre nécessaires pour élaborer un projet d'établissement différenciant, mais elles doivent composer avec les contradictions qui opposent la profession académique et l'État. Cela dans un contexte où la mise en compétition des acteurs eut notamment pour effet d'équilibrer leur part de voix : d'une part, la profession académique fut renforcée par l'importance grandissante des évaluations scientifiques et d'autre part, l'État reste le financeur principal des universités et peut orienter leurs stratégies via les nombreux appels à projets reprenant les axes de développement nationaux prioritaires.

Au-delà des tensions fondamentales entre l'indépendance des professionnels scientifiques et les enjeux de politique publique, les équipes dirigeantes doivent gérer la diversité des attentes et contributions des membres composant leurs conseils. A ce sujet, nous avons déjà évoqué que la composition des conseils d'administration (CA) a évolué dans le sens d'une plus large inclusion de la diversité des parties prenantes des universités. La loi LRU a augmenté la proportion de personnalités extérieures que le CA doit englober : 7 ou 8 représentants du monde socio-économique et des collectivités territoriales sur un total pouvant aller de 20 à 30 membres. Cela institutionnalise le mouvement de rapprochement des acteurs internes de l'université avec les acteurs économiques et sociaux de son territoire (tendance notamment conceptualisée par les travaux sur le modèle entrepreneurial de l'université précédemment décrits). La loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (loi ESR) élargit le conseil d'administration à un maximum de 36 membres, mais ne bouleversa pas les équilibres établis entre les groupes par la loi LRU: enseignants-chercheurs, personnalités extérieures, étudiants et personnels administratifs élus sont chargés de déterminer la politique de l'établissement. Les étudiants occupent 4 à 6 sièges. Globalement, depuis les événements de mai 1968 et la remise en question de l'ordre établi qu'ils ont suscitée, les attentes des étudiants font l'objet d'une attention particulière. Le recteur, représentant de l'État au niveau de l'académie, assiste également aux séances du conseil d'administration. Pour piloter leur université, les équipes dirigeantes s'appuient sur le CA, qui s'appuie lui-même sur les

coordonner et garantir les échanges. Ces contrats sont cimentés socialement et non légalement » (Jones et al. 1997, p. 914 ; traduits par Ehlinger et al. 2007, p. 157).

commissions de la recherche (CR) et de la formation et de la vie étudiante (CFVU). Ces dernières doivent être consultées et peuvent formuler des requêtes concernant les politiques de formation, de recherche et l'organisation de la vie universitaire.

A la diversité des réseaux à piloter au niveau des organes consultatifs et délibératifs des universités, s'ajoute celle des organismes internationaux (ONU, UNESCO, OCDE...) et européens. Les orientations politiques qu'ils affirment doivent être intégrées dans les plans des établissements. Concrètement au niveau européen, les chefs d'État et de gouvernements de l'Union s'alignent pour construire un plan stratégique à 10 ans fixant leurs priorités et objectifs globaux. La Commission Européenne s'appuie sur ce plan pour développer un cadre stratégique commun en matière d'éducation et de formation. L'éducation et la formation relevant de la compétence des États, l'Union européenne ne peut imposer de règles contraignantes. En revanche, les pays se mettent d'accord sur les grandes orientations et objectifs chiffrés à atteindre, puis chacun fait ensuite son affaire de la déclinaison de ces ambitions dans son système national d'éducation et de formation (fonctionnement selon la méthode ouverte de coordination, MOC). Spécifiquement dans le cadre de l'enseignement supérieur, le processus de Bologne démarré en 1999 visait la construction d'un espace Européen d'enseignement supérieur. Il est aujourd'hui considéré comme le processus de réformes ayant le plus modifié l'enseignement supérieur des 48 pays impliqués (Crosier et Parveva, 2014).

La définition des priorités au niveau national n'est pas seulement influencée par le travail effectué au niveau européen. Elle est également engendrée par la concertation et l'alignement de nombreux réseaux nationaux. Depuis la loi ESR de 2013, les principaux outils de planification sont la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) et la stratégie nationale de recherche (SNR). StraNES et SNR fixent les priorités et les moyens consacrés à l'enseignement supérieur et à la recherche. Elles sont mises en cohérence dans le Livre Blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche présenté tous les 5 ans par le gouvernement au Parlement. Concernant par exemple le volet recherche, la loi ESR prévoit que les priorités de la SNR soient « arrêtées après une concertation avec la communauté scientifique et universitaire, les partenaires sociaux et économiques et des représentants des associations et fondations, reconnues d'utilité publique, les ministères concernés et les collectivités territoriales, en particulier les régions. Le ministre chargé de la recherche veille à la cohérence de la stratégie nationale avec celle élaborée dans le cadre de l'Union européenne » (loi ESR,

article 15)⁸². Les alliances thématiques de recherche font par exemple partie des associations mobilisées dans le cadre de l'élaboration de la SNR et assurent une représentation des différentes disciplines.

Aux niveaux national, international et disciplinaire, il existe ainsi une pluralité de réseaux qui expriment diverses attentes envers les universités et qui influencent le déroulement des activités de ces établissements. A ces impulsions top-down (qui descendent du gouvernement et des institutions supranationales vers les universités), se sont progressivement ajoutées celles qui émanent des groupes d'acteurs issus de l'environnement régional de chacun des établissements. Depuis le début des années 1980, l'État a en effet engagé un transfert progressif de certaines de ses compétences et responsabilités aux collectivités territoriales (régions, départements et villes) afin d'améliorer l'adéquation des politiques publiques avec les réalités socio-économiques singulières des territoires⁸³. Ce nouveau cadre pour l'action publique a légitimé l'intérêt des différents acteurs publics locaux pour les universités implantées dans leur espace territorial (Musselin et Paradeise 2009, citant Filâtre, 1993). Les Contrats-Plan-État-Région (CPER) représentent un outil permettant à l'État, aux collectivités territoriales (principalement les régions) et à la Commission Européenne de se mettre d'accord sur les priorités en termes d'aménagement des territoires et sur les enveloppes financières que chacun s'engage à y consacrer. Ces contrats donnent aux collectivités locales la possibilité d'influencer les politiques de leurs établissements d'enseignement supérieur en leur allouant des moyens complémentaires. Chacun s'y retrouve : étant mieux fournies, les universités peuvent renforcer leur impact au sein des collectivités qui les accueillent. Des synergies se créent entre leurs activités et celles du tissu socio-économique environnant. La part des collectivités dans le budget des établissements d'enseignement supérieur et de recherche est certes modeste, mais elle contribue à renforcer la nécessité pour leurs équipes dirigeantes d'adopter des méthodes caractéristiques de la gouvernance de réseaux. Une gouvernance multilatérale et non hiérarchique au service d'un projet commun.

Au final, la gouvernance des universités nécessite un panachage des approches managériales : hiérarchique (rendre des comptes à l'état qui engage sa responsabilité vis-à-vis des citoyens),

⁸² Loi ESR n° 2013-660 du 22 juillet 2013, article 15 [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000027735221 [site consulté le 24.09.2020].

⁸³ Entre 1982 et 1986, 25 lois modifiant la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, complétées par environ 200 décrets forment ce qui fut appelé « l'acte I de la décentralisation ». L'acte II fut entamé en 2003 par Jean-Pierre Raffarin alors premier ministre, à travers une réforme constitutionnelle déléguant de nouvelles compétences aux collectivités territoriales.

rationalisée (disposer des marges de manœuvre nécessaires pour développer un projet d'établissement compétitif) et démocratique (donner du sens en engageant les réseaux de parties prenantes pour répondre aux enjeux sociétaux).

Cet équilibre des forces est d'autant plus délicat à trouver que le gouvernement français a pris depuis les années 2000 une série de mesures ajoutant un niveau de coordination supplémentaire pour définir le projet de chaque université. L'objectif est de réformer l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de la recherche (universités, organismes de recherche et grandes écoles) afin d'en renforcer l'impact et la lisibilité. Pour les réformateurs, la France a en effet besoin de grandes universités de recherche multidisciplinaires bien placées dans les rankings internationaux pour relever les défis de son développement et renforcer sa souveraineté stratégique. Les réformes s'inspirent alors du système universitaire californien tiré par quelques universités de recherche de grande renommée internationale et complété par des établissements dont les missions sont essentiellement orientées vers la professionnalisation (Musselin, 2017). La loi ESR demande ainsi aux différentes universités, grandes écoles et organismes de recherche d'un même territoire de coordonner leur politique de formation ainsi que leur stratégie de recherche et de transfert dans le cadre d'un plan quinquennal commun qui devient le socle de la négociation avec le ministère : le contrat de site.

Les établissements sont invités à se regrouper au niveau d'un site académique ou inter-académique sous la forme d'une communauté d'universités et d'établissements (Comue) ou d'une association. Cette forme de collaboration désormais obligatoire succède à celle des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) créés en 2006 par la loi d'orientation de programme et de recherche⁸⁴. Ces communautés d'établissements forment des nouvelles entités universitaires composites. Ces « méga universités » portent souvent le nom de leur ville ou de leur territoire (exemples de communautés d'établissements : Comue d'Aquitaine, Communauté Université Grenoble Alpes, Normandie Université, Université de Paris-Saclay... Exemples de regroupements sous forme d'associations d'établissements : Association des établissements d'enseignement supérieur et de recherche alsaciens, Aix-Marseille Université, Université de Lorraine...). Bien que ces groupements associent des établissements de nature différente (universités, grandes écoles, organismes de recherche), ils portent le nom d'université car c'est la désignation la plus reconnue mondialement.

⁸⁴ Il s'agit de la loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche.

Les réformateurs sont convaincus que le regroupement des établissements d'un territoire sous la bannière d'une méga université, dotée du même fonctionnement que les universités devenues autonomes avec la contractualisation, mènera à l'excellence scientifique et au salut par les classements internationaux. Ce n'est pas la vision de Christine Musselin (2017). Pour l'auteure, ces orientations sont en contradiction. La logique du regroupement territorial vise plutôt à simplifier les échanges entre les ministères et un nombre plus restreint de mégastructures, à rationaliser les offres de formation en évitant les doublons, ainsi qu'à trouver des synergies entre les établissements et la structure socio-économique qui les accueille. La logique managériale recherche quant à elle l'excellence scientifique via la mise en compétition des acteurs à l'échelle internationale, compétition qu'il est possible de relever dès lors que les établissements disposent d'une certaine autonomie stratégique. Or, les collaborations favorisant les avancées scientifiques réunissent en général les équipes les plus avancées dans un domaine donné. Ces dernières sont rarement situées dans le voisinage. Elles sont plus souvent réparties aux quatre coins du monde. Pour les équipes les plus en pointe sur des secteurs particuliers, planifier un projet commun avec les établissements du même territoire peut potentiellement s'avérer contre-productif. En outre, la structure mise en place pour piloter une méga université vient surplomber les structures des établissements qu'elle regroupe, établissements eux-mêmes constitués de différentes entités. Cette duplication des instances exécutives et consultatives à différents niveaux alourdit les processus de gestion.

L'auteure explique que les contradictions entre logique de regroupement territorial et logique de compétitivité internationale pourraient être dépassées en envisageant que la structure de pilotage de la méga université fonctionne comme une agence de coordination territoriale des politiques de plusieurs établissements. Dans ce cas, chaque établissement pourrait conserver sa signature, son positionnement scientifique, ainsi que son autonomie pédagogique et de gestion. Les attributions des méga universités françaises sont différentes : elles sont chargées de regrouper sous un même sceau les établissements d'un territoire et de les orienter selon des priorités communes en matière d'enseignement et de recherche. En outre, l'État ne délègue pas aux collectivités territoriales la mission d'élaboration de politiques d'enseignement supérieur et de recherche « régionales », mais à la structure de pilotage de chacune des méga-universités, c'est-à-dire aux présidents des universités dont le rôle s'est affirmé depuis la mise en place de la contractualisation.

Les projets d'établissements définis dans le cadre des contrats quinquennaux conclus entre les tutelles étatiques et chacune des universités sont empreints des orientations données par l'État.

L'étude longitudinale de la mise en œuvre de la politique contractuelle de l'université Jean-Monnet-Saint-Etienne entre 1991 et 2010 réalisée par Goy (2015) montre que la contractualisation a d'abord été envisagée par les équipes dirigeantes successives comme un levier pour obtenir des ressources complémentaires. Seule l'élaboration du contrat le plus récent (2007-2010) s'est faite dans la perspective de définir collectivement une vision et des moyens partagés. D'autre part, le travail de Goy fait état d'une symétrie entre les thèmes contenus dans l'ensemble des contrats et les objectifs assignés par le ministère en amont de leur préparation à travers l'envoi de circulaires et autres lettres d'orientation. Pour l'auteur, le processus de contractualisation analysé relève d'une « mise en scène (une conformation) stratégique visant pour l'essentiel à satisfaire aux exigences de la tutelle » (Goy, 2015, p. 78). Ces résultats sont certes à nuancer, notamment parce qu'ils sont issus de l'étude d'un cas unique et parce qu'ils reflètent le fonctionnement du processus de contractualisation avant la loi ESR de 2013 et le passage de la négociation à l'échelle d'un site. Toutefois, ils sont intéressants car ils illustrent le poids et la nature des pressions exercées par l'État dans la gestion des organisations universitaires. Il s'agit de pressions de nature coercitive dans la mesure où les universités dépendent des ressources de l'État et des règles de fonctionnement qu'il établit pour elles.

En s'appuyant notamment sur la théorie de la dépendance envers les ressources (Pfeffer et Salancik, 2003 [1978]), DiMaggio et Powell (1983) expliquent que plus un champ organisationnel⁸⁵ est dépendant d'un fournisseur principal en ressources vitales, plus les organisations qui composent ce champ auront tendance à calquer leur fonctionnement sur celui de ce fournisseur. En outre, les auteurs soulignent que ce processus d'homogénéisation est encore plus important lorsque les organisations du champ traitent principalement avec des acteurs étatiques. Dans le cas des universités, ce phénomène d'isomorphisme coercitif est donc particulièrement marqué : il est exacerbé par la forte dépendance financière des universités vis-à-vis de l'État, ainsi que par l'encadrement très formalisé de l'action publique.

D'autre part, les auteurs évoquent deux autres types de facteurs conduisant les organisations d'un champ à homogénéiser leurs approches et leurs formes : les pressions normatives et les pressions mimétiques. Les pressions normatives sont dues à la professionnalisation du secteur en question. Elles naissent de l'action collective des professionnels pour définir les normes régissant l'accomplissement de leurs tâches, c'est-à-dire les conditions et méthodes de travail

⁸⁵ Selon les auteurs, un champ organisationnel est constitué de la totalité des acteurs qui interagissent dans le cadre de la production d'un type de produit ou de service. Cette perspective d'un champ organisationnel inclut donc les fournisseurs, les consommateurs de ressources et de produits, les agences de régulation et les organisations produisant des services ou produits similaires.

adéquates. Dans le champ de l'enseignement supérieur, le niveau de professionnalisation est élevé : les exigences en matière de qualification sont fortement normées et l'influence des réseaux de pairs sur l'évaluation des travaux est décisive. Pour les auteurs, plus un champ se professionnalise, plus il aura tendance à engendrer une uniformisation des structures et des pratiques des organisations qui le constituent. Quant aux pressions mimétiques, elles émergent dans un contexte d'incertitude, par exemple lorsque les équipes dirigeantes ont peu de visibilité et de compréhension des processus menant aux productions de leurs organisations. Ainsi « dépassées par les événements », ces organisations imitent les comportements de celles qu'elles considèrent comme étant exemplaires. Or, les organisations d'enseignement supérieur sont constituées de différentes entités faiblement liées (Weick, 1976) : leurs missions sont accomplies par des experts qui n'ont besoin de se coordonner ni entre eux, ni avec les équipes dirigeantes pour assurer leurs enseignements et leurs travaux de recherche (au contraire, l'autonomie des métiers scientifiques est légitime). Dans ce contexte d'incertitude, les équipes de direction peuvent avoir tendance à adopter les comportements des établissements les plus reconnus pour acquérir plus de légitimité en prenant le moins de risque possible.

Les pressions coercitives, normatives et mimétiques dont les universités font l'objet conduisent ainsi à une homogénéisation des structures et des pratiques de ces organisations. Ce phénomène d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio et Powell, *op. cit.*) est tiré par la nécessité pour les universités d'obtenir de la légitimité auprès de leurs tutelles car c'est à cette condition qu'elles obtiennent les ressources nécessaires à la réalisation de leurs activités. En calquant leurs structures et leur fonctionnement sur le modèle légitime en vigueur, les universités ne répondent toutefois pas à l'injonction de développer un projet stratégique singulier visant à renforcer leur compétitivité. Pour les auteurs, ce n'est pas l'impératif de la rationalité, mais celui de la légitimité qui influence en grande partie les comportements organisationnels. Le choix de la légitimité peut occulter celui de la productivité.

Un second phénomène peut freiner le développement d'un projet d'établissement différenciant. Il s'agit de la dépendance au sentier, définie comme l'influence déterminante des événements et modes de fonctionnement passés sur les comportements organisationnels présents et futurs (David, 1985 ; Pierson, 2000). Cette dépendance est particulièrement marquée au sein de champs fortement institutionnalisés comme l'enseignement supérieur (Musselin, 2009). La légitimité des universités est fondée sur leur vocation sociétale de création et de diffusion de savoirs au service d'un projet de société. Cette vocation s'est affirmée dans les représentations

collectives au cours des 800 ans que compte leur histoire. En cela, l'université peut être considérée comme une institution que les acteurs sociaux dotent d'une raison d'être stable et à laquelle ils font correspondre des activités qu'ils ont identifiées comme permettant de servir cette vocation. Modifier les activités peut ainsi déstabiliser l'institution et saper sa légitimité. Aussi, même si de nouvelles orientations stratégiques peuvent sembler plus en lien avec les opportunités et contraintes actuelles des activités d'une université sur son territoire, elles peuvent être écartées au profit des modèles d'action faisant habituellement référence. Musselin (*op.cit.*) explique notamment que les nouvelles procédures mises en place dans le cadre de réformes viennent souvent s'ajouter aux procédures existantes, sans toutefois les remplacer.

Les équipes dirigeant une université sont investies d'une tâche particulièrement complexe. Cette complexité est liée à la nature singulière des activités d'enseignement supérieur et de recherche. Pour Charle et Verger (2012), ces activités forment désormais « un espace social qu'on ne peut assimiler ni à un marché comme les autres, ni à une simple administration, ni à une véritable entreprise, ni seulement à un espace public pédagogique, ou un organisme de recherche finalisé, encore moins à un lieu de vie et de rencontre culturel pacifié. En fait, l'enseignement supérieur est tout cela à la fois, à des degrés divers et selon des combinaisons différentes en fonction des pays, des villes, des régions, des secteurs disciplinaires, mais aussi des stratégies d'établissement » (Charle et Verger, 2012, pp. 277 et 278).

2.4) Les pressions contradictoires à l'œuvre dans l'élaboration d'un projet d'établissement

Pour développer et piloter une stratégie d'établissement, les équipes dirigeant les universités disposent désormais de certaines marges de manœuvre, mais doivent également composer avec les nombreuses contraintes que nous avons explicitées dans les 3 sous-sections précédentes.

La gestion de l'université se joue entre l'équipe de présidence, l'État et les professionnels académiques selon des modalités qui combinent désormais différents registres managériaux : 1) hiérarchique : chaque université rend des comptes à l'État qui engage sa responsabilité vis-à-vis des citoyens, 2) rationnel : les équipes dirigeantes disposent de l'autonomie nécessaire au développement d'un projet d'établissement compétitif et 3) démocratique : il s'agit de donner du sens en engageant les réseaux de parties prenantes pour répondre aux enjeux sociétaux. L'introduction du principe de compétitivité et la légitimation de nombreux groupes de parties

prenantes pour la gestion des universités reflètent une responsabilité et une exigence de résultat renforcée : créer et diffuser des savoirs au service d'un projet d'établissement orienté vers la résolution efficiente des problèmes sociétaux.

Pour élaborer et piloter ce projet d'établissement, les équipes dirigeantes ont acquis une certaine autonomie et leur pouvoir s'est accru (Mignot-Gérard et Musselin, 2003). L'équipe dirigeante est structurée autour du président et de ses vice-présidents, ainsi que du directeur général des services centraux et de ses adjoints. Son fonctionnement requiert les délibérations du conseil d'administration et la consultation du conseil académique. Selon Musselin (2006), en confiant à ces acteurs clés l'élaboration et le pilotage d'un projet stratégique singulier, en renforçant leur pouvoir de décision au détriment de celui des organes délibératifs et en ajoutant la rationalité comme principe de régulation, les pouvoirs publics ont permis la « construction d'organisations » universitaires au sens de Brunsson et Sahlin-Andersson (2000). Le fonctionnement des universités se rapproche de celui des organisations du secteur marchand. Un « centre stratégique » émerge entre le « centre professionnel » (la profession académique) et le « sommet hiérarchique » (l'État). Nous empruntons ici volontairement les dénominations de « centre opérationnel » et de « sommet hiérarchique » développées par Mintzberg dans le cadre de sa description du fonctionnement des organisations professionnelles, mais remplaçons le terme de ligne hiérarchique par celui de « centre stratégique ». A travers ce choix, nous souhaitons rendre compte du rôle joué par ce « centre » constitué des équipes dirigeantes en charge de l'élaboration et de l'implémentation d'un projet stratégique d'établissement.

La figure 1 schématise les pressions contradictoires auxquelles est confrontée l'équipe dirigeante. Le projet stratégique d'établissement est positionné au carrefour de deux lignes de tensions contradictoires. La première oppose les pressions agissant pour l'uniformisation des projets, à celles qui s'exercent dans le sens de leur différenciation (uniformisation vs différenciation). La deuxième oppose l'impératif de pertinence locale des activités des universités, à celui de leur excellence scientifique à l'échelle internationale (pertinence locale des applications vs compétitivité scientifique internationale).

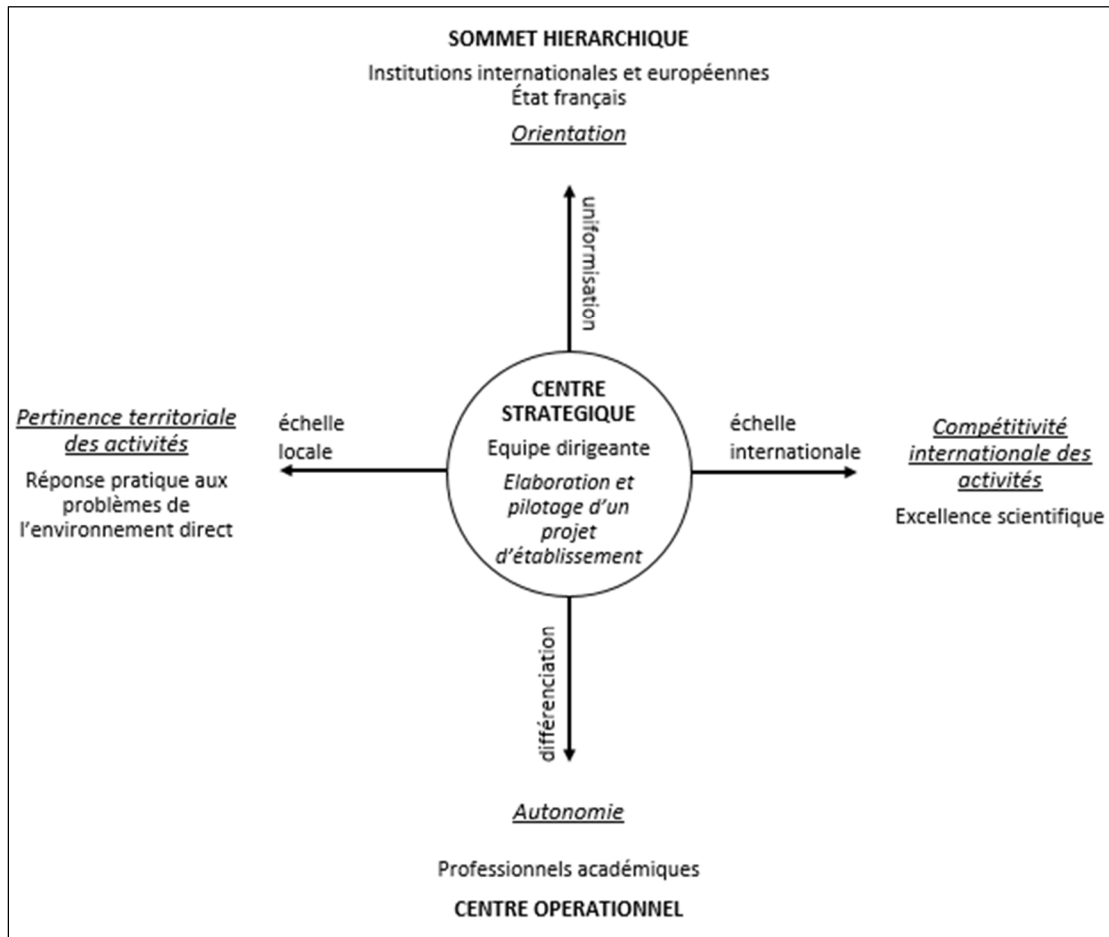


Figure 1 : Pressions contradictoires à l'œuvre dans l'élaboration et le pilotage du projet stratégique d'une université. Source : l'auteur.

Sur la ligne de tension verticale, le centre stratégique s'est imposé lorsque les équipes dirigeantes se sont vues confier le rôle d'élaboration d'un projet d'établissement. Le pouvoir d'influence des groupes d'acteurs clés composant le sommet hiérarchique et le centre opérationnel s'est également renforcé dans le cadre de l'introduction de la contractualisation. Les tutelles étatiques influencent les priorités stratégiques des universités à travers les cadres d'action légaux, les documents et les dialogues d'orientation réalisés (processus d'isomorphisme institutionnel). Dans le cadre de l'autonomisation des établissements, la régulation tutélaire ne décroît pas : ayant moins de prise sur les processus, elle s'intéresse d'autant plus aux résultats. Non seulement les objectifs stratégiques sont programmés, mais en plus, la capacité des établissements à les atteindre conditionne l'attribution d'une part de plus en plus importante de leurs ressources (contractualisation, plan campus, initiatives et laboratoires d'excellence, appels à projet dans le cadre du programme européen pour la recherche et l'innovation...). Pour Bouckaert (2016), « l'autonomie décrétée [des universités] s'apparente davantage à une autonomie de façade » (p. 174). L'engagement de l'État français

dans le pilotage des universités reste fort, seules ses modalités ont changé : l'allocation des ressources répond désormais également à des critères de performance. Afin que ce traitement différencié puisse être appliqué, les tutelles doivent pouvoir s'appuyer sur des évaluations légitimes. Cette nécessité renforce le poids de la profession académique et de ses membres experts impliqués dans les commissions et organismes d'évaluation (HCERES, associations disciplinaires, CNU⁸⁶, ANR⁸⁷ ...). Les professionnels du travail scientifique dont l'autonomie est une condition à la réalisation de leurs travaux conservent ainsi une part de voix importante. Les entités professionnelles sont difficilement gouvernables. Elles sont en effet faiblement liées (Weick, 1976) et la valeur qu'elles créent est le fruit d'une hyper spécialisation (Weber, 1919) rendant ce processus de production difficilement décriptable et reproductible. Cohen et al. (1972) utilisent à ce propos le terme de « unclear technologies », c'est-à-dire des technologies difficilement saisissables. Le centre professionnel compte ainsi une grande diversité d'orientations et d'entités autonomes. Dans la lignée des travaux de Musselin (1997), nous considérons toutefois que la prise de décision est beaucoup plus structurée et régulée que ne l'ont suggéré Cohen et al. (1972) à travers le « modèle de la poubelle ». Selon l'auteure, la politique de contractualisation est un des facteurs qui a favorisé une conception plus interdépendante des différentes composantes.

Placée entre les professionnels académiques et les tutelles étatiques, l'équipe dirigeante en charge du projet stratégique d'une université doit donc composer avec des pressions contradictoires d'intensité comparable. Elle doit réussir à élaborer et piloter un projet à la croisée des orientations nationales définies par les tutelles et des domaines de compétences particulièrement compétitifs des personnels scientifiques. C'est un exercice particulièrement complexe dans la mesure où il repose sur un paradoxe : c'est en garantissant l'autonomie des professionnels que le projet stratégique de l'établissement peut efficacement répondre aux objectifs sociétaux fixés par l'État au nom des citoyens. Cela rejoint la définition d'un paradoxe

⁸⁶ Le Conseil National des Universités (CNU) est une instance nationale chargée de se prononcer sur la qualification, le recrutement et la carrière des enseignants-chercheurs. Il comprend 11 groupes, divisés en 52 sections représentant chacune une discipline. Ses membres sont des représentants des professeurs des universités et des maîtres de conférences et personnels assimilés. Source : CNU (2020). *Conseil National des Universités* [en ligne]. Disponible sur <https://www.conseil-national-des-universites.fr/cnu/#/> [site consulté le 08.10.2020].

⁸⁷ Créée en 2005, l'Agence nationale de la recherche (ANR) est chargée de la mise en œuvre du financement de la recherche sur projets. Elle est placée sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et vise à stimuler les travaux pluridisciplinaires ainsi que les collaborations entre organismes publics et privés présentant un fort potentiel d'innovation. Elle s'appuie sur les évaluations faites par les pairs pour sélectionner les projets. Parmi ses missions définies par le décret du 1^{er} août 2006 révisé le 24 mars 2014, figurent : « mettre en œuvre la programmation arrêtée par le ministre chargé de la Recherche » et « gérer de grands programmes d'investissement de l'État ». Source : ANR (2020). Missions [en ligne]. Disponible sur : <https://anr.fr/fr/lanr-et-la-recherche/missions/> [site consulté le 08.10.2020].

organisationnel établie par Smith et Lewis (2011) consistant en : « des forces contradictoires et pourtant interdépendantes qui existent simultanément et persistent dans le temps »⁸⁸ (p. 382).

Sur la ligne de tension verticale, le projet d'établissement est positionné à mi-chemin entre deux impératifs qui s'opposent en matière d'échelle. Les productions des universités doivent être à la fois compétitives au niveau international et pertinentes en termes de service rendu au niveau du territoire d'ancrage de l'établissement. L'impératif de compétitivité est adossé à la montée en puissance des évaluations de la production scientifique. Les classements des universités, comme celui de Shanghai ou celui du *Times Higher Education* par exemple, ainsi que toutes les autres formes d'évaluation standardisée comme les statistiques bibliométriques des travaux de recherche exercent des pressions transformatives sur les politiques menées en France. De nombreux travaux contestent la capacité de ces évaluations à saisir toutes les nuances qui déterminent la véritable valeur des travaux scientifiques. Toujours est-il que ces classements se sont imposés, notamment parce qu'ils fournissent des arguments aux réformateurs qui ont poussé les établissements dans la compétition en matière d'excellence scientifique (Chauvel et Clément, 2014). Non seulement les universités doivent faire la démonstration de leur compétitivité au niveau international selon les critères de l'excellence scientifique, mais également, elles doivent prouver la pertinence pratique de leurs réalisations au niveau de leur territoire. Le degré de participation des universités à l'attractivité et au rayonnement de leur territoire fait désormais partie des critères observés dans le cadre de l'allocation des ressources aux établissements. Depuis la loi ESR de 2013, les regroupements territoriaux sous forme de méga université passent contrat avec leur tutelle dans le cadre de missions élargies : ils doivent notamment favoriser l'insertion professionnelle des étudiants en formation initiale et continue, ainsi que diffuser et valoriser les résultats de la recherche au service de la société à travers le développement de l'innovation et le transfert de technologie. Les coopérations avec les associations et fondations reconnues d'utilité publique sont encouragées et participent à la promotion des travaux de recherche participatifs qui est également recherchée⁸⁹. Les contrats de site, qui se sont substitués aux contrats d'établissements aux termes de la loi ESR, doivent ainsi faire l'objet d'une concertation avec les collectivités territoriales. Pour la Conférence des présidents d'universités, « le regroupement des forces universitaires correspond à une nécessité économique et sociale, en vue de l'excellence scientifique, mais aussi, de la formation

⁸⁸ Traduction personnelle de « contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time » (Smith et Lewis, 2011, p. 382).

⁸⁹ Source : articles 7 et 16 de la loi ESR n°2013-660 [en ligne]. Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027735009> [site consulté le 09.10.2020].

professionnelles des jeunes et des adultes dans un cadre territorial » (CPU, 2015)⁹⁰. Chaque université, intégrée dans une Comue ou association d'établissement, doit intégrer ces deux impératifs dans l'élaboration de sa stratégie d'établissement : viser l'excellence scientifique de niveau international et optimiser l'impact local de ses activités auprès de ses parties prenantes.

Afin d'obtenir la légitimité nécessaire à un accès aux ressources indispensables à leur fonctionnement chaque université doit élaborer et piloter un projet qui soit en mesure de résoudre ces deux paradoxes : 1) intégrer les orientations stratégiques nationales et garantir l'autonomie de leurs professionnels académiques, ainsi que 2) favoriser la compétitivité scientifique internationale des productions et encourager la pertinence de leurs applications au niveau de leur territoire local.

Nous avons positionné le projet stratégique d'une université à la croisée de ces tensions contradictoires. Nous avons développé l'idée que c'est en plaçant l'objectif de participer activement à la résolution des défis sociétaux au centre des préoccupations des différents groupes et acteurs impliqués dans ses activités qu'une université peut optimiser sa légitimité.

Cette nécessaire orientation des universités au service de la société est aujourd'hui très largement explicitée et diffusée, notamment à travers de nombreuses prises de position institutionnelles définissant le sens de leurs activités. Au niveau international, l'UNESCO déclare en 1999 que les missions essentielles des systèmes d'enseignement supérieur consistent à « éduquer, former, entreprendre des recherches et, en particulier, contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble » (p. 5) et que « la pertinence de l'enseignement supérieur doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font »⁹¹. Au niveau Européen, l'objectif défini par les États membres en 2000 est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (titre I, §5)⁹². Pour atteindre cet objectif, les États prévoient notamment la création d'un espace européen de la recherche permettant une meilleure intégration des activités

⁹⁰ CPU (2015). *Regroupements universitaires : 25 grands ensembles pour viser l'excellence* [en ligne]. Disponible sur <http://www.cpu.fr/actualite/regroupements-universitaires-25-grands-ensembles-pour-viser-l'excellence/> [site consulté le 09.10.2020]

⁹¹ UNESCO (1999). *Rapport sur la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action* [en ligne]. Disponible sur : <http://ulis2.unesco.org/images/0011/001170/117022F.pdf> [rapport consulté le 15.10.2020].

⁹² Conseil Européen (2000). *Conclusions de la présidence* [en ligne]. Disponible sur : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm [rapport consulté le 15.10.2020].

pour optimiser leur efficacité (titre I, §12) et la diffusion de l'excellence (titre I, §13), ainsi que l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation aux besoins de la société (titre I, §25). Le processus de Bologne lancé en 1998 développe la vision d'un espace européen d'enseignement supérieur qui devienne un moteur majeur du projet sociétal européen : « Alors que l'Europe est confrontée à des défis sociétaux importants [...], l'enseignement supérieur peut et doit jouer un rôle décisif en offrant des solutions à ces questions » (Communiqué ministériel de Paris, 2018, p. 1)⁹³. Au niveau français, le Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche envisage la recherche et l'enseignement comme les « fondamentaux » du progrès et le progrès comme la trajectoire vers « un monde plus juste, plus dynamique, plus sûr, engagé dans le développement économique, social et environnemental durable » (Livre blanc de l'enseignement supérieur, 2017, p. 8)⁹⁴.

Si la responsabilité des universités dans l'accompagnement d'un projet de société est peu contestée, sa mise en place au niveau d'un établissement traversé par les forces paradoxales évoquées s'avère particulièrement complexe. Alors que les prises de positions institutionnelles en ce sens sont unanimes depuis plusieurs décennies, de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur (étudiants, enseignants-chercheurs, membres des équipes dirigeantes les établissements, personnels administratifs) signalent une insuffisante mise en œuvre de ces orientations par les établissements. La dernière Consultation Nationale Etudiante (2020) montre par exemple que 85% des 50.000 étudiants interrogés sont inquiets, voire angoissés vis-à-vis de l'avenir au regard du changement climatique. Alors qu'ils aspirent à une formation en adéquation avec cette urgence qu'ils perçoivent, 69% déclarent entendre à peine parler des enjeux environnementaux dans leur formation et émettent le souhait d'y être d'avantage formés⁹⁵. Ces résultats font écho à ceux de l'étude réalisée par le Shift Project en 2019 révélant

⁹³ Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur (2018). *Communiqué de Paris* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMMUNIQUE_Traduction%20FR.pdf [site consulté le 29.09.2020].

⁹⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000083.pdf> [site consulté le 29.09.2020].

⁹⁵ Source : Réseau Français des Etudiants pour le Développement Durable (2020). *Synthèse du rapport de la Consultation Nationale Etudiante. Les étudiant-e-s face aux enjeux environnementaux* [en ligne]. Disponible sur : https://refedd.org/wp-content/uploads/2020/09/2-SYNTHESE_CNE2020_REFEDD.pdf [rapport consulté le 12.10.2020]. Cette consultation nationale analyse les réponses de 50.000 étudiants représentatifs de la population étudiante française (résultats redressés selon les statistiques du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation). Elle a été réalisée en partenariat avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le Ministère de la Transition Écologique et Solidaire, l'Agence de la transition écologique (ADEME), le Centre National des œuvres Universitaires et Scolaires (Les Croix), la Mairie de Paris, la Conférence des Grandes Écoles (CGE), la Conférence des Présidents d'Universités (CPU), la MAIF ainsi que Koncilio.

que 76% des formations de l'enseignement supérieur ne proposent aucun cours abordant les enjeux climat-énergie. Sur les 24% de formations qui traitent ce sujet, moins de la moitié dispensent au moins un cours obligatoire⁹⁶. Aussi, bien que le développement durable représente un enjeu sociétal clé et que les universités ont pour mission d'aider les sociétés à relever ce type de défi, elles semblent peiner à le faire. Les travaux qui se sont intéressés à la manière dont ces orientations stratégiques majeures sont déclinées au niveau des organisations, notamment universitaires, ouvriront le prochain chapitre.

⁹⁶ Source : Vorreux, C., Berthault, M., & Renaudin, A. (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Résumé aux décideurs*. The Shift Project [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/04/R%C3%A9sum%C3%A9-aux-d%C3%A9cideurs_FR_WEB.pdf [rapport consulté le 12.10.2020].

Conclusion

Les universités sont des organisations singulières parce que la nature de leurs activités leur confère une responsabilité particulièrement importante vis-à-vis des sociétés au sein desquelles elles œuvrent. Au moyen-âge, elles sont placées sous l'autorité de l'Eglise. Elles diffusent les connaissances qui légitiment l'ordre social établi. A l'époque des lumières, la raison triomphe sur les croyances. Les universités passent sous l'autorité des États qui leur assurent les moyens de créer les connaissances nécessaires au développement des nations. Au XXI^e siècle, le savoir est devenu un enjeu clé pour le positionnement des acteurs sociaux. Les universités sont désormais l'affaire de tous : leur légitimité repose sur leur capacité à apporter des réponses aux défis sociétaux en créant et diffusant des savoirs.

La nature singulière des organisations universitaires dont les productions dépendent des voies difficilement pénétrables du travail scientifique, ainsi que la diversité exacerbée des parties prenantes auprès desquelles elles doivent désormais faire la démonstration de leur utilité, rendent leur management particulièrement complexe. Leurs équipes dirigeantes doivent à la fois relayer les priorités stratégiques nationales et garantir l'autonomie du travail académique, encourager l'excellence scientifique des travaux à l'échelle internationale et s'assurer de la pertinence de leurs applications au niveau local.

Nous avons développé l'idée que c'est en plaçant l'objectif de participer activement à la résolution des défis sociétaux au centre des préoccupations des différents groupes et acteurs impliqués dans ses activités qu'une université peut optimiser sa légitimité. Autrement dit, c'est désormais en manquant explicitement sa responsabilité sociétale qu'une université obtient la légitimité nécessaire à la réalisation de ses activités et qu'elle est en mesure de développer et de piloter un véritable projet stratégique distinctif.

Si l'objectif est clair, les modalités de la mise en œuvre du management de la responsabilité sociétale des universités restent peu étudiées. Dans le prochain chapitre, nous allons passer en revue les travaux qui se sont intéressés à la responsabilité sociétale des universités et les événements qui ont influencés ces développements. Nous montrerons ensuite comment nous y adossons notre approche tournée vers la compréhension de la manière avec laquelle l'équipe dirigeante met en œuvre la responsabilité sociétale de son université.

Chapitre 2 : Le développement du management de la responsabilité sociale des universités

Section 1) Histoire et évolution du management de la responsabilité sociale des universités

Section 2) Manager la RSU : une nécessité stratégique

Introduction

La définition du développement durable la plus largement diffusée est issue d'une publication des Nations Unies établissant qu'il est nécessaire de « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir, de satisfaire les leurs » (CMED, Rapport Brundtland, 1987, p. 14⁹⁷). Ce rapport précise que le développement est durable lorsqu'il « ouvre la voie à une nouvelle ère de croissance économique [...] signifie la satisfaction des besoins élémentaires de tous [...] [et permet d'] adopter un mode de vie qui respecte les limites écologiques de la planète » (*ibid.*, p. 14). Le développement durable s'articule ainsi dans l'exercice simultané de responsabilités d'ordre économique, social et environnemental, c'est-à-dire dans l'exercice d'une responsabilité dite *sociétale*.

La contribution des universités au développement durable est particulièrement importante car ces organisations académiques influencent la structuration de la vie sociale en créant et diffusant des connaissances.

Dans ce deuxième chapitre, nous montrons que les recherches académiques qui se sont intéressées à la responsabilité sociétale des universités, c'est-à-dire à l'opérationnalisation du développement durable par les universités, se sont appuyées sur la littérature consacrée à la responsabilité sociétale des entreprises. Ces travaux recommandent une approche stratégique orientant l'ensemble des missions et des modalités de fonctionnement de l'organisation vers l'objectif de développement durable (section 1). Cette vision implique un profond changement de modèle dont la mise en œuvre par les universités est particulièrement complexe en raison de l'hybridité institutionnelle qui les caractérise (section 2). Ces constats ouvrent la voie à une nouvelle approche empirique du management de la responsabilité sociétale des universités françaises qui soit adaptée à la spécificité de ces organisations. C'est tout l'enjeu de notre travail.

⁹⁷ Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (1987). *Rapport Brundtland. Notre avenir à tous* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf [site consulté le 25.06.2021].

Section 1) Histoire et évolution du management de la responsabilité sociétale des universités

Le concept de responsabilité sociétale de l'université (RSU) s'est forgé en intégrant les développements théoriques qu'ont connus les notions de responsabilité sociétale des entreprises (RSE) et de responsabilité sociétale des organisations (RSO). Alors que les universités ont de tout temps été mises à contribution dans le développement des projets de société qui se sont succédés en leurs territoires, la notion de RSU posant les termes de leurs responsabilités vis-à-vis de la société est plus récente que celles de RSE et de RSO. Une recherche à l'aide du moteur de recherche Google Scholar montre que le terme « corporate social responsibility » (traduction de « responsabilité sociétale des entreprises ») apparaît dans le titre des contributions scientifiques à partir des années 1950, alors que l'expression « university social responsibility » (traduction de « responsabilité sociétale des universités ») fait une première apparition dans le titre des publications indexées en 1994⁹⁸.

1.1) L'adoption par les universités du concept mouvant de responsabilité sociétale des entreprises

Se référant à l'universalité de la science, les universités françaises ne se sont longtemps imaginé d'autres territoires que le monde et au mieux ont elles convenu de leur caractère national par respect pour le droit et la provenance des moyens qui leur permettent de fonctionner (Lichtenberger, 2010). Ces représentations changent toutefois avec la massification de leurs effectifs, ainsi qu'avec les attentes de professionnalisation et d'innovation liées au contexte de la société de la connaissance. Dès lors, agir de manière responsable vis-à-vis de la société requiert que l'université puisse interagir avec son environnement afin d'apporter des réponses aux besoins qu'il exprime (Annoot, 2012). Or, une telle approche n'a pu se déployer que dans le cadre de l'autonomisation et de la régionalisation progressive des projets d'établissements. Le modèle d'université qui se développe en France sous l'impulsion des lois LRU (loi relative aux *libertés et responsabilités* des universités) et ESR (créant des « systèmes régionaux

⁹⁸ Recherche de la présence de l'expression « corporate social responsibility » et « university social responsibility » dans le titre des publications indexées dans Google Scholar [recherche effectuée le 18.10.2020].

d'enseignement supérieur » selon Filâtre, 2003, p. 39) rend ainsi possible l'assimilation de cette idée de responsabilité sociétale par l'enseignement supérieur.

1.1.1) Le concept de responsabilité sociétale traduit l'engagement des organisations pour le projet du développement durable

A travers leurs nombreux discours, documents d'orientation stratégique et règlements, les tutelles institutionnelles des systèmes d'enseignement supérieur fournissent depuis les années 1990 une traduction du concept de responsabilité sociétale des entreprises aux établissements d'enseignement supérieur et aux universités. En 2001, la Commission Européenne publie un livre vert intitulé « Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises »⁹⁹ dans lequel la RSE est décrite comme « l'intégration volontaire des préoccupations sociales et écologiques des entreprises à leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes » (p. 7). Cette définition renvoie à la responsabilisation des entreprises quant aux conséquences économiques, sociales et environnementales de leurs activités. La construction de ce cadre européen pour la RSE découle de la stratégie suivie à partir des années 2000 visant à faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹⁰⁰.

Cette orientation stratégique européenne vers une meilleure performance globale (« croissance économique durable » et « cohésion sociale ») conforta le projet de construction de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) « en s'appuyant sur des valeurs communes – notamment la liberté académique, l'autonomie des établissements et la participation des étudiants et des enseignants dans la gouvernance de l'enseignement supérieur » (Conseil de l'Europe, 2020)¹⁰¹. Cette perspective rejoint la notion de RSE définie par la Commission Européenne, notamment dans son approche des parties prenantes qu'il s'agit d'intégrer dans les

⁹⁹ Commission Européenne (2001). *Livre Vert. Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises* [en ligne]. Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=FR> [site consulté le 19.10.2020].

¹⁰⁰ Source : Conseil Européen, 2000. *Conclusions de la Présidence* [en ligne]. Disponible sur : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm [site consulté le 23.08.2020].

¹⁰¹ Conseil de l'Europe (2020). *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/higher-education-and-research/european-higher-education-area> [site consulté le 20.10.2020].

processus managériaux. Pour Luangsay-Catelin et Gasner-Bouquet (2018), la construction de l'EEES via le processus de Bologne, ainsi que le projet University Social Responsibility in Europe (EU-USR) ont été mis en place dans le but d'établir une compréhension commune de ce que représente la responsabilité des universités (et plus largement de l'enseignement supérieur) vis-à-vis de la société européenne. Les déclarations ministérielles qui jalonnent le processus de Bologne, notamment celles de Londres (2007), de Louvain (2009) ou de Paris (2018) attribuent à l'enseignement supérieur un rôle majeur dans la résolution des problèmes sociétaux : « Alors que l'Europe est confrontée à des défis sociétaux majeurs [...], l'enseignement supérieur peut et doit jouer un rôle décisif en offrant des solutions à ces questions. [...] nous nous engageons à développer des politiques qui encouragent les établissements à remplir leur responsabilité sociale » (Communiqué de Paris, 2018, p. 1)¹⁰². Plus spécifiquement, le projet University Social Responsibility in Europe (EU-USR) fondé en 2012 avec l'aide de la Commission Européenne propose une définition de la responsabilité sociétale des universités européennes comme étant « la responsabilité des universités vis-à-vis des impacts de leurs décisions et activités dans la société et l'environnement, grâce à des stratégies transparentes et éthiques » (Dima et al., 2015, EU-USR, p. 5)¹⁰³. Cette définition de la RSU rejoint la définition de la RSE formulée par la Commission Européenne dans la mesure où la responsabilité des universités, tout comme celle des entreprises, s'articule dans leur capacité à intégrer dans leurs processus de gestion, les conséquences de leurs activités.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que les activités des universités ont toujours influencé et ont été influencées par leurs environnements socio-culturels. Nous avons notamment noté que la mission de « service à la société » qui s'est affirmée à partir des années 1960 est un signe de l'institutionnalisation de l'impératif d'utilité sociétale des missions d'enseignement et de recherche des établissements. De nombreux scientifiques se sont intéressés au rôle sociétal des universités. Nous avons notamment évoqué les réflexions d'Humboldt, de Tocqueville, de Weber, d'Habermas, de Kerr, d'Etzkowitz et Leydesdorff... Aussi, le fait que les universités exercent une responsabilité vis-à-vis des sociétés n'est pas nouveau. En revanche, la nature de ces responsabilités a été récemment influencée par la

¹⁰² Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur (2018). *Communiqué de Paris* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMMUNIQUE_Traduction%20FR.pdf [site consulté le 20.10.2020].

¹⁰³ University Social Responsibility in Europe (2015). *Rapport final sur le projet EU-USR* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-FR.pdf> [site consulté le 20.10.2020].

diffusion très large de la notion de responsabilité sociétale des entreprises et des organisations. La construction du concept de RSU est ainsi reliée aux concepts de RSE-O¹⁰⁴. Le premier chapitre nous a permis de développer l'évolution des responsabilités des universités liées à la nature singulière de ces organisations. Nous allons maintenant aborder la manière dont le développement des concepts de RSE-O a influencé la formation du concept de RSU.

Dans la littérature académique, la RSE-O est considérée comme l'application des principes du développement durable par les entreprises ou organisations afin de contribuer au « programme global de changement » (Rapport Brundtland, 1987, p. 1)¹⁰⁵ établi par l'organisation des Nations Unies (ONU).

En 1983, l'ONU crée la commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) et confie à sa présidente, Gro Harlem Brundtland, la mission de proposer des stratégies pour assurer un développement durable d'ici l'an 2000 et au-delà. Le rapport Brundtland publié 4 ans plus tard soutient que « le genre humain a parfaitement les moyens d'assurer un développement durable, de répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir, de satisfaire les leurs » et explique que le développement est durable lorsqu'il « ouvre la voie à une nouvelle ère de croissance économique [...] signifie la satisfaction des besoins élémentaires de tous [...] [et permet d'] adopter un mode de vie qui respecte les limites écologiques de la planète » (Rapport Brundtland, 1987, p. 14). La notion de développement durable s'articule ainsi dans l'exercice simultané de responsabilités de nature économique, environnementale et sociale. La responsabilité dite *sociétale* s'exerce simultanément sur ces trois plans.

Le rapport Brundtland fait figure d'acte de naissance du projet sociétal de développement durable pour lequel l'ensemble des nations s'engage à compter de la fin des années 1980. Il s'agit d'un projet macro-économique encourageant chacun des acteurs sociaux à agir de manière à favoriser simultanément la croissance économique, l'équité sociale et le respect de l'environnement. La réponse des acteurs s'étudie à une échelle plus micro-économique. Dans le cas des universités françaises, la manière dont elles traduisent les principes du développement durable à l'échelle de leur organisation constitue la responsabilité sociétale de l'université, objet de notre étude. Les universités effectuent une traduction organisationnelle singulière de ce

¹⁰⁴ Dans la suite de notre travail, nous utiliserons l'acronyme RSE-O pour désigner les concepts de responsabilité sociétale des entreprises ou plus largement des organisations.

¹⁰⁵ Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987). Rapport Brundtland. *Notre avenir à tous* [en ligne]. Disponible sur http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf [consulté le 22.10.2020].

projet sociétal global. Cette traduction incorpore des éléments liés à leur vocation de diffusion et de création de savoirs, ainsi que des éléments importés du secteur marchand à travers la diffusion du concept de RSE.

Avant de faire l'objet des premières conceptualisations académiques dans les années 1950, la question de la responsabilité sociétale des entreprises capitalistes s'est posée au sein de cercles managériaux dès la fin du XIXe siècle aux États-Unis (Esptein, 2002). Les hommes d'affaires inspirés tant par les valeurs du protestantisme, que par la nécessité de fidéliser une main d'œuvre expérimentée, mettent alors en place les premières mesures de paternalisme (installations communautaires, services en matière de santé ou d'éducation...). Au début du XXe, l'écrasant succès de grandes entreprises industrielles rend nécessaire la démonstration du bien-fondé de leurs activités vis-à-vis du grand public (Heald, 2017). De nombreux dirigeants s'expriment alors en faveur d'une approche partenariale de leur rôle consistant selon eux à concilier les objectifs des propriétaires de l'entreprise avec ceux des employés. Les débats académiques s'ouvrent dans ce contexte caractérisé par une importante diffusion des pratiques de prise en compte des acteurs ayant une influence et/ou pouvant influencer le déroulement des activités de l'entreprise, c'est-à-dire une prise en compte de ses parties prenantes (Freeman, 1984).

1.1.2) Instabilité conceptuelle et opérationnalisation difficile de la responsabilité sociétale

Howard Bowen, considéré comme le « père fondateur » de la RSE (Carroll 2008), définit ce concept comme « l'obligation pour les hommes d'affaires, de prendre les décisions et de suivre les lignes de conduite répondant aux objectifs et valeurs qui sont considérés comme désirables dans notre société » (Bowen, 1953, p. 6). Pour Bowen, les entreprises doivent se préoccuper du bien-être social et contribuer à l'élargir. Cette vision normative est contestée. Pour Levitt (1958), les entreprises doivent s'en tenir à une fonction économique et ne pas intervenir dans la sphère politique car une concentration des pouvoirs politique et économique irait à l'encontre du fonctionnement de la démocratie. Selon Friedman (1970), la responsabilité des entreprises doit également se limiter à la maximisation de leurs profits économiques. Pour l'auteur, lorsqu'un dirigeant réalise un investissement dans l'optique de résoudre un problème environnemental ou social touchant le bien public, cela correspond à imposer un impôt arbitraire aux actionnaires de l'entreprise. Ce manque à gagner sera par ailleurs répercuté sur

les traitements et salaires des employés. Les dirigeants des entreprises n'étant ni compétents en matière de gestion des biens publics, ni élus démocratiquement, leur responsabilité ne peut légitimement s'exercer que dans le cadre d'activités en lien direct avec la rentabilité économique de leurs affaires.

Ces débats quant aux contours de la responsabilité des entreprises, et plus largement des organisations, vis-à-vis de la société restent encore ouverts (Wang et al., 2020). Ils suscitent la formulation de réponses contradictoires adossées à différents standards de jugement (Lascoumes, 2008). Autrement dit, le concept de RSE-O est « par essence contesté » (Gond et Moon, 2011)¹⁰⁶ car les discussions quant à sa signification et ses applications ne peuvent déboucher sur un consensus¹⁰⁷. Le nécessaire soubassement idéologique de la notion de responsabilité explique ainsi que le champ de la RSE-O présente un foisonnement d'approches controversées et difficilement saisissables, reflétant différents types de relations possibles entre la société et les organisations (Garriga et Melé, 2004). Les concepts de RSE-O muent avec les évolutions des représentations de l'interface entre société et organisations. Ils reflètent les différents contextes sociétaux au sein desquels ils se forment et évoluent : ils sont influencés par les normes culturelles, les régulations ainsi que les acteurs étant principalement affectés par ou pouvant fortement affecter les activités des organisations, c'est-à-dire les parties prenantes clés telles que la société civile et le gouvernement (Matten et Moon, 2020).

De nombreux travaux se sont appliqués à cartographier le champ complexe des études de la RSE-O. Garriga et Melé (2004) procèdent à un découpage des théories en quatre grands ensembles : les théories instrumentales étudiant la RSE comme un levier pour maximiser la profitabilité économique de la firme (par exemple : Friedman, 1970 ; Porter et Kramer, 2002 ; Prahalad et Hammond, 2002), les théories politiques s'intéressant à la responsabilité des firmes quant à l'usage de leur pouvoir économique au sein des sphères politiques (par exemple : Davis, 1960 ; Donaldson et Dunfee, 1994 ; Wood et Lodgson, 2002), les théories intégratives conceptualisant les modes de réponses des entreprises aux demandes formulées par les acteurs de leur environnement (par exemple : Ackerman et Bauer, 1976 ; Mitchell et al., 1997) et les théories éthiques se préoccupant des principes déontologiques qui scellent les relations entre entreprises et sociétés (par exemple : Freeman, 1984 ; Donaldson et Preston, 1995). Les auteurs concluent toutefois que cette segmentation des théories ne permet pas de rendre compte des

¹⁰⁶ Le titre de la publication de Gond et Moon (2001) est : « Corporate Social Responsibility in Retrospect and Prospect : Exploring the Life-Cycle of an Essentially Contested Concept ».

¹⁰⁷ Les auteurs démontrent que les caractéristiques du concept de RSE correspondent à celles des « concepts par essence contestés » développés par Gallie (1956).

implications de chaque approche pour les aspects considérés par les approches appartenant aux autres catégories. Aguinis et Glavas (2012) proposent de dépasser cette limite en formant un cadre théorique qui synthétise et intègre les conclusions des travaux scientifiques issus de 588 articles et de 102 ouvrages et chapitres d'ouvrages sur la RSE-O. Les auteurs mettent ainsi en relation les antécédents, les variables modératrices et médiatrices, ainsi que les résultats des actions et politiques de RSE-O. Cet état des lieux fait émerger des pistes de recherche encore peu explorées. Les auteurs encouragent ainsi les recherches mobilisant des hypothèses dérivées de plusieurs approches théoriques, ainsi que les approches de la RSE-O visant une meilleure compréhension de l'articulation des variables entre différents niveaux d'analyse. Ils invitent par exemple à l'exploration de la manière dont le contexte influence le comportement individuel ou encore de la façon dont les valeurs des dirigeants et des employés façonnent les priorités stratégiques de l'organisation. Les auteurs concluent leur analyse en pointant les limites de leur travail : leur modèle ne permet pas suffisamment de guider concrètement les pratiques des organisations. Ils citent le discours prononcé en 2007 par Tom Cummings, alors président de la revue *Academy of Management*, affirmant que l'avenir de la recherche en management dépendra de la capacité des chercheurs à être beaucoup engagés dans le monde réel que cela a traditionnellement pu être le cas¹⁰⁸.

Wang et al. (2020) analysant les nombreux développements réalisés par la recherche en RSE-O font le constat que ce champ manque de fondement et de cohérence théorique et que les théories ne sont pas suffisamment développées pour guider les pratiques des organisations. Ces dernières ont encore du mal à comprendre où, comment et quand contribuer au bien public. Ces constats s'expliquent notamment par l'idée que nous avons exposée précédemment, à savoir que la notion de RSE-O dépend des représentations que se font les acteurs de l'interface entre entreprises/organisations et société. En cela, elle est nécessairement évolutive et liée aux attentes formulées par les parties prenantes à leur endroit.

Ces réflexions nous incitent à adopter une approche historique retraçant les différentes étapes du développement conceptuel de la notion de RSE-O dans la lignée des travaux de Frederick (1978), Wood (1991) ou plus récemment de Latapi Agudelo et al. (2019).

¹⁰⁸ Citation de Cummings, 2007, p. 355 : « I propose that the future vitality and success of our profession depends on making sure our research-based knowledge is relevant and useful. This will require the Academy of Management, as the professional embodiment of our field, to be far more engaged with the real world than has traditionally been the case ».

1.2) Évolution du concept de responsabilité sociétale des entreprises et des universités

Cette démarche historique nous permet d'envisager les dénouements théoriques de la RSE-O en lien avec les événements ayant influencé les attentes sociétales vis-à-vis des entreprises et des organisations. Ce travail fait émerger le parallélisme existant entre les développements qui ont nourri les concepts de RSE-O et ceux qui ont formés celui de RSU. Dans la suite de notre travail, nous emprunterons le terme de RSO pour évoquer la responsabilité sociétale des organisations au sens large, qu'il s'agisse d'entreprises à but lucratif ou d'organisations de toute autre nature.

1.2.1) Débats quant à la nature et aux frontières de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1950-...)

L'idée que les organisations aient une responsabilité vis-à-vis de leur environnement sociétal est présente dès la naissance des premières organisations (Chaffee, 2017), c'est-à-dire à l'époque des premières lois romaines avec la reconnaissance par l'État que divers groupes puissent former une identité qui soit différente de celle des individus qui les composent. L'auteur montre que la formation de ces organisations était en grande partie motivée par un objectif social : il s'agissait d'orphelinats, de maisons pour les pauvres, d'hôpitaux, de clubs politiques... En ce qui concerne les universités, nous avons montré que le caractère stratégique de leurs activités d'enseignement et de recherche a été reconnu par les sphères politiques et économiques dès leur fondation et que des collèges furent financés par des mécènes afin de permettre à des étudiants pauvres d'aller à l'université.

Au cours du XIXe siècle, la révolution industrielle a engendré un important besoin de main d'œuvre. Par conviction religieuse et par souci de disposer d'employés productifs, les hommes d'affaires développèrent des structures destinées à améliorer les conditions de vie des travailleurs (Carroll, 2009). Ces pratiques se déployèrent fortement au cours de la première moitié du XXe siècle en réaction aux revendications des classes ouvrières et en réponse aux inquiétudes des classes moyennes qui redoutaient l'abandon des valeurs traditionnelles (Heald, 2017). Ces évolutions expliquent le développement de l'idée d'une responsabilité des hommes d'affaires qui s'articule dans un équilibre à trouver entre les attentes des actionnaires en matière

de rentabilité financière et celles des employés, des clients et de la communauté réclamant une plus juste répartition de la valeur produite. Dès lors, le champ de leur responsabilité ne se limite plus aux aspects économiques, mais s'élargit à des questions d'ordre social (Caroll, 2009 ; Heald, 2017).

Concernant les universités, le contexte d'industrialisation de cette époque va les conduire à intégrer progressivement une logique rationnelle tournée vers les attentes de leur environnement. Cela va susciter les nombreux débats précédemment évoqués opposant entre les défenseurs d'une pratique de la science pure et désintéressée aux partisans de la science utile et appliquée. Une des premières publications investiguant la notion de « responsabilité sociétale des universités » (« social responsibility of the university ») date du début du XXe siècle (Woodburn Chase, 1923). Tout comme le concept de « responsabilité sociétale des entreprises » (« corporate social responsibility » ou CSR), celui de responsabilité sociétale des universités a son origine aux États-Unis. L'article en question, intitulé « the social responsibility of the state university », développe l'idée que les universités publiques financées par l'impôt ont trois missions : 1) l'enseignement, notamment via le développement de composantes professionnelles et techniques en lien étroit avec les besoins de leur environnement direct 2) la recherche, afin de faire émerger des connaissances ayant une valeur sociétale immédiate et 3) le service direct aux citoyens grâce à des travaux de terrain¹⁰⁹.

Alors que les entreprises à but lucratif se préoccupent de plus en plus de leurs impacts sociaux, les universités encore très marquées par l'idéal humaniste d'Humboldt s'intéressent davantage aux impacts économiques de leurs activités. Globalement, et certainement en raison d'un contexte de raréfaction et de concentration progressives des ressources, les organisations, quelle que soit leur nature, sont amenées à démontrer le bien-fondé de leurs activités vis-à-vis d'une société mieux organisée, mieux informée et de plus en plus préoccupée par son avenir.

Ce contexte engendre les premières productions académiques à l'origine des notions de RSE-O durant les années 1950 et 1960. Les débats théoriques s'appuient alors sur des arguments philosophiques pour définir la nature des responsabilités des organisations vis-à-vis de la société. Pour Bowen (1953), les entreprises ont un devoir moral. Elles doivent conduire leurs affaires de façon à impacter positivement le développement de la société. Pour Davis (1960) et McGuire (1963) cet impératif est d'autant plus incontournable que le pouvoir des entreprises

¹⁰⁹ L'auteur utilise les termes de « teaching, research and extension » pour désigner les services à travers lesquels les universités doivent exercer leur responsabilité sociétale (Woodburn Chase, 1923, p. 521).

s'est grandement accru avec l'explosion de l'échelle de leurs activités et de leurs effectifs. Pour Friedman (1970), les entreprises doivent également contribuer positivement au progrès social, mais c'est en se concentrant sur la maximisation de leur profitabilité économique qu'elles peuvent y parvenir. Les auteurs sont alignés quant à l'objectif visé, mais les stratégies qu'ils proposent pour l'atteindre s'opposent. Carroll (2009) observe qu'à cette époque, les pratiques associées à la RSE consistent essentiellement en des actions philanthropiques. La nouveauté du concept et des préoccupations qu'il traduit crée un nouveau type d'activités qui s'ajoute aux opérations habituellement nécessaires à la conduite des affaires. Cette idée rejoint la représentation des différents domaines de responsabilité des entreprises sous la forme de quatre strates empilées composant une pyramide (Carroll, 1991). La base est constituée de la responsabilité économique (faire des profits), puis de la responsabilité légale (respecter les lois) qui sont indispensables à l'exercice de toute activité commerciale. Le troisième étage correspond à la responsabilité éthique (agir moralement, d'une manière considérée comme adéquate par les publics de l'entreprise). Le sommet de la pyramide est formé par la responsabilité philanthropique (réaliser des actions altruistes). La figure 2 reprend la pyramide développée par Carroll (1991) et en propose une adaptation pour les universités, basée sur les évolutions précédemment décrites.

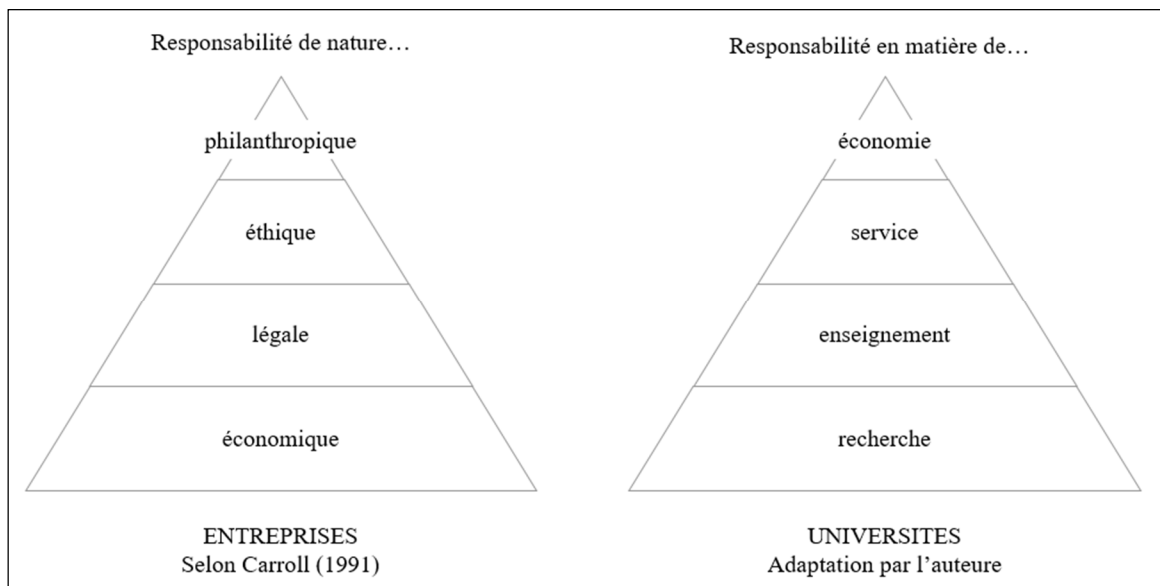


Figure 2 : Composantes de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités.
Source : Carroll (1991) et adaptation par l'auteur.

Selon Carroll, les différents types de responsabilité doivent être simultanément articulés en réponse aux attentes variées des diverses parties prenantes. Il en est de même pour les universités dont la responsabilité s'est progressivement affirmée dans le sens d'une meilleure prise en compte des attentes de leurs environnements sociaux. L'efficacité économique fait désormais partie de ces attentes. Elle est placée au sommet de la pyramide car c'est l'injonction la plus récente. A l'inverse, l'enseignement et la recherche constituent le cœur de métier des universités et doivent accompagner le développement d'un projet de société.

Tout comme les investissements philanthropiques des entreprises, la mission de « service » des universités a tout d'abord été envisagée en dehors de leurs activités traditionnelles. Il s'agissait d'une forme d'engagement se traduisant par des actions spécifiques comme la diffusion de savoirs auprès du grand public, des projets collaboratifs avec des acteurs du territoire, l'accès des citoyens aux bibliothèques ou installations sportives universitaires...

Cette approche de la responsabilité sociétale des universités axée sur l'ajout d'activités de « service » à leurs missions traditionnelles d'enseignement et de recherche conceptualise la première forme de réponse apportée aux attentes des parties prenantes. Janke et Colbeck (2008) ou encore Cohen et Yapa (2003) s'intéressent ainsi aux pratiques de « public scholarship » qu'ils définissent comme l'ensemble des actions de création et de diffusion de savoirs réalisées pour et en collaboration avec les publics et communautés des universités. Le concept de « public scholarship » a fait l'objet de nombreuses études portant sur les facteurs motivant la réalisation de ce type d'activité conçues en collaboration avec les acteurs de l'environnement des établissements dans le but de résoudre des problèmes auxquels ces publics sont confrontés. Certains facteurs relèvent de caractéristiques individuelles des personnels académiques, par exemple le genre (Abes et al. 2002), l'expérience (Donahue, 2000), la discipline académique (Antonio et al. 2000), etc... D'autres éléments explicatifs sont liés à des orientations pédagogiques spécifiques (McKay et Rozee, 2004), ou encore à des choix organisationnels comme les valeurs choisies par les établissements (O'Meara, 2002). Le point commun de ces travaux, dont nous ne citons ici que quelques exemples, est qu'ils définissent un terrain spécifique pour l'expression de la responsabilité sociétale des universités. Il s'agit d'un travail interdisciplinaire, visant explicitement un impact direct et positif pour la communauté, coproduit entre experts académiques et parties prenantes¹¹⁰. Le concept de « public

¹¹⁰ Le concept de « public scholarship » est envisagé encore aujourd'hui par les organisations universitaires nord-américaines comme une orientation de travail spécifique. L'université d'Indianapolis par exemple en a fait un de ses axes d'enseignement et de recherche. Source : <https://csl.iupui.edu/teaching-research/public-scholarship/index.html> [site consulté le 05.11.2020].

scholarship » n'est toutefois étudié que dans le cadre de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Cet ancrage culturel rend sa traduction particulièrement délicate. Nous pourrions toutefois proposer le terme de « programme d'intervention sociétale » pour restituer au mieux le sens qui lui est attribué dans la littérature.

Durant les années 1950 et 1960, les premiers travaux académiques consacrés à la responsabilité sociétale montrent ainsi que les organisations (les entreprises, tout comme les universités) se représentent de plus en plus en interaction avec leur environnement et reconnaissent progressivement leur influence sur l'évolution de la société (Walton, 1967). Ce nouveau positionnement implique des questionnements quant à la nature et aux contours de la responsabilité sociétale des organisations. Les réponses des entreprises consistent cependant essentiellement en des actions isolées visant une meilleure satisfaction des employés ou l'amélioration des conditions de la communauté environnante. Les objectifs économiques restent largement prioritaires (Walton, 1967). Il en va de même pour les universités : leur troisième mission dite « de service » recouvre dans un premier temps des actions ponctuelles conçues pour résoudre des problèmes identifiés par la communauté¹¹¹, des actions satellites des activités traditionnellement exercées. Ces approches ne vont toutefois pas pouvoir résister au contexte de la progressive remise en question du modèle de développement occidental et des institutions qui le soutiennent.

1.2.2) Les approches managériales de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1970-...)

Après la seconde guerre mondiale, des « mouvements sociaux » au sens d'Alain Touraine émergent au sein des sociétés occidentales en raison des transformations structurelles qui les traversent (Touraine, 1973). La tertiarisation de l'économie engendre le développement des classes moyennes, notamment composées de cadres et de personnes exerçant des professions intellectuelles. Contrairement aux classes ouvrières mobilisées pour une amélioration de leurs conditions de travail, ces nouveaux groupes sociaux devenus majoritaires portent des revendications plus systémiques liées au partage du pouvoir. Ces mouvements sociaux (par

¹¹¹ Pour Woodburn Chase (1923), la mission traditionnelle d'enseignement des universités contribue certes au développement de la société, mais ses effets ne se font sentir qu'à l'échelle temporelle d'une génération. Dans le cas de la mission de service, les actions mises en place visent une amélioration directe et à court terme des conditions de vie des citoyens. Pour cela, les savoirs et compétences développés par les universités doivent être mis à la disposition immédiate des citoyens via des actions ciblées.

exemple : les événements de mai 68, le féminisme, les protestations anti-nucléaires...) cherchent à façonner l'orientation générale de la société, à participer à l'élaboration d'un projet global. En cela, ils induisent une structuration différente de la société. Les institutions incorporent progressivement les voix de leurs publics.

Cette transformation s'accompagne d'une remise en cause de la rhétorique de la croissance. La vision de l'économiste W.W. Rostow (1960) selon laquelle le développement est un processus linéaire en cinq étapes permettant à toute société traditionnelle d'accéder à l'âge de la consommation de masse¹¹² est remise en question. Pour Rist (1996), cette notion de développement est une croyance occidentale qui se diffuse dans le contexte particulièrement propice des trente glorieuses. Selon lui, l'idée d'un cheminement universel qui conduit progressivement tous les pays à sortir de leur état de sous-développement pour parvenir au stade ultime de la société de consommation permet de légitimer la volonté des pays occidentaux d'accroître leur influence commerciale et politique dans le monde (tout particulièrement pendant la guerre froide). Pour l'auteur l'opposition entre « pays développés » et « pays sous-développés », le terme de « tiers monde », tout comme la notion de « développement » portent une vision évolutionniste occidentalocentrée des sociétés.

Les travaux des anthropologues structuralistes, notamment Claude Lévi-Strauss (1984), proposent de penser la société occidentale comme un modèle d'évolution possible parmi d'autres. Pour ces chercheurs, ce n'est ni le seul, ni le meilleur. Tous les modèles de société se valent car ils portent en eux une valeur intrinsèque. L'essor de cette pensée relativise ainsi l'universalité de la notion de développement, d'autant plus qu'à cette époque, le grand public peut assister au déroulement d'actualités internationales en direct (dénuement des pays africains en proie aux guerres et à la famine, avancées de l'exploration spatiale, assassinat du président J.-F. Kennedy...) grâce à l'expansion des médias de masse. Cela crée un sentiment d'unité planétaire dans les mentalités bousculant la représentation selon laquelle il n'y aurait qu'un unique modèle de développement possible.

A la même époque, les préoccupations quant au devenir de l'environnement naturel croissent. Elles sont notamment liées aux chocs provoqués par les conséquences des catastrophes d'Hiroshima et de Nagasaki (1945), les dégâts sanitaires liés aux industries polluantes comme les rejets de mercure dans la baie de Minamata au Japon (1956) ou les ravages du déversement

¹¹² Dans son ouvrage intitulé *Les étapes de la croissance de la croissance économique : un manifeste anti-communiste*, W.W. Rostow (1960) décrit les cinq étapes permettant aux sociétés traditionnelles d'accéder naturellement à la consommation de masse.

de pétrole dans la baie de Santa Barbara aux États-Unis (1969), les nuisances expérimentées dans le cadre de l'urbanisation des modes de vie ou encore les effets négatifs des pesticides dénoncés par l'ouvrage « Printemps silencieux » (Carson, 1963) qui connut un grand succès. L'inquiétude du grand public quant à l'avenir de la planète entraîne une affirmation et une structuration plus importante des associations de protection de la nature et la nécessité pour les pouvoirs politiques d'apporter une réponse à ces préoccupations.

Aux États-Unis, le premier « jour de la terre » (Earthday), créé en 1970 par une collaboration entre activistes et associations, mobilisa 20 millions d'Américains¹¹³. Cette manifestation, qui sera ensuite annuellement reconduite, contribua à la création de l'agence des États-Unis pour la protection de l'environnement (United States Environmental Protection Agency ou EPA) en 1970. Dès lors, les préoccupations environnementales des citoyens sont progressivement traduites en diverses lois influençant les comportements des organisations et leur confiant des responsabilités élargies (Lapati Agudelo, 2019).

En France, la fédération des associations de protection de la nature et de l'environnement est fondée en 1968 afin de porter la voix de l'ensemble des collectifs écologistes auprès des pouvoirs politiques et des médias¹¹⁴. Le gouvernement réagit avec la création du ministère de la protection de la nature et de l'environnement en 1971, confié à Robert Poujade. Dans un premier temps, les actions de ce ministère consistent en un « recyclage des politiques publiques provenant d'autres ministères » (Lacroix et Zaccai, 2010, p. 211, s'appuyant sur l'analyse de Lascoumes, 1994). Dans un deuxième temps, tout comme l'EPA aux États-Unis, le ministère de la protection de la nature et de l'environnement français, complète l'inventaire réalisé par la création de nouvelles réglementations. Cette politique environnementale institutionnalise et popularise progressivement le concept d'écologie.

Au cours de la même période, l'influence des scientifiques contribue également à cette institutionnalisation. Les années 1950 et 1960 les écologues diffusent une vision plus systémique des milieux naturels intégrant les questions de l'impact des activités humaines et les réactions en chaîne qu'elles provoquent. En 1968, la « conférence intergouvernementale d'experts sur les bases scientifiques de l'utilisation rationnelle et de la conservation des

¹¹³ Source : Earthday (2020). *L'histoire du jour de la terre* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.earthday.org/history/> [site consulté le 07.11.2020].

¹¹⁴ France Nature Environnement est la fédération française des associations de protection de la nature et de l'environnement. En 2020, elle représente 3.500 associations regroupées au sein de 57 organisations adhérentes. Source : France Nature Environnement [en ligne]. Disponible sur : <https://www.fne.asso.fr/qui-sommes-nous> [site consulté le 07.11.2020].

ressources de la biosphère » organisée par l'UNESCO traite pour la première fois les enjeux écologiques de façon systémique à l'échelle planétaire. Dès lors, les travaux scientifiques menés par les écologues n'ont plus seulement pour objectif de maîtriser la nature pour optimiser sa productivité économique, mais également de la protéger (Maurel, 2013). Cette vision émergente de l'écologie globale et des risques qu'elle incorpore se propage au sein de la société et suscite une mobilisation croissante des institutions internationales.

En 1972, une équipe de chercheurs du très renommé Massachusetts Institute of Technology (MIT) publie « The limits to growth » (Meadows et al., 1972), un rapport commandé par le Club de Rome fondé en 1968 par des scientifiques, des hauts fonctionnaires et des industriels préoccupés par les conséquences du modèle de développement des sociétés occidentales : la recherche constante de croissance économique tirée par une augmentation de la production industrielle. Ces chercheurs ont élaboré un modèle informatique simulant le fonctionnement de l'écosystème mondial en établissant des relations entre différentes variables clés telles que la population mondiale, la production industrielle, la production alimentaire, le niveau de pollution, l'utilisation des ressources naturelles... Sur cette base, ils montrent qu'un effondrement de la population mondiale et une aggravation considérable des conditions de vie des survivants est à prévoir d'ici la fin du XXI^e siècle. Pour éviter cette catastrophe, les auteurs préconisent une déconnexion entre croissance et développement, notamment en favorisant les activités humaines qui ne détruisent pas les ressources naturelles non renouvelables. Malgré ses détracteurs, le rapport Meadows a renforcé l'idée qu'une régulation transnationale s'impose.

La même année, les Nations Unies organisent la première conférence sur l'environnement à Stockholm et reconnaissent l'interdépendance entre l'humanité et son milieu naturel. Afin de préserver l'environnement pour les générations présentes et futures, la déclaration de Stockholm développe 24 principes, dont deux directement consacrés à l'éducation. Ils établissent « qu'il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement » (principe 19) et « qu'on devra encourager [...] la recherche scientifique [...] dans le contexte des problèmes d'environnement. [...] A cet égard, on devra encourager [...] le transfert des données d'expérience en vue d'aider à la solution des problèmes d'environnement » (principe 20) (Nations Unies, 1973 [1972], p. 5)¹¹⁵. Le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) est créé lors de cette conférence. En 1977, lors la première conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement,

¹¹⁵ Nations Unies (1973). *Rapport de la conférence des Nations Unies sur l'environnement*. Stockholm, 5-16 juin 1972 [en ligne]. Disponible sur : <https://undocs.org/fr/A/CONF.48/14/Rev.1> [rapport consulté le 08.11.2020].

l'UNESCO et le PNUE définissent conjointement le rôle, les ambitions et les principes de l'éducation relative à l'environnement, ainsi que les politiques à mener (déclaration de Tbilissi, 1978 [1977])¹¹⁶. Cet événement constitue le point de départ des initiatives institutionnelles internationales consacrées à l'éducation relative à l'environnement (Wright, 2002).

Les années 1980 sont marquées par une radicalisation des problèmes environnementaux. La catastrophe de Tchernobyl (1986), la dégradation de la couche d'ozone¹¹⁷ ou encore l'acidification des eaux de pluie instaurent le sentiment que certaines conséquences du développement des sociétés occidentales sont irréversibles. La science n'est plus uniquement synonyme de progrès et sa capacité à juguler les réactions en chaîne provoquées par ce type d'incidents environnementaux fait désormais l'objet de débats. Beck (2008) développe l'idée que la société occidentale connaît alors un second mouvement de rationalisation dans le sens où elle prend son propre développement pour objet de réflexion : elle s'intéresse aux conséquences de son premier mouvement de rationalisation qui avait été décrit par Max Weber (1985 [1904, 1905]) comme l'adoption des principes directeurs du calcul et de l'efficacité. Pour Beck, la société traditionnelle devenue industrielle dans un premier mouvement de rationalisation, est désormais « réflexive » car elle remet en cause son développement et les institutions sur lesquelles il s'est appuyé. Cette réflexivité s'exerce dans tous les domaines de la vie sociale. Les inégalités de richesse qui s'accroissent, notamment suite à la crise de la dette des pays pauvres, ébranlent également les certitudes quant au bienfondé du modèle de développement occidental. Les institutions internationales se saisissent alors de la question et diffusent progressivement l'idée d'un développement mondial qui soit soutenable à long terme sur tous les plans : économique, social et environnemental. Les aspects économiques, environnementaux et sociaux sont pensés en interdépendance à l'échelle mondiale.

Le rapport Brundtland publié en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED)¹¹⁸ établit la définition de ce mode de développement qui sera qualifié de *durable* en français. Cette traduction aménagée du terme « sustainable development » issu

¹¹⁶ UNESCO et PNUE (1978 [1977]). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'Unesco avec la coopération du PNUE. Tbilissi (URSS). 14-26 octobre 1977. Rapport final* [en ligne]. Disponible sur : https://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf_Tbilissi.pdf [rapport consulté le 09.11.2020].

¹¹⁷ La Convention de Vienne sur la protection de la couche d'ozone est conclue en 1985 et est ratifiée universellement en 2009. Source : PNUE (2020) [en ligne]. Disponible sur : <https://ozone.unep.org/treaties/vienna-convention> [site consulté le 09.11.2020].

¹¹⁸ Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) est un organe des Nations Unies créé en 1983 par le PNUE. Sa présidente, Gro Harlem Brundtland, a été chargée de proposer des stratégies pour assurer un développement durable d'ici l'an 2000 et au-delà.

du rapport Brundtland en « développement durable » et non pas « développement soutenable » a suscité certaines critiques. Selon ses détracteurs, le terme de « développement durable » peut créer l'illusion que le mode de développement pratiqué jusqu'alors par les sociétés occidentales puisse durer. A l'inverse, ils jugent le terme de « développement soutenable » plus approprié car il incorpore l'idée d'une limitation nécessaire au maintien de l'équilibre des trois systèmes en jeu, les systèmes économique, social et environnemental.

Malgré ces discussions, le concept de développement *durable* issu du rapport Brundtland s'est largement imposé comme la solution à adopter pour affronter la radicalisation des problématiques sociales et environnementale, sans renoncer à la croissance économique¹¹⁹.

Cette notion de « développement durable » fait l'objet de vives critiques quant à sa capacité à réellement apporter des solutions aux problèmes sociétaux. Pour les chercheurs du courant de la décroissance comme par exemple Castoriadis (1975), Ellul (1977), Gorz (1978) ou encore Latouche (2006), le développement en tant que mode de croissance des économies de marché ne peut pas durer en raison des limites naturelles de la biosphère. Serge Latouche (2003) dénonce « l'imposture du développement durable ». Pour l'auteur, le développement durable est une antinomie (comme par exemple la notion de « guerre propre ») élaborée pour faire croire à l'impossible. A la montée en puissance des préoccupations sociétales, les technocrates opposeraient la solution du développement durable conçue comme la possibilité de ne pas avoir à choisir entre la croissance économique, le bien-être social et la préservation de l'environnement. Marie-Dominique Perrot (1993), analysant le sens de notion de développement durable développée dans le rapport Brundtland, écrit : « qu'est-ce donc que le développement durable, sinon l'éternité assurée à une extension universelle du développement ? » (Perrot, 1993, p. 83, citée par Latouche, 2003, p. 26). Pour les chercheurs de ce courant, le développement durable est un mythe et ils proposent un changement de modèle de société pour assurer sa pérennité en renouant avec l'objectif du bien commun.

Notre analyse n'a pas pour but de trancher quant à l'authenticité de la démarche qui a progressivement conduit à la formation et à la diffusion du concept de développement durable,

¹¹⁹ Nous avons évoqué les termes de la définition du développement durable issus du rapport Brundtland au début du chapitre 2. Assurer un développement durable, consiste à « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir, de satisfaire les leurs ». Le rapport précise également que le développement durable « ouvre la voie à une nouvelle ère de croissance économique [...] signifie la satisfaction des besoins élémentaires de tous [...] [et permet d'] adopter un mode de vie qui respecte les limites écologiques de la planète » (Rapport Brundtland, 1987, p. 14).

mais de comprendre les facteurs qui l'ont influencée. Les critiques¹²⁰ que nous évoquons brièvement ci-dessus nous permettent de montrer que la notion de développement durable qui s'est institutionnalisée via les institutions supranationales à partir du rapport Brundtland au cours des années 1970 et 1980 ne remet pas fondamentalement en cause le modèle de développement des économies occidentales. Cette vision de « soutenabilité faible » (Hamaide et al., 2012) s'appuie sur les travaux d'économistes, comme par exemple Grossman et Krueger (1995) considérant que l'environnement est un capital comme un autre. Selon eux, toute baisse de productivité de ce capital naturel (lorsque le niveau de pollution augmente, la qualité des ressources diminue) peut être compensée par une augmentation de la productivité du capital créé par l'homme grâce aux progrès technologiques. Dès lors, pour résoudre les problèmes environnementaux, il faut qu'ils soient pris en charge par les mécanismes du marché.

Cette perspective du développement durable fonctionnant selon les principes de l'économie de marché pour répondre à l'exacerbation des contraintes environnementales et sociales domine largement. Les institutions internationales s'appuient sur les travaux réalisés par le PNUE et la CMED (notamment le rapport Brundtland) afin de mobiliser les États, les grandes entreprises et les acteurs de l'enseignement supérieur pour ce projet de développement durable.

Les États traduisent progressivement leurs engagements auprès des institutions internationales et européennes en réglementations nationales. En France, la loi n°95-101 du 2 février 1995, également nommée « loi Barnier », reprend la définition du développement durable issue du rapport Brundtland et modifie l'article L. 200-1 du code rural en établissant que la protection et la gestion de l'environnement naturel sont « d'intérêt général et concourent à l'objectif de développement durable qui vise à satisfaire les besoins de développement des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs »¹²¹. Le principe « pollueur-payeur » recommandé dans un rapport de l'OCDE de 1972¹²² est également instauré en France par la loi Barnier. Il implique que « les frais résultant de mesures de

¹²⁰ Nous avons retenu le courant de la décroissance afin de montrer les oppositions les plus saillantes qui existent entre les différents projets de société ayant fait l'objet de développements conceptuels. La décroissance n'est toutefois pas la seule alternative au mode de développement occidental qui ait été envisagée. Ces propositions sont nombreuses et chacune développe une conception différente de ce que pourrait être un mode de développement durable. Les travaux de Sachs (1980) ou de Sen (2003) priorisent par exemple le pilier social et abordent la notion de développement au service du développement humain d'un point de vue culturel.

¹²¹ Loi n°95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement, également nommée « loi Barnier » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000551804>, [site consulté le 12.11.2020].

¹²² Source : OCDE (2020). *Recommandation du Conseil sur la mise en œuvre du Principe Pollueur-Payeur* [en ligne]. Disponible sur : <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/11/11.fr.pdf> [site consulté le 12.11.2020].

prévention, de réduction de la pollution et de lutte contre celle-ci doivent être supportés par le pollueur » (article L. 200-1 du code rural) et reflète un traitement des problèmes environnementaux par les mécanismes du marché conformément à la vision de « soutenabilité faible » précédemment évoquée. En 2000, la législation française en matière d'environnement est regroupée dans le Code de l'environnement. Dans son examen environnemental de 2005, l'OCDE relève que 70% des lois environnementales françaises ont été influencées par les directives européennes et que la Charte de l'environnement¹²³ insérée dans la Constitution reprend les grands principes du droit international comme le principe pollueur-payeur¹²⁴.

Les établissements d'enseignement supérieur s'engagent à contribuer à la stratégie de développement durable définie par les instances de régulation supranationales, notamment à travers les déclarations de Tbilissi (1977), de Talloires (1990), d'Halifax (1991), de Kyoto (1993) et la signature de la charte Copernicus (1994). Wright (2002) a étudié l'ensemble de ces déclarations et a relevé qu'elles envisagent l'avancement du développement durable comme un devoir moral des universités. Les établissements signataires s'engagent à intégrer le développement durable dans la gestion opérationnelle de leurs campus, à réaliser des activités de recherche et d'enseignement dédiées à ce sujet, à mener des actions de sensibilisation du grand public, à développer des programmes interdisciplinaires et à conclure des partenariats avec des gouvernements, des associations et/ou des entreprises. L'auteure souligne que ces déclarations ont permis la reconnaissance du rôle clé de l'enseignement supérieur dans la poursuite de l'objectif global du développement durable tel qu'il a été défini par les Nations Unies. En revanche, si les discours institutionnels des signataires ont intégré le développement durable, il existe peu d'éléments concrets qui permettent d'apprécier l'influence de cet engagement sur les pratiques (Wright, 2002).

Au cours des années 1970 et 1980, l'intensification des contraintes environnementales et sociales placent les organisations devant des responsabilités élargies. Envisagé comme une solution soutenable, le développement durable visant simultanément la croissance économique,

¹²³ L'article 6 de la Charte de l'environnement donne une définition du développement durable directement dérivée de celle qui est établie par le rapport Brundtland. Elle précise notamment que « Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. A cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/charte-de-l-environnement> [site consulté le 13.11.2010].

¹²⁴ OCDE (2005). Examens environnementaux de l'OCDE. France [en ligne]. Disponible sur : https://read.oecd-ilibrary.org/environment/examens-environnementaux-de-l-ocde-france-2005_9789264009158-fr#page1 [site consulté le 12.11.2020]. En page 137 de ce rapport, l'encadré 5.6 récapitule les principales lois en matière d'environnement votées entre 1917 et 2004.

la protection de l'environnement et l'équité sociale, se diffuse alors largement auprès des acteurs politiques, éducatifs et économiques. Dès lors, les concepts de responsabilité sociétale des organisations et de développement durable vont progressivement s'hybrider jusqu'à ce que la RSE-O soit finalement envisagée comme l'application par les entreprises et les organisations des principes du développement durable dans le cadre de la réalisation de leurs activités (Aggeri et Godard, 2006 ; Carpon et Petit 2011). Dès lors, la littérature académique se préoccupe principalement de l'opérationnalisation du développement durable, c'est-à-dire de la manière dont les organisations vont intégrer ces responsabilités élargies à leurs processus de gestion.

A compter des années 1970 et 1980, les études consacrées à la responsabilité sociétale montrent que les organisations intègrent progressivement les nouvelles attentes qui leur sont adressées par le grand public, ainsi que par les organes de régulation qui leur font écho (Lee, 2008). Les réponses qui se limiteraient à des investissements philanthropiques ne suffisent plus. Les impacts économiques, mais également environnementaux et sociaux des activités des organisations, sont intégrés à leurs processus de gestion comme le requiert l'exercice d'une responsabilité sociétale élargie (économique, légale, éthique et philanthropique pour reprendre les différents niveaux établis par Carroll dans l'article de 1991 précédemment cité).

Afin d'accompagner les chefs d'entreprise dans les réponses à formuler aux pressions de leur environnement, Ackerman et Bauer (1976) fondent le courant de la « réactivité sociétale de l'entreprise » (*corporate social responsiveness*). Leurs études visent à faire émerger les processus, les mesures et les comportements qui permettent une gestion efficiente de la responsabilité sociétale des organisations. La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) constitue un cadre d'analyse complémentaire en s'intéressant à l'ensemble des acteurs étant susceptibles d'affecter et/ou d'être affectés par le déroulement de la stratégie de l'organisation.

L'opérationnalisation du développement durable à l'échelle d'une organisation, c'est-à-dire la manière dont cette organisation peut concrètement exercer ses responsabilités vis-à-vis de ses parties prenantes est envisagée par Jones (1980) comme une méthode managériale ou un processus de décision. L'auteur définit la RSE-O comme l'effort volontaire consenti par les managers (dépassant le respect des obligations légales) afin de répondre à une large palette de besoins sociétaux (la satisfaction des attentes des actionnaires ou *shareholders* n'est pas suffisante, il s'agit désormais de répondre à celle de l'ensemble des parties prenantes ou *stakeholders*). Or, il est extrêmement difficile d'obtenir un consensus quant au caractère responsable des réponses apportées. Par conséquent, l'auteur explique que la RSE-O ne peut

pas être envisagée comme un ensemble de résultats produits, mais comme un processus. C'est-à-dire que dans la plupart des cas, « le comportement des entreprises ne devrait pas être jugé par les décisions effectivement prises, mais par le processus par lequel elles sont prises » (Jones, 1980, p. 65)¹²⁵. Quelle que soit la méthode de prise de décision choisie pour y parvenir, elle doit intégrer la considération de l'ensemble des impacts sociétaux potentiellement engendrés. A cet effet, les entreprises peuvent par exemple former des groupes de réflexion, recourir aux services de consultants extérieurs ou encore créer un service dédié.

L'étude de la notion de responsabilité sociétale dans le contexte de l'enseignement supérieur remonte aux années 1980. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, avec l'avènement de la société de la connaissance, les attentes du grand public, des entreprises et des États vis à vis des universités sont d'autant plus importantes que le savoir est devenu un enjeu stratégique clé. La capacité de chacun des acteurs à faire face aux menaces sociales et environnementales requiert un niveau de connaissances et de compétences élevé. La contribution des universités au projet de société du développement durable est donc primordiale et consiste à s'assurer que leurs activités sont réalisées en lien avec les besoins de la société. Le concept de « scholarship of engagement » (Boyer, 1996) fait écho à la conception procédurale de la RSE-O développée par Jones (1980) pour les entreprises. Pour Ray (1999) et Byrne (2000) qui se sont également intéressés au concept de « scholarship of engagement », la responsabilité des universités vis-à-vis de la société correspond à une interaction réciproque et continue des universités avec leurs parties prenantes. Cet enchâssement des universités et de leur environnement social vise à orienter l'ensemble des activités d'enseignement et de recherche des établissements vers la résolution des problèmes sociétaux (Boyer, 1996). Dans la littérature, le concept de « university public engagement » fait également référence à l'exercice par les universités de responsabilités sociétales grâce à un processus assurant l'interaction des universités avec leurs communautés. Delaforce (2004) explique que ce mécanisme signifie pour les universités de placer au cœur de leurs activités de recherche, d'enseignement et de service les objectifs qu'elles se fixent en collaboration avec leurs parties prenantes. Piloter le niveau d'excellence académique, via le suivi du nombre de publications et l'évolution des effectifs des étudiants diplômés par exemple, doit s'accompagner d'une appréciation du caractère applicable des travaux de recherche et de leur niveau d'utilité pour les communautés (Nejati et al. 2010).

¹²⁵ Traduction personnelle de : « Corporate behavior should not, in most cases, be judged by the decisions actually reached, but by the process by which they are reached » (Jones, 1980, p. 65).

Certaines études consacrées aux notions de « scholarship of engagement » ou de « university public engagement » proposent de manière un peu plus détaillée les démarches à suivre pour opérationnaliser la responsabilité sociétale des universités. Hart et Northmore (2011) recommandent par exemple sept domaines d'intervention : permettre l'accès du public aux 1) infrastructures et aux 2) connaissances des universitaires, favoriser l'engagement 3) des étudiants et 4) des personnels académiques, 5) développer l'accès des populations moins favorisées aux études supérieures, 6) soutenir les projets économiques et les actions sociales ainsi que 7) conclure et faire vivre des partenariats avec les communautés. Si la littérature fournit diverses approches alternatives guidant l'opérationnalisation des concepts de « scholarship of engagement » et de « university public engagement »¹²⁶, notons que toutes émergent à partir de l'étude de terrains anglo-saxons (Esfijani et al., 2013). Tout comme la notion de « corporate social responsibility » (responsabilité sociétale de l'entreprise) qui a influencé son développement, le concept de « university social responsibility » (responsabilité sociétale de l'université) qui se développe et se diffuse à partir des années 1990 se donne une portée internationale.

Si la plupart des travaux des années 1950 et 1960 ont adopté une approche substantive de la responsabilité sociétale des organisations en cherchant à en définir les contenus (de quoi les organisations sont-elles responsables ?), les études des années 1970 et 1980 avaient principalement comme objectif de comprendre et de guider la mise en œuvre opérationnelle de l'idéologie finalement retenue : le développement durable. Autrement dit, le développement durable ayant apporté une réponse aux préoccupations quant à la nature des responsabilités des organisations vis-à-vis de la société (il s'agit de continuer de croître économiquement, tout favorisant l'équité sociale et en préservant les ressources naturelles), la question qui suit logiquement est celle du « comment faire ? ». Les travaux qui s'y consacrent proposent que les entreprises et les universités mettent en place des processus permettant de systématiser les interactions entre les organisations et leurs parties prenantes. Dans cette perspective procédurale, la responsabilité sociétale des organisations s'articule à travers le management des attentes de l'environnement social. Pour Carroll, les années 1970 marquent le début de l'ère du « management de la RSE » dans la mesure où les organisations commencent alors à formaliser et institutionnaliser leurs réponses à des problématiques d'ordre public (Carroll, 2015, p. 88).

¹²⁶ Voir par exemple les travaux de Langworthy (2009) ou de Ostrander (2004).

1.2.3) Institutionnalisation du développement durable et réponses stratégiques des entreprises et universités (années 1990-...)

L'injonction de manager des responsabilités sociétales élargies pour contribuer à l'objectif de développement durable devient incontournable pour les organisations au tournant du XXI^e siècle. Après avoir développé la vision d'un développement soutenable pour l'avenir de l'humanité à l'issue du premier sommet de la terre à Stockholm en 1972¹²⁷, les Nations Unies se penchent ensuite sur le défi de la mise en œuvre de ce projet.

En 1992, lors du troisième sommet de la Terre à Rio, les Nations Unies développent un plan d'action pour les collectivités territoriales et les établissements publics : l'Agenda 21. Le chapitre 36 est consacré à « la promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation » dans le cadre de la mise en œuvre du développement durable à l'échelle des collectivités territoriales¹²⁸. En s'appuyant sur les principes adoptés par la déclaration de Tbilissi, le chapitre 36 de l'Agenda 21 expose les modalités et moyens d'action dont les pays signataires disposent afin d'orienter leurs systèmes d'éducation et d'enseignement supérieur vers l'objectif de développement durable.

Dans le rapport de final de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle, l'UNESCO (1999) établit que les missions essentielles des systèmes d'enseignement supérieur consistent à « éduquer, former, entreprendre des recherches et, en particulier, contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble » (UNESCO, 1999, p. 5)¹²⁹.

Dans la foulée de cette déclaration, l'ONU crée en 2002 la « décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable » (2005-2014) et confie à l'UNESCO la coordination des efforts éducatifs visant à « changer les comportements afin de construire pour la génération présente et les générations à venir un avenir plus viable fondé sur l'intégrité

¹²⁷ Comme évoqué précédemment, la création de la Commission mondiale pour l'environnement et le développement (CMED) est issue du premier sommet de la Terre organisé par l'ONU à Stockholm en 1972. Le rapport Brundtland et sa définition du développement durable sont des productions de la CMED.

¹²⁸ Nations Unies (1992). Chapitre 36 de l'Agenda 21. *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm> [site consulté le 18.11.2020].

¹²⁹ UNESCO (1999). *Rapport sur la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action*. Paris, 5-9 octobre 1998 [en ligne]. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_fre [site consulté le 18.11.2020].

environnementale, la durabilité économique et l'équité sociale »¹³⁰. Dans ce cadre, l'UNESCO est chargée de mettre en relation les acteurs de l'éducation avec leurs parties prenantes (secteur privé, représentants des États, associations, médias...), d'encourager le développement de programmes d'enseignement et de recherche spécifiques et de faciliter le partage de bonnes pratiques. Dans son rapport final d'évaluation de la décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, l'UNESCO souligne que l'éducation au service du développement durable s'est certes fait une place dans les politiques sectorielles visant à encourager le développement durable, mais que cette intégration manque de cohérence transversale¹³¹. Dès lors, un leadership politique des États plus affirmé semble indispensable afin que leurs systèmes éducatifs intègrent pleinement l'éducation au service du développement durable¹³².

Plus spécifiquement en ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'UNESCO fait le constat d'une multiplication de cours spécialisés et d'une préoccupation croissante des établissements quant aux effets de leurs activités sur les communautés locales. Le rapport note toutefois qu'un changement coordonné au niveau de la gouvernance, de la planification, des programmes universitaires, de la gestion et du financement des établissements reste nécessaire afin que les engagements se traduisent plus systématiquement dans les pratiques. Les auteurs recommandent notamment une approche plus innovante de la formation des personnels de l'enseignement supérieur afin de les accompagner dans l'intégration du développement durable à leurs programmes et approches pédagogiques. Enfin, le rapport mentionne que « le cloisonnement des disciplines continue de faire obstacle à l'exploration des problèmes complexes et empêche les apprenants d'acquérir la capacité d'aborder la complexité » (Buckler et Creech, 2014, p. 13).

En 2012, soit 20 ans après le sommet de la terre qui avait conçu l'Agenda 21 en réponse aux questions quant à l'opérationnalisation du développement durable, les pays membres des Nations Unies se retrouvent de nouveau à Rio. Ce cinquième sommet de la terre, également nommé Rio+20, a toutefois déçu ses observateurs, dont les membres de la communauté

¹³⁰ UNESCO (2020). *Décennie des Nations Unies pour l'EDD* [en ligne]. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies> [site consulté le 18.11.2020].

¹³¹ Buckler et Creech (2014). *Façonner l'avenir que nous voulons. Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014). Rapport final. Résumé*. UNESCO [en ligne]. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_fre [site consulté le 19.11.2020].

¹³² Alors que 66% des États indiquent disposer d'une stratégie ou d'un plan national pour l'éducation au service du développement durable, seulement 29% ont intégré l'éducation au service du développement durable dans leurs instruments juridiques ou réglementaires. Source : UNESCO (Buckler et Creech, 2014, p. 9).

scientifique. Vivien (2013), dans son article « 20-22 juin 2013 : Rio plus vain ? », explique « l'inutilité de ce sommet » (p. 2) par le faible engagement politique des gouvernements alors plus préoccupés par les conséquences de la crise économique et financière, par les élections présidentielles nord-américaines et l'arrivée au pouvoir d'un nouveau dirigeant en Chine. Selon l'auteur, la crise économique a renforcé la légitimité de la définition « canonique » du développement durable issue du rapport Brundtland, c'est-à-dire l'idée que la détérioration du capital naturel peut être compensée par des innovations technologiques et qu'il est donc possible (et urgent) de créer de la croissance économique tout en laissant suffisamment de ressources naturelles à la disposition des générations futures afin qu'elles puissent répondre de manière équitable à leurs besoins. La détérioration excessive des ressources constatée par les rapports du GIEC¹³³, ainsi que par Gro Harlem Brundtland (2012) écrivant à l'occasion du sommet Rio+20 que « Vingt ans après le Sommet de la Terre, il est clair que l'humanité a été un mauvais intendant de la Terre »¹³⁴, serait liée à des rigidités sociales et politiques qui entraveraient le fonctionnement des mécanismes du marché (World Bank, 2012, p. 4 et p. 46). Au final, les dénouements du sommet Rio+20 confirment que les nations adhèrent toujours au paradigme de la croissance économique soutenable d'un point de vue social et environnemental. Pour autant, si ces rendez-vous planétaires engendrent nécessairement un alignement a minima compte tenu de la complexité du sujet et de la disparité des contextes nationaux, ils contribuent largement à la diffusion de la problématique (Bonnell, 2013).

Pour Carroll (2009), ce contexte a engendré l'institutionnalisation de processus de gestion de la responsabilité sociétale au sein des organisations. Autrement dit, les organisations ont intégré la nécessité de manager des responsabilités aux contours élargis par les institutions internationales et mobilisent une part croissante de leurs ressources à cette fin. Cette évolution suscite un intérêt grandissant pour les retombées financières de ces investissements. De nombreux travaux proposent des modèles destinés à évaluer la performance de la RSE-O (par exemple : Tuzzolino et Arlandi, 1981 ; Strand, 1983) et permettent d'étudier les éventuelles corrélations entre performance sociétale et performance financière. Pour Margolis et Walsh

¹³³ Le Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat (GIEC), ou IPCC en anglais (Intergovernmental Panel on Climate Change) a été créé en 1988. Sa mission est d'évaluer les connaissances scientifiques sur le changement climatique : ses causes, ses impacts potentiels et les réponses qu'il est possible d'y apporter. Il s'agit d'un organisme des Nations Unies. Depuis sa création en 1988, le GIEC a publié 5 rapports synthétiques (en 1990, 1995, 2001, 2007 et 2014).

¹³⁴ Traduction personnelle de « Twenty years after the Earth Summit it is clear that humanity has been a poor steward for the Earth. ». Source : Gro Harlem Brundtland (2012). *Earth Agonistes* [En ligne]. The New York Times, 18 juin, section Opinion. Disponible sur : https://www.nytimes.com/2012/06/19/opinion/earth-agonistes.html?_r=0 [site consulté le 21.11.2020].

(2003), les activités relevant de la RSE-O ont été très largement étudiées sous l'angle de leur contribution aux résultats financiers des firmes. Pour les auteurs, la littérature a grandement contribué à la rationalisation de ces investissements a priori irrationnels, c'est-à-dire non directement liés à la performance économique des firmes. Les résultats de quatre méta-analyses des corrélations entre performance financière et performance sociétale font en effet émerger une relation statistique légèrement positive (Gond et Igalens, 2016, citant les travaux de Allouche et Laroche, 2005 ; Margolis et al., 2009 ; Olitzky et al., 2003 ; Wang et al., 2015)¹³⁵.

Ces conclusions avenantes conduisent les chercheurs à développer une approche stratégique globale de la RSE-O qui s'articule simultanément dans le choix des principes directeurs d'action, dans les processus mis en place pour répondre aux attentes des parties prenantes, dans les politiques menées et leurs impacts sociétaux. Parmi les approches conceptuelles stratégiques de la RSE-O, Wood (1991) développe le concept de « performance sociétale de l'entreprise » (« corporate social performance ») défini comme « une configuration organisationnelle de principes de responsabilité sociétale, de processus de réactivité sociétale ainsi que de politiques, programmes et de résultats observables qui sont liés aux relations sociétales de l'entreprise »¹³⁶.

Burke et Logsdon (1996) proposent 5 conditions¹³⁷ permettant à ce type d'approche stratégique de la RSE-O d'influencer positivement à la fois les intérêts économiques de l'entreprise et les intérêts sociétaux. Une telle démarche doit tout d'abord être *centrale*, c'est-à-dire que les politiques relevant de la RSE-O doivent être proches de la mission et des objectifs de l'entreprise. Appliqué à une université, ce principe pourrait être illustré par des programmes liés à son cœur de métier, par exemple des actions visant à favoriser la réussite des étudiants issus de milieux sans expérience des études supérieures. Deuxièmement, l'approche de la RSE-O doit produire des bénéfices *spécifiques*, c'est-à-dire que la position concurrentielle de l'entreprise doit se trouver renforcée par les retombées de ces programmes. Au sein d'une université, les économies réalisées par une meilleure gestion des dépenses énergétiques pourraient par exemple être réinvesties dans des projets de recherche afin de conforter le

¹³⁵ Parmi les arguments avancés par la littérature pour expliquer une corrélation positive entre performance sociétale et performance financière, Gond et Igalens (2016) citent par exemple une plus grande maîtrise des risques, une amélioration de la réputation des entreprises renforçant la légitimité de leurs activités, leur position concurrentielle et leur attractivité sur le marché du travail.

¹³⁶ Traduction de Gond et Igalens (2016, p.38) de la définition développée par Wood (1991, p. 693) : Corporate Social Performance is « a business organization's configuration of principles of social responsibility, processes of social responsiveness, and policies, programs, and observable outcomes as they relate to the firm's societal relationships ».

¹³⁷ Les auteurs identifient cinq dimensions stratégiques applicables aux programmes de RSE afin qu'ils contribuent à la création de valeur pour l'entreprise : le centralité (« centrality »), la spécificité (« specificity »), la proactivité (« proactivity »), le volontarisme (« voluntarism ») et la visibilité (« visibility ») (Burke et Logsdon, 1996, p. 495).

positionnement académique de l'organisation via de nouvelles productions scientifiques. Troisièmement, les politiques de responsabilité sociétale doivent être conçues en anticipant les futures tendances sociétales (économiques, politiques, technologiques et sociales). Cette *proactivité* pourrait se traduire au sein d'une université par une démarche d'allocation de ressources vers des départements ou composantes dont l'importance est amenée à s'accroître (par exemple, en soutenant des recherches et enseignements sur les énergies renouvelables ou l'intelligence artificielle et ses impacts sociétaux, ou encore en créant une équipe en charge du développement durable sur le campus...). Quatrièmement, les politiques de responsabilité sociétale doivent être *volontaristes* et susciter des actions qui ne se contentent pas de répondre aux exigences exprimées par l'environnement, mais qui les dépassent. Une université qui s'engagerait en tant que pionnière dans un processus volontaire de labellisation qualité bénéficierait par exemple d'une aura positive auprès de son environnement et d'une évolution progressive de ses processus en ce sens. Enfin, pour produire des effets positifs en termes financiers, les activités RSE-O doivent être *visibles*, soit observables et reconnues par les parties prenantes. Par exemple, les rapports RSE-O réalisés par des établissements d'enseignement supérieur offrent à leurs parties prenantes externes et internes une vision synthétique des actions réalisées.

Le concept de « triple bottom line » (Elkington, 1998) propose également une approche stratégique de la responsabilité sociétale devant permettre aux organisations de réaliser une performance exceptionnelle sur les plans économique, environnemental et social. A cette fin, l'auteur préconise la conclusion et l'activation à long terme de partenariats entre les secteurs privés et publics, ainsi qu'entre les différentes parties prenantes, afin de dépasser la vision d'une « bataille sans fin entre les forces du bien et celles du mal, entre la lumière et les ténèbres »¹³⁸ qui opposerait entreprises et militants. Il s'agit d'intégrer les parties prenantes dans l'élaboration de la stratégie de l'organisation afin de faire émerger des propositions innovantes qui vont au-delà des clivages et répondent simultanément aux préoccupations de chacun. Dans ce travail de synthèse, la RSE-O est au cœur de la stratégie de l'organisation : dans ses principes d'action, sa mission, ses processus, ses programmes et leurs impacts économiques, sociaux et environnementaux.

L'agenda des institutions de la même période fait écho à cette approche stratégique de la responsabilité sociétale. A l'échelle internationale, Kofi Annan alors secrétaire général des

¹³⁸ Traduction personnelle de : « an unending battle between the forces of good and evil, of light and darkness » (Elkington, 1998, p. 37).

Nations Unies, initié à l'occasion du Forum économique mondial de Davos de 1999, la création du Global Compact pour rassembler les entreprises, les organisations à but non lucratif et les établissements d'enseignement autour de 10 principes universellement reconnus¹³⁹. Les organisations membres du Global Compact des Nations-Unies s'engagent à intégrer ces principes au cœur de leur stratégie et de leurs opérations et à publier annuellement un rapport sur les progrès réalisés par leur démarche de responsabilité sociétale pour soutenir les objectifs de développement durable¹⁴⁰. En 2020, le Global Compact est devenue l'initiative d'engagement des organisations pour le développement durable la plus importante et regroupe plus de 16.000 membres, dont près de 700 établissements académiques¹⁴¹.

Dans son livre blanc publié en 1994¹⁴², la Commission Européenne aborde le défi que représente « l'immense responsabilité de trouver [...] une nouvelle synthèse entre les buts poursuivis par la société [...] et les exigences de l'économie » (p. 3). Le chapitre 10, consacré à des « réflexions sur un nouveau modèle de développement pour la communauté [...] [invite à analyser] de quelle manière il est possible de promouvoir une croissance économique durable » (p. 169), « dans le sens des préférences de la société [...] [qui attend] d'une part, des emplois plus nombreux et un revenu stable, mais aussi, d'autre part, une meilleure qualité de vie » (p. 170). La visée d'un nouvel équilibre entre les volets sociaux (créer des emplois), environnementaux (éviter la surexploitation des ressources naturelles) et économique (s'affirmer dans la compétition internationale) requiert une adaptation systémique des infrastructures institutionnelles, notamment des systèmes d'éducation et de formation professionnelle. Le livre blanc souligne ainsi le rôle déterminant de ces derniers « dans la relance de la croissance, la restauration de la compétitivité et le rétablissement d'un niveau d'emploi socialement acceptable » (p.137). Non seulement les entreprises et les établissements d'enseignement, mais aussi le secteur de la recherche, ainsi que l'ensemble des responsables politiques et professionnels doivent fournir « un effort de compréhension du nouveau monde »

¹³⁹ Les dix principes du Global Compact relèvent du respect des droits de l'homme et des normes internationales du travail, de la protection de l'environnement et de la lutte contre la corruption. Le détail des 10 principes est consultable en ligne sur : <http://www.globalcompact-france.org/p-28-les-10-principes> [site consulté le 24.11.2020].

¹⁴⁰ Source : Global Compact France (2020). *Pourquoi s'engager ?* [En ligne]. Disponible sur : <http://www.globalcompact-france.org/p-29-pourquoi-s-engager> [site consulté le 24.11.2020].

¹⁴¹ Source : Global Compact (2020). *See who's involved. Our participants* [en ligne]. Disponible sur : https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc/participants/search?utf8=%E2%9C%93&search%5Bkeywords%5D=&search%5Bper_page%5D=10&search%5Bsort_field%5D=&search%5Bsort_direction%5D=asc [site consulté le 25.11.2020].

¹⁴² Commission Européenne (1994). *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle. Livre blanc* [en ligne]. Disponible sur : <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004> [site consulté le 25.11.2020].

et participer à sa mise en œuvre (p. 3). Tous les acteurs sociaux sont encouragés à adopter une approche stratégique de leur responsabilité sociétale en plaçant l'objectif de développement durable au cœur de leurs activités. Il s'agit de réussir la synthèse entre croissance économique et contribution à l'amélioration des conditions de vie des citoyens.

En réponse à cet appel de la Commission Européenne, une vingtaine de grands dirigeants d'entreprises fondent CSR Europe en 1995. Ce réseau professionnel européen, réunissant en 2020 environ 300 membres (entreprises, réseaux, associations), développe des services d'accompagnement destinés aux entreprises souhaitant « aligner leur stratégie de développement durable sur leurs objectifs commerciaux afin d'améliorer leurs performances et leur réputation »¹⁴³.

En 2000, le Conseil européen fixe pour l'Union l'objectif de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹⁴⁴. La stratégie décrite pour atteindre cette ambition comprend notamment un volet consacré au projet de modernisation de l'enseignement supérieur. Comme évoqué dans le chapitre précédent en nous appuyant sur l'analyse de Hirtt (2007), l'espace européen d'enseignement supérieur a été orienté vers l'intégration progressive de modalités de fonctionnement du secteur commercial. Quant aux entreprises, la publication par la Commission Européenne en 2001 du Livre vert intitulé « Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises » invite les entreprises à intégrer volontairement des préoccupations sociales et écologiques à leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes (p. 7)¹⁴⁵. Le Conseil européen tenu la même année à Göteborg ajoute explicitement le pilier environnemental à la stratégie de Lisbonne qui mettait jusqu'alors plutôt l'accent sur les volets économique et social du développement. Les programmes communautaires d'action pour l'environnement qui envisageaient les problèmes environnementaux de manière verticale et sectorielle dans les années 1970 et 1980, rendent obligatoire leur intégration dans toutes les autres politiques communautaires à compter des

¹⁴³ Traduction personnelle de : « In the last 25 years, we have supported +100 companies in aligning their sustainability strategy to their business goals for improved performance and reputation ». Source : CSR Europe (2020). *Our Service Offer* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.csreurope.org/our-service-offer> [site consulté le 26.11.2020].

¹⁴⁴ Conseil Européen (2000). *Conseil Européen Lisbonne. 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la présidence* [en ligne]. Disponible sur : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm [site consulté le 26.11.2020].

¹⁴⁵ Commission des communautés européennes (2001). Livre vert. Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises [en ligne]. Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=FR> [site consulté le 26.11.2020]

années 1990. Dans un rapport d'information adressé au Sénat en 2002¹⁴⁶, Serge Vinçon constate ainsi que le cinquième programme d'action européen pour l'environnement (1992-2000) marque le début d'une approche communautaire stratégique en faveur du développement durable. L'auteur souligne le passage d'un traitement vertical des problèmes environnementaux, à une approche stratégique visant le développement durable et se traduisant par de nombreux actes dans les domaines de l'emploi, de l'énergie, de l'industrie, de la politique économique, etc. Dans le cadre de sa préparation pour le sommet des Nations Unies de Johannesburg (Rio+10), la Commission Européenne présente en 2002 sa première stratégie en faveur du développement durable. L'analyse réalisée par Eberhard-Harribey (2006) montre que cette stratégie s'est traduite dans les plans économiques de l'Union par l'intégration de la responsabilité sociétale des entreprises en tant qu'élément stratégique clé devant encourager l'esprit d'entreprise. Selon l'auteur, la RSE est devenue un nouveau paradigme de la politique européenne et pénètre l'ensemble de ses sphères.

Le fonctionnement des services publics, notamment celui de l'enseignement, ainsi que le fonctionnement des secteurs commerciaux se rapprochent en intégrant progressivement la même palette de responsabilités sociétales à leurs processus de gestion, c'est-à-dire les enjeux économiques, sociaux et environnementaux de leurs parties prenantes. Les frontières entre organisations commerciales et organisations publiques deviennent d'autant plus poreuses que le management public est de plus en plus « orienté business » (Nelissen et Goede, 2003, p. 21) et que dans le même temps, les dirigeants de sociétés commerciales établissent une corrélation entre la considération des problématiques de l'environnement social et la performance économique de leurs affaires (Swanson, 2008).

Ce recentrage des visions managériales s'accroît également avec l'engagement des pays membres des Nations Unies pour les 17 objectifs du développement durable (ODD) en 2015 qui « reconnaissent que mettre fin à la pauvreté doit aller de pair avec des stratégies qui développent la croissance économique et répondent à une série de besoins sociaux [...] tout en luttant contre le changement climatique » (Nations Unies, 2020)¹⁴⁷. Les 17 ODD s'adressent à l'ensemble des pays du monde et à tout type d'organisation. Ils expriment une vision holistique

¹⁴⁶ Source : Sénat (2002). *La répartition des compétences entre l'Union européenne et les États membres. Rapport d'information n°249 (2001-2002) de MM. Hubert HAENEL, Maurice BLIN, Serge LAGAUCHE et Serge VINÇON, fait au nom de la délégation pour l'Union européenne, déposé le 19 février 2002* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.senat.fr/rap/r01-249/r01-249.html> [consulté le 27.11.2020].

¹⁴⁷ Source : Nations Unies (2020). *17 objectifs pour transformer notre monde* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/> [site consulté le 30.11.2020].

du développement durable envisagé comme l'objectif stratégique à poursuivre par l'ensemble des acteurs en intégrant les préoccupations économiques, sociales et environnementales de leurs parties prenantes à l'ensemble de leurs processus et activités. Selon van Marrewijk (2003), cet ultime objectif s'impose aux organisations dans la mesure où ne pas s'y conformer les exposerait au risque de disparaître. L'auteur considère en effet tous les êtres et phénomènes comme étant mutuellement interdépendants. En contribuant à la qualité et au maintien de la vie de chaque être et entité, les organisations assurent donc la pérennité de leurs affaires. Trapp (2012) précise que cette conception holistique de la RSE-O implique que les organisations s'attachent à traiter des problématiques qui dépassent le cadre de leurs parties prenantes directes (leurs actionnaires, leurs employés et leurs familles, leurs communautés...) et concernent l'humanité tout entière. L'auteure cite par exemple la lutte contre la pauvreté ou une amélioration de l'accès à l'eau potable, deux objectifs qui font partie des 17 ODD retenus par les Nations Unies. La poursuite de ce type d'ambition est complexe et requiert une collaboration importante entre les différents secteurs (les organisations étatiques, commerciales et civiles) afin de bénéficier de ressources et de compétences complémentaires (Austin, 2000). Par exemple, l'ODD 4 visant à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie [...] [car] l'éducation est la clé qui permettra d'atteindre de nombreux autres objectifs de développement durable » (Nations Unies, 2020)¹⁴⁸ illustre l'imbrication des différentes sphères. Les établissements produisent les services d'enseignement et de recherche, l'État assure la majeure partie de leur financement et règlemente leurs activités, les entreprises profitent des compétences acquises par les apprenants, les citoyens peuvent améliorer leur situation sociale grâce aux formations acquises... Les 17 objectifs de développement durable sont interconnectés et leur atteinte repose sur une collaboration importante entre les secteurs commerciaux, civils et gouvernementaux.

¹⁴⁸ Source : Nations Unies (2020). *Éducation de qualité : pourquoi est-ce important ?* [En ligne]. Disponible sur : https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/wp-content/uploads/sites/4/2016/10/Why_it_matters_Goal_4_French.pdf [site consulté le 01.12.2020].

Section 2) Manager la RSU : une nécessité stratégique

Au tournant du XXI^e siècle, la RSE est envisagée comme une réponse stratégique des entreprises aux attentes de leur environnement afin d'acquérir la légitimité nécessaire à la conduite de leurs affaires (Werther et Chandler, 2005 ; Bondy et al. 2012 ; Harvey et Bice, 2014). La RSE est institutionnalisée au sens de Meyer et Rowan (1977) dans la mesure où elle a acquis le statut de norme dans l'action et la pensée sociale. La RSE ne consiste plus en un quelconque engagement social a minima, elle est devenue une « nécessité stratégique » (Werther et Chandler, 2005, p. 319)¹⁴⁹. Cette évolution se manifeste notamment par l'explosion du nombre d'études consacrées à la responsabilité sociétale des organisations à partir des années 1990 comme documenté dans le tableau 4¹⁵⁰.

Tableau 4 : Évolution du nombre de publications indexées par le moteur de recherche Google Scholar entre 1950 et 2019 comprenant les termes « corporate social responsibility » et « university social responsibility » dans leur titre.

	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019
"corporate social responsibility"	3	5	165	224	474	10.400	20.000
"university social responsibility"					1	16	357

En outre, la collaboration plus intense et la convergence progressive des sphères économiques, publiques et associatives en matière de management et de contribution attendue au projet sociétal commun du développement durable, font de la responsabilité sociétale une nécessité stratégique pour toutes les formes d'organisations.

¹⁴⁹ Citation originale des auteurs : « the need for social responsibility moves CSR from being a minimal commitment or some social add-on to becoming a strategic necessity » (Werther et Chandler, 2005, p. 319).

¹⁵⁰ Cette recherche, effectuée le 18 octobre 2020, illustre la montée en puissance des questionnements sur la responsabilité sociétale des organisations à l'aube du XXI^e siècle. Elle peut être complétée par l'analyse du volume des publications traitant spécifiquement de la responsabilité sociétale des universités réalisée par Larrán Jorge et Andrades Peña (2017). Entre 2000 et 2015, les auteurs ont répertorié déjà plus de 314 publications dans les revues scientifiques consacrées à l'enseignement supérieur.

2.1) RSU : un concept hybride formé par les derniers développements du concept de RSE et les spécificités engendrées par leur application au sein des organisations universitaires

Les travaux de Capron et Petit (2011) ou encore de Bento (2009) élargissent alors la portée du concept de responsabilité sociétale à différentes expressions organisationnelles et contribuent à la diffusion de l'acronyme RSO désignant la responsabilité des organisations au sens large. Cette généralisation du concept de responsabilité sociétale à tous les pans de la vie sociale est également reflétée par les lignes directrices de la norme ISO 26000 relative à la responsabilité sociétale. Elles ont en effet été élaborées via une collaboration multi parties prenantes (consommateurs, pouvoirs publics, industrie, travailleurs, organisations non gouvernementales et services, incluant notamment des représentants de la recherche et de l'enseignement) au niveau international (90 pays) et s'adressent à tout type d'organismes du secteur privé comme du secteur public¹⁵¹.

Compte tenu du rôle stratégique de l'éducation pour « doter tous les individus des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour leur permettre [...] de contribuer à leur société » (UNESCO, 2020)¹⁵², les chercheurs s'intéressent tout particulièrement à la manière dont le concept de responsabilité sociétale se traduit pour les universités (Giuffré et Ratto, 2014). L'approche académique de la « responsabilité sociétale des universités » (RSU), ou « university social responsibility » (USR) en anglais, intègre ainsi les développements théoriques consacrés au sujet de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE), ou « corporate social responsibility » (CSR) en anglais.

L'adoption progressive de principes de gestion issus du secteur privé par les établissements d'enseignement supérieur (Jónasson, 2008) a facilité la translation du concept de responsabilité sociétale formé sur le terrain des entreprises, vers celui des universités. En outre, la norme sociale définissant le rôle des universités vis-à-vis de la société a largement évolué. Dans le chapitre précédent, nous avons retracé les grandes mutations du rôle des universités et montré que leur légitimité repose désormais sur leur capacité à apporter des réponses aux défis sociétaux. Dans la mesure où les universités doivent répondre à la même injonction sociétale

¹⁵¹ Source : ISO (2014). *Découvrir ISO 26000. Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale* [en ligne]. Disponible sur : https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/fr/PUB100258_fr.pdf [site consulté le 07.12.2020].

¹⁵² UNESCO (2020). *Diriger l'ODD 4 – Education 2030* [en ligne]. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/themes/education-2030-odd4> [site consulté le 06.12.2020].

que les entreprises et ont intégré des principes managériaux issus du secteur commercial, les chercheurs ont adossé leurs développements conceptuels de la responsabilité sociétale des universités à ceux de la responsabilité sociétale des entreprises (Vasilescu et al., 2010).

La fondation du réseau « University Social Responsibility Alliance » en 2008 a largement contribué au développement et à la diffusion du concept de RSU envisagé comme la contribution des universités au projet sociétal mondial du développement durable (Sawasdikosol, 2009). Dans son article, l'auteur alors président du réseau USR Alliance, souligne le lien inévitablement étroit entre RSE et RSU. Selon lui, les universités doivent « veiller à ce que tous les diplômés aient la "responsabilité sociétale" inscrite dans leur ADN » (p. 4)¹⁵³ car l'atteinte de l'objectif de développement durable nécessite à la fois l'adoption par la majorité des citoyens d'une mentalité responsable et le fonctionnement des entreprises selon ce même principe. Le concept de responsabilité sociétale, défini comme la mise en œuvre du projet de développement durable, constitue donc le socle fondamental commun à toutes les actions de la société. Les activités commerciales, tout comme les activités d'enseignement et de recherche qui les facilitent, ainsi que les modalités de gouvernance de l'ensemble des organisations sont réalisées en interdépendance et doivent répondre à la même logique de responsabilité sociétale pour faire converger leurs efforts. Selon Kouatli (2018) et (Matten et Moon, 2004), la responsabilité sociétale s'est tout d'abord déployée au sein des universités à travers des enseignements et des travaux de recherche dédiés à ces sujets. Il s'agissait essentiellement de sensibiliser les étudiants et de former des professionnels capables de traiter ces problématiques d'actualité dans le cadre des activités de leurs entreprises. Puis, dans les années 1990 et 2000, lorsque l'adoption de programmes de responsabilité sociétale est devenue stratégique pour les organisations, les chercheurs ont fait émerger une conception de la responsabilité sociétale des universités « hybride » intégrant à la fois les dernières recherches en matière de RSE et les spécificités engendrées par leur application dans le champ des universités (Kouatli, 2018).

Rompant avec l'image de l'université se pensant comme « un bastion isolé de supériorité intellectuelle, complètement détaché de la sordidité du capitalisme »¹⁵⁴ (Sawasdikosol, 2009, p. 4), le concept de RSU s'appuie sur la conception de « l'université utile » qui s'est progressivement imposée au cours du XXe siècle. Cela soulève des débats quant à ce qui est

¹⁵³ Traduction personnelle de : « it is essential that universities [...] ensuring [ensure] that all graduates have "Social Responsibility" pounded into their very DNA » (Sawasdikosol, 2009, p. 4).

¹⁵⁴ Traduction personnelle de : "The university thought proudly of itself as an isolated bastion of intellectual superiority, totally unattached to the sordidness of the capitalist (Sawasdikosol, 2009, p. 4).

considéré comme étant utile. La définition de la RSU varie donc en fonction de la représentation que se font les acteurs de l'interface entre société et université. Aussi, la responsabilité sociétale de toute forme organisationnelle est nécessairement située dans un contexte particulier et s'articule dans les réponses apportées aux problématiques spécifiques de ses parties prenantes. Dans le cas des universités, la responsabilité sociétale fait l'objet d'une multitude de conceptualisations en lien avec les missions singulières de ces organisations. Les chercheurs qui se sont attachés à les synthétiser ont donc formulé des définitions managériales (procédurales et non substantives) de la RSU, comme nous l'avons évoqué précédemment au sujet de la RSE en nous appuyant notamment sur les travaux de Jones (1980) ou de Carroll (2015).

2.1.1) La RSU envisagée comme un processus managérial

A partir de la littérature spécifiquement consacrée à l'enseignement supérieur, Larrán Jorge et Andrades Peña (2017) ont fait émerger 4 grandes thématiques de recherche nourrissant la notion de responsabilité sociétale des universités : les problématiques managériales soulevées par la responsabilité sociétale, la notion d'engagement des universités avec et pour leurs communautés, l'intégration de la responsabilité sociétale aux missions d'enseignement et de recherche des établissements. Les catégories identifiées représentent respectivement 58%, 18%, 12% et 12% de l'ensemble des publications répertoriées. Les auteurs soulignent toutefois que malgré l'intérêt grandissant des universités pour le management de leur responsabilité sociétale, de nombreuses difficultés persistent. Pour les surmonter, ils recommandent notamment aux universités de faire de leur responsabilité sociétale un élément véritablement structurant de leurs programmes de recherche et de formation, ainsi que de l'évaluation de leur corps enseignant. Il s'agit également de pouvoir mieux rendre compte des progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs fixés avec les parties prenantes et de développer une culture plus entrepreneuriale.

Esfijani et al. (2013) adoptent également une approche managériale holistique du concept de RSU. Sur la base de l'ensemble des définitions proposées par la littérature entre 1996 et 2011, ils élaborent une ontologie de la responsabilité sociétale de l'université structurée par 7 notions clés : les parties prenantes, la formation, l'engagement auprès des communautés, la recherche, les services, l'éthique et la transparence. Cette cartographie de l'ensemble des éléments qui donnent sens au concept de RSU dans la littérature permet aux auteurs de proposer la

conceptualisation unifiée suivante : la RSU est « un concept selon lequel l'université intègre les besoins de la société à l'ensemble de ses fonctions et activités grâce à un engagement actif auprès de ses communautés, d'une manière éthique et transparente, afin de répondre à l'ensemble des attentes des parties prenantes » (Esfijani et al., 2013, p. 280)¹⁵⁵.

L'analyse de la littérature menée par Lo et al. (2017) montre également que la portée de la responsabilité sociétale des universités dépasse leurs fonctions traditionnelles d'enseignement, de recherche et de service académique et qu'elle coïncide désormais avec l'envergure holistique de la « triple-bottom-line » développée par Elkington (1998). Les auteurs conçoivent la RSU comme un processus managérial global intégrant les parties prenantes et ayant pour objectif central le développement durable dans toutes ses dimensions (économique, sociale et environnementale). Ils s'appuient sur le concept de « performance sociétale des entreprises » développé par Wood (1991) et proposent le modèle « Values-Process-Impact » (Lo et al., p. 46) selon lequel la responsabilité sociétale d'une université se déploie via un processus itératif en trois étapes. En premier lieu, l'université élabore une vision et une mission en lien avec le développement durable qui soient suffisamment affirmées pour influencer son positionnement stratégique (*values*). Puis, elle met en œuvre cette orientation stratégique en instaurant des processus managériaux et de projets de responsabilité sociétale (*process*). Enfin, elle évalue l'impact de ses efforts sur le niveau de bien-être de ses parties prenantes (*impact*) afin d'entretenir un processus d'amélioration continue, un cercle vertueux. Le modèle Values-Process-Impact propose une synthèse de l'ensemble des travaux consacrée à la RSU. Il articule les travaux normatifs s'intéressant à la définition des principes qui orientent le développement des programmes RSU, les travaux investiguant les processus de gestion adaptés à l'intégration des besoins des parties prenantes, ainsi que les travaux consacrés à la problématique de l'évaluation des impacts des stratégies RSU menées. Les auteurs soulignent que la RSU est un processus complexe et évolutif, demandant un engagement à long terme et dépendant du contexte culturel et environnemental, des attentes sociales et des progrès économiques. Ils encouragent la réalisation de travaux empiriques visant à confronter leur approche aux réalités et évolutions des différents terrains.

Les recherches consacrées à la RSU mettent les chercheurs au défi de définir le niveau d'analyse permettant de dégager des enseignements suffisamment généralisables pour favoriser le

¹⁵⁵ Traduction personnelle de « a concept whereby university integrates all of its functions and activities with the society needs through active engagement with its communities in an ethical and transparent manner which aimed to meet all stakeholders' expectations » (Esfijani et al. 2013, p. 280).

déploiement de stratégies globales au sein des universités et en même temps, de guider concrètement les pratiques. Or, la revue de littérature réalisée par Karatzoglou (2013) montre que l'essentiel des travaux dans ce domaine sont soit des études de cas empiriques décrivant des initiatives spécifiques menées par des établissements d'enseignement supérieur, soit des études conceptuelles prescriptives fournissant des grandes orientations stratégiques aux établissements en matière de processus ou de méthode à suivre pour contribuer au développement durable. Selon l'auteur, ainsi que Corcoran et al. (2004), les approches empiriques sont certes intéressantes car elles encouragent les « bonnes pratiques », mais elles s'avèrent manquer des considérations critiques qui seraient nécessaires à une transférabilité à plus large échelle de leurs conclusions. Quant aux approches conceptuelles, elles ne s'appuient pas sur des ancrages théoriques suffisamment rigoureux. Autrement dit, les auteurs invitent à « régler le zoom » afin de découvrir plus que des généralités stratégiques dans le lointain ou des « best practices » peu transférables.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que les universités françaises doivent désormais manager explicitement leur responsabilité sociétale afin d'obtenir la légitimité nécessaire à la réalisation de leurs activités. Cela passe l'élaboration et le pilotage d'un projet stratégique distinctif à la croisée du cadre règlementaire et stratégique donné par le gouvernement français, des exigences d'excellence scientifique régissant la profession académique et des problématiques de l'environnement local exprimées par les parties prenantes. Nous faisons donc le choix d'adopter une lecture à l'échelle nationale française du management de la responsabilité sociétale des universités. Nous réglons le zoom au niveau des universités françaises et étudions empiriquement comment elles ont progressivement intégré leur responsabilité sociétale à leurs processus managériaux¹⁵⁶. A notre connaissance, aucune étude académique ne s'est consacrée à cette question.

2.1.2) Management de la responsabilité sociétale des universités françaises

Rolland et Majou de la Débuterie (2018) ont passé en revue les pratiques de responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur français, ainsi que les rares travaux

¹⁵⁶ Dans le chapitre précédent, nous avons montré que la manière de gérer les universités a progressivement intégré des principes managériaux issus du secteur commercial. Notamment leur autonomie budgétaire et le système de la contractualisation avec l'État ont favorisé le rapprochement de leurs modalités de gestion avec celles des entreprises.

scientifiques consacrés à la RSU en France et relèvent que « cela part dans tous les sens ! » (p. 7). Les auteurs développent alors une réflexion théorique synthétique sur la responsabilité sociétale des universités et des Grandes Écoles. Elle doit s'appuyer sur une finalité humaniste et dans une moindre mesure, utilitariste : les établissements doivent œuvrer au service du développement intellectuel et de l'insertion professionnelle de leurs étudiants, mais aussi intégrer plus largement les besoins de l'ensemble de leurs parties prenantes. Cela rejoint les travaux de Rive et al. (2016) soulignant la nécessité d'une prise en compte de toutes les parties prenantes dans l'élaboration d'une stratégie d'établissement tournée vers l'objectif du développement durable. Leur synthèse de la littérature fait émerger sept catégories de parties prenantes pour les écoles de management : les étudiants et les anciens élèves, les entreprises et organisations, le personnel académique et administratif, les communautés académiques et les relations avec les praticiens, les territoires locaux et nationaux, la société en général et l'environnement naturel (il s'agit de montrer l'exemple en terme de gestion environnementale du campus). Nous envisageons l'intégration des parties prenantes comme une méthode d'équilibrage des tensions entre deux nécessités traditionnellement opposées (l'indépendance du travail scientifique et sa capacité à répondre aux besoins sociétaux) ou un moyen pour les établissements d'agir « au service de l'homme, des étudiants, des parties prenantes » comme l'expriment Rolland et Majou de la Débutrie (2018, p. 8).

Depuis 2009, les établissements d'enseignement supérieur français doivent agir en ce sens. L'article 55 de la loi n°2009-967, dite Loi Grenelle 1, établit que « les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009, un " Plan vert " pour les campus. Les universités et grandes écoles pourront solliciter une labellisation sur le fondement des critères du développement durable »¹⁵⁷. Cet article, comme l'ensemble des mesures issues du Grenelle Environnement, s'inscrit dans une logique de mise en conformité du cadre institutionnel de la France avec ses engagements auprès des institutions internationales et européennes (Lascoumes, 2011). Le Plan vert, demandé à tout établissement d'enseignement supérieur, est envisagé comme un « "Plan de stratégie de Développement durable", un "Agenda 21", qui ne peut être limité au seul management environnemental des campus. Il recouvre toutes les dimensions du développement durable (sociale, économique et environnementale) et vise à sa bonne intégration par les établissements d'enseignement supérieur dans leurs activités d'enseignement et de recherche, mais aussi leur gouvernance » (CPU et al., 2013 [2010], p

¹⁵⁷ Loi n° 2009-967 du 03 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement (1) [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000026849151 [site consulté le 15.12.2020].

3)¹⁵⁸. La publication de cet article de loi marque le point de départ de l'intégration du développement durable, dans sa définition multidimensionnelle portée par les institutions de haut niveau et par les établissements. Dès lors, les universités se voient imposer l'élaboration d'une stratégie de développement durable. Elles doivent planifier et mettre en œuvre des processus et actions afin de contribuer à l'objectif de développement durable à travers l'ensemble de leurs activités.

Quatre ans plus tard, l'article 7 de la loi ESR relative à l'enseignement supérieur et à la recherche¹⁵⁹ précise que la mission de « recherche scientifique et technologique et la valorisation de ses résultats » définie par l'article L. 123-3 du code de l'éducation doit être réalisée « au service de la société [et qu'elle] repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ». En outre, l'article 55 de cette même loi rend possible la création d'un service commun dédié à « l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l'établissement »¹⁶⁰. La loi ESR fait ainsi officiellement du développement durable une nouvelle mission des universités françaises (Ory et al., 2018).

Ce cadre légal renforce la légitimité et facilite l'émergence d'un mouvement national en faveur du développement de la RSU (Danis-Fâtome, 2014). Dans le cadre du Grenelle Environnement, six groupes de travail sont constitués dès 2007 pour formuler les propositions qui devront ensuite faire l'objet d'une consultation publique. Ils rassemblent cinq groupes de parties prenantes clés (représentants d'ONG, de salariés, d'employeurs, de collectivités territoriales, de l'État) ainsi que quelques personnalités expertes et comptabilisent 346 membres¹⁶¹. Les acteurs sollicités mobilisent leurs sphères d'influence et une dynamique pour l'intégration du développement durable par les institutions se crée à partir des événements du Grenelle. Le rôle

¹⁵⁸ CPU et al. (2013, [2010]). *Le guide - Un canevas Plan Vert - Un référentiel Plan Vert pour aider les établissements à mettre en œuvre l'art 55 de la loi du 3 août 2009* [en ligne]. Disponible sur : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/217/plan_vert_-_le_guide.pdf [site consulté le 15.12.2020].

¹⁵⁹ Article 7 de la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dite loi ESR [en ligne]. Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFARTI000027735187> [site consulté le 16.12.2020].

¹⁶⁰ Article 55 de la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, modifiant l'article L. 714-1 du code de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFARTI000027735883> [site consulté le 16.12.2020].

¹⁶¹ Source : Lascoumes (2011). Encart n°1. Contexte et chronologie du Grenelle Environnement - 15 juillet au 26 octobre 2007 (p. 281-283).

majeur de l'éducation est particulièrement souligné dans ce cadre et le gouvernement¹⁶² forme un « groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable » qu'il charge « d'approfondir les questions qui se posent en matière de développement durable aux acteurs de l'éducation des différents ministères concernés, de faire toute proposition à ce sujet et de présenter un programme opérationnel fin janvier 2008 » (Brégeon et al., 2008, p. 3).

Dans le rapport qu'ils remettent au gouvernement le 29 janvier 2008, les auteurs présentent l'éducation au développement durable comme « la clé de l'efficacité de la politique nationale de développement durable, dont elle constitue le nécessaire volet "compétences" et "ressources humaines" » (*ibid.*, p. 4). Les recommandations formulées en concertation avec près de 80 personnes, représentant les mêmes catégories de parties prenantes que celles qui avaient été impliquées dans les travaux du Grenelle Environnement, couvrent notamment : la pédagogie (le développement durable est envisagé non pas comme une discipline à part entière, mais comme devant être intégré au sein de chaque discipline et cela, en lien avec les problématiques territoriales), la portée de l'éducation au développement durable (multidimensionnelle, c'est-à-dire économique, sociale et environnementale, conformément à la définition des institutions internationales), la formation des acteurs de l'éducation, les partenariats à mettre en place avec les parties prenantes et les ressources nécessaires.

En 2009, une première rencontre des référents développement durable des établissements est organisée par la Conférence des Grandes Écoles (CGE)¹⁶³. La même année, la Conférence des Présidents d'Université (CPU) participe à l'organisation de la « première journée développement durable » visant à établir des relations de travail entre entreprises et universités et à échanger au sujet de problématiques communes comme la performance énergétique, la mobilité propre ou encore la recherche et la formation en matière de développement durable¹⁶⁴. Ces initiatives encouragent la création en 2010 du « comité développement durable » de la CPU (aujourd'hui devenu le « comité de la transition écologique et énergétique ») et de la

¹⁶² MM Jean-Louis Borloo (ministre de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement et de l'Aménagement durables), Michel Barnier (Ministre de l'Agriculture et de la Pêche), Xavier Darcos (ministre de l'Éducation nationale), et Mmes Valérie Pécresse (ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) et Roselyne Bachelot (Ministre de la Santé) décident communément de mettre en place ce groupe de travail interministériel dont ils confient la présidence à M. Jacques Brégeon (professeur à l'École Centrale Paris, directeur du Collège des hautes études de l'environnement et du développement durable).

¹⁶³ Source : CIRSES (2020). *Historique du DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cirses.fr/article10.html> [site consulté le 17.12.2020].

¹⁶⁴ Source : CPU (19 mai 2009). *Développement durable : les universités aussi concernées. La CPU associée à la première journée développement durable le 2 juin à Paris* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/developpement-durable-les-universites-aussi-concernees-la-cpu-associee-a-la-premiere-journee-developpement-durable-le-2-juin-a-paris/> [site consulté le 17.12.2020].

« commission développement durable » de la CGE (aujourd'hui nommée « commission développement durable et responsabilité sociétale »). Chacun de ces deux organes est composé de dirigeants d'établissements, de personnels en charge du développement durable, de la responsabilité sociétale, du patrimoine ou encore de la qualité au sein de leurs établissements, ainsi que de représentants des tutelles gouvernementales. Comité et commission élaborent leur feuille de route définissant les actions à mettre en œuvre pour accompagner et valoriser les réalisations des établissements visant l'objectif de développement durable. Ils fédèrent aujourd'hui une large communauté de responsables ou référents développement durable et/ou responsabilité sociétale. Le comité de la transition écologique et énergétique de la CPU mentionne par exemple que son réseau est passé de 25 membres en 2010 lors de sa création à 275 au début de l'année 2019¹⁶⁵. Depuis 2010, ces organes organisent une rencontre annuelle commune des référents développement durable et/ou responsabilité sociétale des universités et Grandes Écoles. Les objectifs de ces « Rendez-vous des Référents Développement Durable », également appelés « R2D2 », sont « de permettre à tous les référents développement durable des établissements de se rencontrer, de s'enrichir de retours d'expériences (réussies ou non), d'identifier et co-construire des pistes d'amélioration de leurs actions en matière de développement durable et de responsabilité sociétale »¹⁶⁶.

En 2010, la CGE, la CPU et le Réseau Français des Étudiants pour le Développement Durable (REFEDD), en collaboration avec les ministères de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie, ainsi que de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, publient le premier guide destiné à accompagner les établissements dans la réalisation de leur « Plan vert » comme le prescrit l'article 55 de la loi Grenelle depuis 2009. Cette première parution comprend deux volets : un canevas, c'est-à-dire « un modèle de stratégie DD ou d'Agenda 21, que chaque établissement peut adapter à ses propres réalités [et] reprend [reprenant] les neufs défis de la Stratégie Européenne du Développement Durable », ainsi qu'un référentiel Pan vert « pour évaluer la mise en œuvre de cette politique de développement durable » (CPU et al., 2013

¹⁶⁵ Sources : CPU (5 juin 1998). *Le comité de la Transition écologique et énergétique de la CPU* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/le-comite-de-la-transition-ecologique-et-energetique-de-la-cpu/> [site consulté le 17.12.2020] et CGE (2020). *Développement Durable et Responsabilité Sociétale (DD&RS)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/#1488533399175-d60269c2-b786> [site consulté le 17.12.2020].

¹⁶⁶ Les R2D2 sont accueillis chaque année par un établissement différent. En 2019, ils se sont déroulés les 21 et 22 mai à l'École Nationale d'Administration (ENA) à Strasbourg. La présente citation est issue du site internet de l'ENA présentant le programme de cette rencontre. Source : Ecole Nationale d'Administration (2019). *Rendez-vous 2019 des référents du développement durable* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ena.fr/eng/Recherche/Seminaires-et-colloques/Manifestations-passees/Rendez-vous-2019-des-referents-du-developpement-durable2> [site consulté le 18.12.2020].

[2010], p. 3)¹⁶⁷. Cette première mouture du référentiel Plan vert propose déjà une mise en œuvre holistique du développement durable au sein des établissements à travers l'articulation de cinq domaines d'actions prioritaires : 1) stratégie, management, et gouvernance participative, 2) politique sociale et ancrage territorial, 3) gestion environnementale, 4) formation et 5) recherche¹⁶⁸. Cela correspond à une approche stratégique du développement durable qui se déploie à travers l'ensemble des activités de l'organisation, ses activités primaires (la formation et la recherche), comme ses activités de support (gouvernance, gestion des infrastructures et politique sociale en interaction avec le territoire)¹⁶⁹.

En 2012, le référentiel Plan vert est actualisé et renommé « référentiel DD&RS ». L'acronyme DD&RS, signifiant « développement durable et responsabilité sociétale », a été privilégié car il permettait de rendre compte plus explicitement de la portée multidimensionnelle du développement durable, c'est-à-dire économique, sociale et environnementale. La préoccupation du développement durable renvoie en effet fréquemment à des mesures environnementales. L'étude de Emelianoff (2005) montre par exemple que les traductions organisationnelles du développement durable réalisées en Europe au début des années 2000 sous forme d'Agenda 21 sont dominées par des programmes environnementaux. Selon l'auteure, ce « forçage environnemental » (p. 1) des politiques de développement durable est notamment dû à leurs sources de financement (ministères et organisations en charge des sujets environnementaux), aux attendus explicites ou implicites des publics, à la sensibilité écologiste des personnes souvent responsables de leur portage, ainsi qu'aux directions générales des services ou des élus qui s'opposent à l'ingérence de ces programmes dans les autres secteurs.

Afin que le modèle de stratégie développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur ne souffre pas d'un tel surdimensionnement de sa dimension environnementale et dans le but « de faire converger la responsabilité sociale des entreprises et la responsabilité

¹⁶⁷ Source : CGE et al. (2013). *Le guide - Un canevas Plan Vert - Un référentiel Plan Vert pour aider les établissements à mettre en œuvre l'art 55 de la loi du 3 août 2009* [en ligne]. Disponible sur : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/217/plan_vert_-_le_guide.pdf [site consulté le 18.12.2020].

¹⁶⁸ Source : CPU (6 octobre 2009). *Plan vert : les Universités et les Grandes Ecoles élaborent un référentiel « Développement durable » commun* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/plan-vert-les-universites-et-les-grandes-ecoles-elaborent-un-referentiel-developpement-durable-commun/> [site consulté le 18.12.2020].

¹⁶⁹ Nous empruntons les termes « d'activités primaires » et « de support » à Porter (1986). Selon l'auteur, les activités primaires assurent l'offre de produits ou de services et sont directement impliquées dans le processus de création de valeur de l'organisation. Quant aux activités de support, souvent transversales, elles permettent d'améliorer l'efficacité et l'efficience des activités primaires. Dans le cadre de l'élaboration de sa stratégie, pour se différencier et produire une offre mieux valorisée par ses publics, une organisation peut effectuer une cartographie de ses activités et choisir de privilégier celles qui participent le mieux à son processus de création de valeur.

sociale des universités »¹⁷⁰, ses concepteurs ont fait évoluer sa dénomination de « référentiel Plan vert », à « référentiel DD&RS ».

Dès sa création en 2010, le référentiel DD&RS permet aux établissements d'autoévaluer et de suivre la progression de leurs démarches de développement durable et de responsabilité sociétale. Depuis 2015, il prend en compte les 17 objectifs de développement durable issus de l'Agenda 2030 établi par les Nations Unies, ainsi que la feuille de route du gouvernement pour la transition écologique élaborée lors de la conférence environnementale de 2013 prévoyant notamment d'« accélérer la transition vers des campus durables et mettre en place les labels correspondants » (Ministère de l'Écologie, 2013, p. 23)¹⁷¹. Le « label DD&RS » est finalisé la même année (2015) et permet dès lors aux établissements de valoriser leurs politiques en la matière.

Label et référentiel DD&RS sont régulièrement mis à jour par des groupes de travail collaboratifs orchestrés communément par la CPU et de CGE et rassemblant des responsables et chargés de mission développement durable et /ou responsabilité sociétale (DDRS)¹⁷² œuvrant au sein d'établissements particulièrement investis dans ce type de démarches. La mise à jour de 2016 intègre notamment les propositions du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation¹⁷³. La toute dernière version du référentiel DD&RS (le « référentiel DD&RS 2021 ») a été présentée le 20 novembre 2020 aux référents DD&RS de la CPU et de la CGE lors de leur septième assemblée annuelle. Plus de 50 personnes issues d'universités, de Grandes Écoles, de ministères, d'organisations étudiantes, ainsi que d'organismes de recherche ont collaboré pour faire évoluer ce référentiel¹⁷⁴.

Les outils évoluent, mais leur objectif commun ne change pas. Il s'agit de « positionner le DD&RS là où il doit être, dans la stratégie de l'établissement, voire, assumons-le, "être" la

¹⁷⁰ Le 16 mars 2012 à l'occasion des Rencontres Universités Entreprises, la CPU organise le séminaire « Responsabilité sociale des universités » dont l'objectif est de « faire converger la responsabilité sociale des entreprises et la responsabilité sociale des universités ». Source : CPU (16 mars 2012). *Séminaire sur la responsabilité sociale des universités* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/seminaire-sur-la-responsabilite-sociale-des-universites-2/> [site consulté le 20.12.2020].

¹⁷¹ La deuxième feuille de route pour la transition écologique élaborée en 2013 par le Ministère de l'Écologie comprend 5 volets, dont un qui est dédié à l'éducation à l'environnement et au développement durable et présente différentes actions touchant par exemple à la formation des enseignants, à la préparation de la Conférence des parties de la convention climat en France (COP21), etc.

¹⁷² Dans la suite de notre travail, nous utiliserons l'acronyme DDRS pour désigner le développement durable et/ou la responsabilité sociétale dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur, dont les universités font bien entendu partie.

¹⁷³ Source : CIRSES (2020). *Historique du DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cirses.fr/article10.html> [site consulté le 22.12.2020].

¹⁷⁴ Source : CGE (23 décembre 2020). *Version 2021 du référentiel DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 20.07.2021].

stratégie de l'établissement » (CIRSES, 2020)¹⁷⁵. Les variables stratégiques définies pour encadrer les démarches DD&RS des établissements de la version 2021 du référentiel couvrent cinq axes : 1) stratégie et gouvernance (les établissements doivent formaliser une stratégie DD&RS pénétrant l'ensemble de leurs activités, prévoir les ressources et modalités nécessaires à son déploiement et intégrer leurs parties prenantes à leurs processus de gouvernance), 2) enseignement et formation (il s'agit de favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences DD&RS auprès des apprenants, diffuser une culture DD&RS auprès des parties prenantes, ainsi que de former les personnels en ce sens), 3) recherche et innovation (il convient d'intégrer les enjeux DD&RS aux stratégies de recherche et d'innovation des établissements, de développer les interactions sciences-société et de mettre en place des dispositifs de réflexion éthique sur les pratiques), 4) gestion environnementale (les établissements doivent développer une stratégie visant à optimiser leurs impacts sur l'environnement, à protéger la biodiversité et à promouvoir une alimentation responsable sur les campus) et 5) politique sociale (il est nécessaire de mettre en place des dispositifs d'égalité, de diversité, de développement des compétences et de qualité de vie des personnels, ainsi que d'égalité des chances pour les apprenants)¹⁷⁶.

L'association CIRSES (Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur) créée en 2013 pour accompagner les établissements dans l'élaboration et la valorisation de leurs démarches DD&RS est l'opérateur du label DD&RS. Fin 2020, 26 établissements d'enseignement supérieur français sont labellisés DD&RS, dont 9 universités¹⁷⁷ sur les 70 que compte la France (soit 13%). Cette proportion est certes modeste, mais elle est en nette progression. Alors que seulement 2 universités ont obtenu le label en 2016, elles sont 3 à avoir réussi en 2019 et 4 en 2020. Quant au référentiel DD&RS, il est utilisé par un quart des universités françaises pour autoévaluer et suivre l'évolution de leurs démarches développement durable et responsabilité sociétale. Référentiel et label

¹⁷⁵ Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur (2020). *A quoi sert le KIT DD&RS ?* [En ligne]. Disponible sur : <https://www.cirses.fr/article9.html> [site consulté le 21.12.2020].

¹⁷⁶ Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (24 février 2021). *Le MESRI et le développement durable. Liens utiles. Référentiel national DD&RS version 2021* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid36701-cid117156/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid117156/le-m.e.s.r.i-et-le-developpement-durable.html> [site consulté le 20.07.2021].

¹⁷⁷ Source : Label DD&RS (2020). *Etablissements labellisés* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.label-ddrs.org/index.php/les-acteurs-du-label/les-etablissements-labellises> [site consulté le 22.12.2020]. Les universités labellisées sont, depuis 2020, l'Université Toulouse III Paul Sabatier, l'Université de Perpignan Via Domitia, l'Université de Rouen Normandie, l'Université Paris Dauphine PSL, depuis 2019, Le Mans Université, l'Université Paul Valéry Montpellier 3, l'Université Rennes 1 et depuis 2016, l'Université Paris-Nanterre et l'Université de Poitiers.

permettent de mettre en cohérence les différentes actions réalisées par une université dans le but d'intégrer le développement durable à ses activités et de guider l'élaboration d'une stratégie, la mise en place de processus de gestion et la réalisation de plans d'actions (Rolland et Majou de la Débutrie, 2018).

Les travaux de Luangsay-Catelin et Gasner-Bouquet (2018) comparant les pratiques et les discours en matière de RSU, montrent toutefois qu'on ne peut « pas parler de la mise en place d'une véritable stratégie mais davantage de la construction d'une image d'utilité publique avec la quête d'un positionnement concurrentiel qui restent pour le moment essentiellement à des éléments de discours » (p. 166). Ory et al. (2016) observent que le référentiel DD&RS ne joue que partiellement un rôle stratégique au sein des trois universités qu'ils ont choisies d'étudier en raison de leur engagement particulièrement important dans des démarches de développement durable. Les auteurs constatent en effet que le référentiel fournit à ces universités « un catalogue d'actions possibles et une planification grossière à moyen ou long terme » (p. 61). Deux ans plus tard, en collaboration avec la CPU, les auteurs élargissent la portée de leur analyse à 34 universités françaises (Ory et al., 2018). Ils constatent qu'une grande partie des universités conduit désormais des démarches de développement durable et de responsabilité sociétale et que ces dernières sont portées par la volonté politique des équipes dirigeantes et la mise en place progressive de chargés de mission. Ils soulignent toutefois que la formulation des politiques DDRS ne s'accompagne pas encore de la mise en place de dispositifs de gestion qui permettraient leur pilotage. Le référentiel DD&RS est certes utilisé par presque 90% des universités conduisant une politique de développement durable, mais principalement comme un outil d'aide à la décision ou un outil d'information permettant de gagner en légitimité. La portée stratégique de cet outil paraît donc limitée. Les auteurs formulent l'hypothèse que « les enjeux stratégiques du DD-RS sont [étant] par nature moins fondamentaux que ceux portés par les missions principales des universités, celles-ci n'estiment pas utile ou raisonnable de développer des outils propres » (Ory et al., 2018, p. 27).

Cette dichotomie entre enjeux du développement durable et enjeux des missions principales des universités va à l'encontre de l'approche stratégique de la responsabilité sociétale développée par les travaux académiques les plus récents plaçant l'objectif de développement durable au centre de l'ensemble des activités de l'organisation. Les auteurs relèvent toutefois que l'intégration depuis 2017 de critères de développement durable et de responsabilité sociétale dans les référentiels « établissement » et « coordination territoriale » du HCERES pourrait

permettre de remédier à la portée relativement faible des dispositifs de gestion en la matière¹⁷⁸. Par exemple, en ce qui concerne le pilotage stratégique et opérationnel de l'université, le dernier référentiel pour l'évaluation externe des universités prévoit « [que l'université] explicite l'exercice de son autonomie et de ses responsabilités, notamment en matière sociétale et de développement durable » (HCERES, 2019, p. 7)¹⁷⁹.

Outre les exigences formulées par les référentiels DD&RS et HCERES, Rolland et Majou de la Débutrie (2018) évoquent d'autres facteurs favorisant la prise en compte du développement durable par les établissements. Il s'agit notamment des colloques et publications mobilisant les compétences des professionnels académiques et des gestionnaires autour de ces questions. En 2012, la CPU et la CGE organisent pour la première fois ensemble un colloque sur « les Éco-campus, les formations et la responsabilité sociétale des établissements européens d'enseignement supérieur » (CPU et CGE, 2012, p. 2)¹⁸⁰. Placé sous le patronage de l'UNESCO, cet Éco-campus 1 s'est tenu quelques mois avant le sommet mondial Rio+20 et a rassemblé plus de 400 participants : des universités françaises et étrangères, des grandes écoles, des entreprises, des collectivités et des associations. A cette occasion, Louis Vogel et Pierre Tapie, respectivement présidents de la CPU et de la CGE, déclarent que les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ont une triple responsabilité face aux enjeux du développement durable : orienter leurs missions de 1) formation et de 2) recherche vers l'objectif du développement durable et 3) en tant qu'institution, « être les laboratoires expérimentaux de la responsabilité sociétale au sein de leurs territoire » (CPU et CGE, 2012, p. 2). Cette vision d'une mise en œuvre holistique du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur français fait écho aux critères structurant le référentiel DD&RS. Rappelée à l'occasion des colloques Éco-campus 2 (en 2013), 3 (en 2015) et 4 (en 2019), cette perspective est également portée par les différentes publications réalisées par la CPU et la CGE, en collaboration avec leurs parties prenantes.

¹⁷⁸ Le HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) a introduit en 2017 des critères de développement durable et de responsabilité sociétale à son référentiel pour l'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ainsi qu'à son référentiel pour l'évaluation des coordinations territoriales. Comme évoqué dans le chapitre précédent, le HCERES réalise l'ensemble des évaluations des activités des universités. Dans le cadre d'allocations budgétaires additionnelles, ces appréciations entrent en ligne de compte.

¹⁷⁹ Source : HCERES, Département d'évaluation des coordinations territoriales (2019). *Référentiel de l'évaluation externe des universités, Campagne d'évaluation 2020-2021, Vague B* [en ligne]. Disponible sur : https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/Referentiel_DECT_universite%CC%81s_Vague%20B.pdf [site consulté le 23 décembre 2020].

¹⁸⁰ CPU et CGE (2012). *Formations et responsabilité sociétale : quelles stratégies de transition pour les établissements du supérieur ?* [En ligne]. Disponible sur : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/07/CPU-CGE-basse_defv2.pdf [site consulté le 26.12.2020].

Le guide « Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? »¹⁸¹ (CPU et al., 2018) propose par exemple, pour chacune des 16 familles de métiers de l'enseignement supérieur¹⁸², une possible traduction opérationnelle des ODD (objectifs de développement durable), ainsi que les défis à relever dans ce cadre. Les auteurs du guide insistent sur le changement profond de société que représente le développement durable, « un changement qui se traduira notamment dans nos manières de rendre des comptes, de communiquer, d'orienter, de soutenir la vie étudiante, la formation et la recherche, de gérer les risques et de protéger les usagers et d'entretenir des relations internationales » (CPU et al., 2018, p. 9). Selon eux, la poursuite de cet objectif implique une contribution particulière de l'ensemble des fonctions et métiers au sein d'un établissement : non seulement des métiers de la formation et de la recherche, mais aussi de l'ingénierie pédagogique, de l'action sociale, de l'accompagnement à l'orientation et à l'insertion professionnelle, du patrimoine, des finances, des ressources humaines, des systèmes d'information, de la restauration, de la direction d'établissement, etc. Au-delà de l'analyse des contributions de chacun des métiers, les auteurs soulignent la nécessité de décloisonner les pratiques. Dans la mesure où les ODD sont communs aux différents métiers, le fonctionnement en silo doit céder la place à des pratiques professionnelles transversales. Dans un discours prononcé à l'occasion de la parution de ce guide des contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche aux ODD, Gilles Roussel, Président de la CPU, considère que, malgré la forte mobilisation des acteurs du développement durable et de la responsabilité sociétale ainsi que leur collaboration avec la CPU et la CGE depuis 2010, « la prise en compte de ces enjeux dans les politiques publiques n'est pas encore satisfaisante, loin s'en faut » (CGE et CPU, 2018, p. 1)¹⁸³.

¹⁸¹ CPU et al. (2018). *Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ?* [En ligne]. Disponible sur : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2018/06/GUIDE20Version_A5_1.2.pdf [site consulté le 26.12.2020]. Les auteurs précisent que ce guide est le fruit d'un travail collectif de la CPU, la CGE, B&L évolution, le groupe MGEN, le Cnous et le REFEDD (Réseau français des étudiants pour le développement durable), réalisé en collaboration avec CIRSES, le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, et celui de la Transition écologique et solidaire.

¹⁸² Les contributions aux ODD des 16 métiers suivants ont été étudiées : dirigeant d'établissement, enseignant-chercheur, recherche et innovation, stratégie et pilotage, finance et comptabilité, achats, patrimoine, communication, systèmes d'information et numérique, ressources humaines, hygiène et sécurité, restauration, vie étudiante, orientation et insertion professionnelle, formation continue et relations internationales (CPU et al., 2018).

¹⁸³ CGE et CPU (2018). Discours de Gilles Roussel, Président de la CPU, à l'occasion du colloque « *Les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche, contributeurs des Objectifs de développement durable* ». Mercredi 27 juin 2018 [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/themencode-pdf-viewer/?file=https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Colloque-ODD-Discours-ALW-GR-27-juin-ODD-VF.pdf> [site consulté le 27.12.2020].

La mise en œuvre du développement durable implique un changement profond. Dans ce cadre, la démarche de responsabilité sociétale « doit devenir une véritable stratégie pour l'établissement [...], une finalité partagée » (Rolland et Majou de la Débutrie, 2018, p. 10) et ne pas se limiter à un catalogue d'actions (les plus couramment observées étant par exemple les conférences ou journées de sensibilisation au développement durable, les campagnes d'éco-gestes, la mise en place de ruchers ou de troupeaux de moutons, les paniers paysans...). Définir une finalité partagée et une stratégie structurante des activités de l'université, mettre en œuvre des plans d'actions et les dispositifs nécessaires à son pilotage, représente une tâche complexe et demande un engagement à long terme dépassant la durée des mandats des présidents.

Rive et al. (2016) font la distinction entre deux types d'approches stratégiques possibles de la responsabilité sociétale par les établissements. La première est inspirée de l'approche de Burke et Logsdon (1996)¹⁸⁴ : la responsabilité sociétale est *exercée stratégiquement* par l'organisation afin d'optimiser toutes les dimensions de sa performance (économique, sociétale et environnementale). Dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, cette forme d'exercice stratégique de leur responsabilité sociétale se traduit par des actions ciblées, comme par exemple la mise en place d'actions de sensibilisation aux enjeux environnementaux ou encore une conduite exemplaire en termes de recyclage des déchets et d'économies de papier. Le développement durable et la responsabilité sociétale ne pénètrent alors pas l'ensemble des activités des établissements et ne permet pas le changement organisationnel profond dont il est question dans les outils DD&RS et les prises de position institutionnelles que nous venons d'évoquer. La perspective développée par ces outils et discours institutionnels envisage en effet l'intégration de la responsabilité sociétale au cœur même de la stratégie de l'organisation. Pour Rive et al. (2016), ce « deuxième type de stratégie sociétale » (p. 6) rejoint les travaux de Porter et Kramer (2011) sur la création de valeur partagée. Dans ce cas, la responsabilité sociétale *fait stratégie*. Son exercice oriente l'ensemble des activités des établissements et leur permet, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, d'obtenir la légitimité nécessaire au développement d'un véritable projet stratégique distinctif.

¹⁸⁴ Nous avons déjà évoqué l'article de Burke et Logsdon (1996) intitulé « How social responsibility pays off » s'intéressant aux conditions qui permettent aux organisations de profiter de l'exercice de leur responsabilité sociétale. Ce type d'approches stratégiques de la responsabilité sociétale émerge dans le contexte d'une sensibilité plus affirmée des publics aux questions sociales et environnementales. Les organisations se trouvent dans l'obligation de répondre à ces préoccupations sociétales et s'efforcent de tirer le meilleur parti des actions qu'elles mettent en place dans ce cadre.

2.2) Lorsque la responsabilité sociétale fait stratégie

Cette vision intégrale de la RSE-O « faisant stratégie » se développe à partir des années 2010 et prolonge les approches stratégiques de la RSE-O, en prônant l'orientation et la coopération des acteurs vers la poursuite de l'objectif de développement durable.

2.2.1) La création de valeur partagée

Porter et Kramer (2011) proposent de remplacer le concept de RSE (« CSR » pour « corporate social responsibility ») par celui de création de valeur partagée (« CSV » pour « creating shared value »). Les auteurs font en effet le constat que les stratégies RSE élaborées par les entreprises restent instrumentales, c'est-à-dire qu'elles sont essentiellement guidées par la perspective d'une amélioration de leurs résultats économiques. Les études menées par Trapp (2012) ou encore par Husted et Allend (2007) révèlent également que les entreprises mènent des programmes de RSE afin de répondre aux normes sociales et aux réglementations en vigueur. Aussi, elles orientent les ressources qu'elles sont obligées de mobiliser dans ce cadre vers l'atteinte d'une meilleure performance économique. Pour Porter et Kramer (2011), ces pratiques limitent la portée des efforts consentis par les organisations. A l'inverse, la création de valeur partagée permet de maximiser l'impact des activités des organisations dans les domaines économique et social. Il ne s'agit pas de partager la valeur qui est créée car cela correspondrait à la vision dépassée d'un choix que les acteurs auraient à faire entre performance économique et progrès social. Ce clivage entre « forces du bien et du mal » (Elkington, 1998) est par exemple reflété dans les débats qui ont pu opposer les représentants des entreprises françaises et le législateur au début de la crise de la COVID-19. Les entreprises suggéraient que *l'urgence économique* engendrée par la crise sanitaire puisse justifier un report des *efforts* à consentir pour réduire leur empreinte environnementale¹⁸⁵. Le gouvernement répondit qu'il ne

¹⁸⁵ Cette illustration fait référence à la lettre de Geoffroy Roux de Bézieux, président du MEDEF (principal syndicat d'employeurs en France), adressé le 03 avril 2020 à Elisabeth Borne, alors ministre de la Transition écologique et solidaire, pour demander le report de l'entrée en vigueur de mesures en faveur de la protection de l'environnement, ainsi que celui de la publication de la Programmation pluriannuelle de l'énergie et de la Stratégie Nationale Bas Carbone car selon lui, ces deux textes « doivent être adoptés dans des conditions économiques plus stabilisées ». Source : Public Sénat, par Simon Barbarit (24 avril 2020). *Mesures environnementales : la lettre « d'un autre temps » du Medef* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.publicsenat.fr/article/politique/mesures-environnementales-la-lettre-d-un-autre-temps-du-medef-182136> [site consulté le 02.12.2020].

reviendra pas sur son *arbitrage*¹⁸⁶. Ce débat portant notamment sur l'application de la loi n°2020-105 relative à la lutte contre le gaspillage et à l'économie circulaire¹⁸⁷ incarne une certaine réduction des efforts pour le progrès social à un alourdissement des dépenses des entreprises. Cette loi entend d'ailleurs également renforcer le principe du pollueur-payeur. L'idée de « faire payer » les dégâts occupe une place relativement importante au sein du concept de responsabilité sociétale.

Selon Porter et Kramer (2011), le concept de RSE ne peut pas conduire à un véritable changement vers le développement durable car il se nourrit de la confrontation entre les acteurs économiques et les représentants de la société civile qui négocient le positionnement d'un curseur sur une même ligne opposant d'un côté, les enjeux économiques et de l'autre, les enjeux sociaux et environnementaux. La figure 3 schématise ce raisonnement ancré auprès des personnalités politiques et économiques.

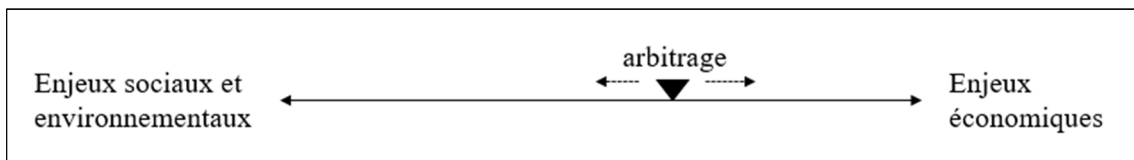


Figure 3 : RSE, arbitrage présumé entre efficacité économique et progrès social. Source : l'auteur.

Les auteurs proposent d'abandonner cette perspective binaire en plaçant la résolution de problèmes sociétaux au cœur de la raison d'être des entreprises. Selon eux, c'est en proposant des produits et services qui ont une forte valeur sociétale que les entreprises peuvent optimiser leurs bénéfices financiers. La valeur partagée se crée dans l'optimisation simultanée de l'efficacité économique et du progrès social. La figure 4 propose une interprétation graphique de cette idée.

¹⁸⁶ Réponse du cabinet du ministère (Brune Poirson) à la suggestion de repousser l'application de la loi économie circulaire : « on ne reviendra pas sur son ambition. Que les acteurs cherchent à pousser leurs intérêts, c'est habituel. L'important c'est notre arbitrage ». Source : Libération, par Laure Equy (23 avril 2020). *Lois environnementales : le Medef pris la main dans le lobbying [en ligne]*. Disponible sur : <https://www.liberation.fr/france/2020/04/23/lois-environnementales-le-medef-pris-la-main-dans-le-lobbying-1786188> [site consulté le 02.12.2020].

¹⁸⁷ Loi n° n°2020-105 relative à la lutte contre le gaspillage et à l'économie circulaire [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000038746653/> [site consulté le 03 décembre 2020].

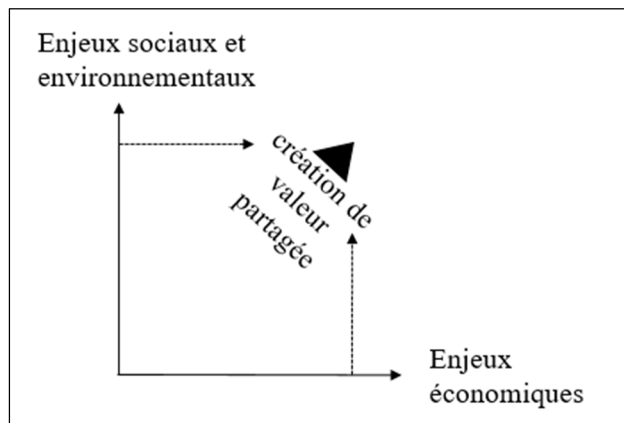


Figure 4 : Création de valeur partagée, optimisation simultanée de l'efficacité économique et du progrès social. Source : l'auteure (illustration graphique du concept de création de valeur partagée de Porter et Kramer, 2011).

En agissant directement au service de la prospérité des êtres humains (qui est notamment liée à la qualité des milieux naturels), les entreprises créent les conditions de leur propre succès commercial. Aussi, les auteurs invitent les entreprises à mettre en place une veille dynamique des besoins sociétaux afin de pouvoir constamment identifier de nouvelles opportunités de différenciation concurrentielle. Dans cette perspective, la nécessité de répondre aux attentes sociétales correspond à la recherche d'avantages compétitifs (et non plus à un acte compensatoire pour tenter de « rééquilibrer la balance »). Elle structure l'ensemble des activités de l'entreprise. En retravaillant leurs offres et leur chaîne de la valeur en ce sens, ainsi qu'en construisant localement des réseaux supports de leurs activités, les entreprises peuvent optimiser la valeur sociétale créée et leurs résultats économiques. Dans ce cadre, comme Trapp (2012), les auteurs reconnaissent l'interdépendance des secteurs privés, publics et associatifs, ainsi que l'effacement progressif de leurs frontières.

La création de valeur partagée requiert de la part des organisations une approche stratégique de leur responsabilité sociétale qui se fonde complètement avec leur raison d'être, leurs processus et leurs productions. Elle dépasse la conception de programmes RSE-O en réponse aux attentes des parties prenantes afin d'obtenir un permis d'opérer ou « licence to operate » (Nielsen, 2013). En effet, lorsque les stratégies RSE-O sont envisagées comme des moyens au service d'une finalité essentiellement économique, elles procèdent à un partage de la valeur économique créée qui est vouée à rétrécir comme une peau de chagrin. A long terme, plus les « dégâts » sont importants, plus l'addition est « salée ». A l'inverse, lorsque les organisations se donnent pour finalité le progrès social, la valeur créée s'accroît sur les plans économique et social. Autrement dit, l'enjeu n'est pas de partager la valeur créée afin de justifier la poursuite

d'une finalité essentiellement économique, mais de poursuivre une finalité partagée pour engranger le plus de bénéfices possibles sur tous les plans (économique, social et environnemental).

Chandler (2016) rejoint les travaux de Porter et Kramer (2006, 2011) en ajoutant la création de valeur à son modèle d'implémentation stratégique de la responsabilité sociétale des organisations. Pour l'auteur, la maximisation du profit et les compromis qui peuvent être consentis en matière sociale ou environnementale, ne sont plus une option. Seul l'objectif de création de valeur partagée, visé grâce à l'intégration de la responsabilité sociétale à l'ensemble des activités de l'organisation, permet l'optimisation de sa compétitivité à long terme. En analysant leur responsabilité sociétale avec les cadres qui guident habituellement leurs choix commerciaux fondamentaux, les entreprises peuvent découvrir en quoi leur responsabilité sociétale peut devenir source d'innovation et d'avantage concurrentiel (Porter et Kramer, 2006).

Cette conclusion est également formulée dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur par Hayter et Cahoy (2018). Les auteurs font tout d'abord émerger 5 champs d'application du concept de RSU dans la littérature¹⁸⁸ : 1) l'enseignement visant la résolution des défis sociétaux (Kerr, 2001), le développement de tous les individus (Zumeta, 2011) ou la formation des professionnels des services publics critiques comme par exemple l'éducation (Iverson et James, 2010) ; 2) la recherche consistant à produire des connaissances afin de résoudre les problématiques sociétales (Boyer, 1991), renforcer la compétitivité nationale (Roberts et Eesley, 2009) ou encore la recherche visant des applications directes (Stokes, 1997) ; 3) la mission d'engagement et de service à la communauté exercée via la réalisation de projets en collaboration avec les parties prenantes pour résoudre une problématique particulière (van Ginkel, 2002) ; 4) le développement économique lié à l'impact des activités des établissements sur le territoire (Beck et al., 1995) ainsi qu'aux transferts et à la commercialisation d'innovations (Link et Scott, 2003), notamment pour générer des revenus additionnels (Rhoades et Slaughter, 2004) ; 5) la contribution au développement durable à travers l'intégration de cet objectif aux activités de recherche, d'enseignement et de service (Bartlett et Chase, 2013), une réduction progressive des impacts environnementaux des campus (Wright, 2002) ou encore le choix du développement durable comme objectif stratégique clé pour l'organisation (Barth et al., 2011). Cette revue de littérature montre une grande diversité

¹⁸⁸ Les auteurs utilisent les termes de « education », « academic research », « public engagement and service », « economic development and commercialization » et « sustainability » pour segmenter les contributions de la littérature au concept de responsabilité sociétale dans le champ de l'enseignement supérieur (Hayter et Cahoy, 2018, p. 5-6).

de conceptualisations différentes de la responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Au final, la responsabilité sociétale d'un établissement dépend de sa nature et de sa mission spécifique (Hayter et Cahoy, 2018). C'est la raison pour laquelle les auteurs préconisent l'utilisation d'un cadre d'analyse stratégique afin d'optimiser l'impact sociétal de chaque établissement en fonction de ses ressources spécifiques et des opportunités de son environnement.

Les perspectives de Porter et Kramer (2011), Chandler (2016) et Hayter et Cahoy (2018) placent l'objectif d'impact sociétal positif au centre des activités des organisations et préconisent la traduction de ce choix stratégique à travers l'ensemble des décisions managériales, cela en tenant compte de leurs ressources propres et des demandes spécifiques de leur environnement.

Ces travaux récents reflètent l'affirmation progressive d'une certaine quête de sens des acteurs sociaux et invitent les organisations à questionner leur « raison d'être », c'est-à-dire à expliciter le rôle que chacune entend jouer au service de la société. Cette évolution se traduit par exemple en France par certaines dispositions de la « loi PACTE » (2019)¹⁸⁹ instituant dans le code civil la notion jurisprudentielle d'intérêt social, ainsi que la prise en considération par les sociétés des enjeux environnementaux et sociaux liés à leurs activités. Cette « loi relative à la croissance et la transformation des entreprises » permet également aux sociétés d'inscrire une raison d'être dans leurs statuts¹⁹⁰.

Cette quête de sens est également très présente auprès des étudiants. Les résultats du baromètre « Talents : ce qu'ils attendent de leur emploi » de 2020¹⁹¹ montrent que les étudiants des Grandes Écoles cherchent avant tout à exercer un métier qui fait sens à leur yeux¹⁹². Ils déclarent qu'ils tireraient le plus de fierté à avoir été utile et apporté des changements à la société (64% des répondants), loin devant la fierté qu'ils tireraient d'avoir dirigé ou occupé un poste à

¹⁸⁹ Loi n°2019-486 du 22 mai 2019 relative à la croissance et la transformation des entreprises [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038496102/> [site consulté le 30.12.2020].

¹⁹⁰ Un rapport de suivi et d'évaluation de la loi PACTE édité par France Stratégie est disponible en ligne et pourra être consulté pour plus de détails. De Margerie et Baïz (2020). *Comité de suivi et d'évaluation de la loi PACTE - Synthèse du Premier rapport* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2020-rapport-impacte-synthese-septembre.pdf> [site consulté le 30.12.2020].

¹⁹¹ Les résultats de la troisième édition (janvier 2020) du baromètre « Talents : ce qu'ils attendent de leur emploi » sont issus d'une consultation réalisée par le Boston Consulting Group, la CGE et IPSOS auprès de 6.195 individus (4.112 étudiants et 2.083 alumni) issus de 187 Grandes Écoles. Source : BCG, CGE et IPSOS (2020). *Talents : ce qu'ils attendent de leur emploi* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/publications/2020-01-24-barometre-bcg-cge-ipsos-talents-ce-qu'ils-attendent-de-leur-emploi/> [site consulté le 30.12.2020].

¹⁹² Les trois critères les plus importants pour les étudiants des Grandes Écoles sont : l'intérêt du poste, le bien-être au travail et le fait que ce travail soit en phase avec leurs valeurs pour respectivement 92%, 85% et 78% des individus interrogés.

responsabilité au sein d'un grand groupe (deuxième occurrence avec 20% des répondants). Ils perçoivent les entreprises et les autorités publiques comme étant faiblement engagées en matière de responsabilité sociétale et lorsqu'elles le sont, c'est d'après eux, avant tout par opportunisme ou pour obéir à la loi.

Ces résultats illustrent une demande de plus en plus pressante de la part de la société civile pour une réelle prise en compte des enjeux sociaux et environnementaux par les acteurs influant comme les entreprises, les administrations, les établissements d'enseignement supérieur... La deuxième moitié des années 2010 est marquée par une recrudescence des revendications en ce sens : travaux académiques et événements plaident pour un authentique rééquilibrage des 3 piliers (économique, social et environnemental) du développement afin qu'il puisse réellement être durable.

Or, le Grenelle Environnement, dont la mise en œuvre a notamment pu profiter de l'influence de Nicolas Hulot, s'intègre finalement dans l'économie (Lacroix et Zaccai, 2010). Selon les auteurs, les réglementations découlant du Grenelle Environnement ouvrent des opportunités commerciales (les secteurs de l'habitat et de la construction ont pu par exemple bénéficier de normes plus exigeantes). A l'inverse, l'internalisation des externalités, relevant pourtant aussi des mécanismes du marché, reste timide. Plus récemment, le mouvement des gilets jaunes (2018) contre l'augmentation du prix des carburants liée à la hausse de la taxe intérieure de consommation sur les produits énergétiques, ou encore les débats quant à l'interdiction future d'utiliser du glyphosate (herbicide pourtant déclaré génotoxique par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2015), montrent l'extrême difficulté à l'œuvre lorsqu'il s'agit de trouver des solutions qui placent les enjeux économiques et les enjeux sociaux et/ou environnementaux au même niveau.

Nicolas Hulot (2018) démissionne à peine plus d'un an après sa nomination au poste de ministre de la Transition écologique et solidaire et déclare à cette occasion sur les ondes de France Inter qu'il n'est pas en mesure d'assurer sa mission car « l'enjeu écologique [...], c'est un enjeu culturel, sociétal, civilisationnel, et on s'est pas du tout mis en ordre de marche pour l'aborder comme ça. [...] La situation universelle [...] mérite [...] qu'on change de paradigme »¹⁹³. Selon l'ancien ministre, cette « transition transversale » nécessite une vision partagée par l'ensemble

¹⁹³ Le 28 août 2018, Nicolas Hulot est l'invité du « grand entretien » de France Inter. Il est interviewé par Nicolas Demorand et Léa Salamé et annonce en direct sa démission du poste de ministre de la Transition écologique et solidaire. Source : Nicolas Hulot (2018). *Le grand entretien de France Inter avec Nicolas Hulot* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien-28-aout-2018> [émission réécoutée le 01.01.2021].

du gouvernement et « un ministère de l'écologie qui soit placé au plus haut niveau de l'État » (Hulot, 2020)¹⁹⁴. Bruno Latour (2020) précise « [qu'] il faut que ce soit le premier ministre qui soit le ministre de l'environnement, parce que c'est à ce moment-là que les contradictions pourraient être au moins articulées un peu plus au sommet. Mais de toute façon, ce n'est pas quelque chose qui est dans la main des politiques. C'est quelque chose qui est dans la main de la société. On n'a jamais vu un gouvernement qui représenterait quelque chose qui ne soit pas ce que la société travaille. Et je crois que faire porter le chapeau ou faire manger le chapeau plus exactement au ministre, en particulier au ministre de l'environnement, ce serait très injuste »¹⁹⁵.

Au sein d'un régime démocratique, un projet sociétal impliquant un changement de paradigme ne peut se mettre en œuvre que si les citoyens exercent une pression suffisamment forte en ce sens. Jean-Marc Jancovici (2012) commentant sa lecture de Tocqueville (2012, [1848]) écrit à ce sujet que « le jour où nous dirons à la puissance publique : " nous avons bien compris que de lutter contre le changement climatique suppose de monter progressivement le prix du fioul, du kérosène, du gaz naturel, de l'essence et du diesel, et nous avons bien compris que cela allait conduire les ordinateurs, les maisons, la viande de bœuf et les déplacements à coûter plus cher, mais nous l'acceptons car la paix, la stabilité, un minimum de prospérité, et l'espérance de vie de nos enfants est à ce prix ", il n'y a aucun doute à avoir sur le fait que l'Assemblée Nationale en tiendra compte dans son vote du budget... Comme il n'y a aucun doute à avoir sur le fait que tant que nous serons contre les éléments de solution, il ne se passera jamais rien dans les bons ordres de grandeur avant les ennuis »¹⁹⁶.

La convention citoyenne créée en octobre 2019 et composée de 150 personnes tirées au sort pour représenter la société française dans la préparation de la loi visant une réduction d'au moins 40% des émissions de gaz à effet de serre d'ici 2030, représente une manière d'impliquer l'échelon des citoyens, parce « tous les échelons comptent » pour conduire le changement : le gouvernement et le parlement, les collectivités, les mobilisations citoyennes, « mais aussi tout un chacun » (Pech, 2020, p. 51).

¹⁹⁴ Source : Nicolas Hulot (10 septembre 2020). Invité de l'émission *La terre au carrée* sur France Inter. Interview réalisée par Mathieu Vidard [en ligne]. Disponible sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre?p=5> [émission réécoutée le 01.01.2021].

¹⁹⁵ Source : Bruno Latour (1 septembre 2020). Invité de l'émission *La terre au carrée* sur France Inter. Interview réalisée par Mathieu Vidard [en ligne]. Disponible sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/la-terre-au-carre/la-terre-au-carre-01-septembre-2020> [émission réécoutée le 01.01.2021].

¹⁹⁶ Source : Jancovici (2012). *De la démocratie en Amérique – Alexis de Tocqueville – 1840. Commentaire* [en ligne]. Disponible sur : <https://jancovici.com/recension-de-lectures/societes/de-la-democratie-en-amerique-alexis-de-tocqueville-1840/> [site consulté le 02.01.2021].

Si de nombreux signaux sont actuellement émis pour réclamer une meilleure prise en compte des enjeux sociaux et environnementaux par les institutions particulièrement structurantes de notre société, comme le gouvernement et les établissements d'enseignement, la complexité de la tâche reste entière.

Lors des élections municipales de 2020 par exemple, l'écologie est apparue comme un projet politique mobilisateur (Martin, 2020). 8 des 40 villes françaises de plus de 100.00 habitants ont élu un maire écologiste¹⁹⁷ et font d'Europe Écologie Les Verts (EELV) la troisième force politique dans les grandes villes derrière Les Républicains (14 villes) et le Parti Socialiste (13 villes) (Lefebvre, 2020). Ce phénomène sans précédent est porté par une sensibilité grandissante du grand public au projet sociétal du développement durable. La « grève de l'école pour le climat » initiée par Greta Thunberg en août 2018, ainsi que les manifestations du mouvement Fridays for Future qu'elle a pu inspirer dans le monde entier, la diffusion des thèses de collapsologie, notamment via l'ouvrage de Servigne et Stevens (2015), ainsi que la mobilisation du monde scientifique, ont conduit la grande majorité des projets politiques à se « peindre en vert avec plus ou moins de crédibilité » (Martin, 2020, p. 620).

Les scientifiques étudiant depuis plusieurs décennies les conséquences sociales et environnementales du développement industriel mondial, sont désormais mieux organisés pour faciliter l'appréhension des résultats de leurs travaux par les décideurs et le grand public. Le Haut Conseil pour le climat (HCC) créé en novembre 2018 et composé d'experts de la science du climat, de l'économie, de l'agronomie et de la transition énergétique est chargé d'éclairer de façon indépendante la politique du gouvernement français en matière de climat. Corinne Le Quéré, présidente du HCC, déclare à l'occasion de la publication du rapport 2019 que les bonnes actions réalisées sont détachées de l'ensemble de l'économie et qu'il convient « [d'] arrêter de traiter l'environnement comme étant un problème environnemental et qu'il faut le prendre comme étant un problème socio-économique et que toutes nos décisions soient alignées avec nos ambitions climatiques »¹⁹⁸. La version grand public de ce rapport, conçue pour démocratiser l'accès à ce type d'informations, note notamment que les investissements réalisés de 2015 à 2018 par les pouvoirs publics, les entreprises et les citoyens ne sont pas en ligne avec

¹⁹⁷ Il s'agit des villes de : Annecy, Besançon, Bordeaux, Grenoble, Lyon, Marseille, Strasbourg, Tours (source : Lefebvre, 2020).

¹⁹⁸ Interview de Corinne Le Quéré réalisée par Frédéric Métézeau. Source : Corinne Le Quéré (22 juillet 2019) invitée du *Grand Entretien* sur France Inter. *L'environnement est un problème socio-économique, pas environnemental* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien-22-juillet-2019> [émission réécoutée le 03.01.2021].

les objectifs de réduction des émissions de gaz à effet de serre (HCC, 2019)¹⁹⁹. Pour engager un changement de modèle, le rapport 2020 rédigé dans le contexte de la crise liée à l'épidémie de COVID-19, rappelle que « l'enjeu n'est pas d'intégrer le climat au cadre du plan de relance, mais d'insérer le plan de reprise dans les limites du climat » (HCC, 2020, p. 5)²⁰⁰. Or, les solutions qui avaient pourtant été identifiées dès la crise de 2008 ont été largement ignorées. La part dite verte des politiques de reprise suite à la crise financière ne s'élève qu'à 15% des investissements (HCC, 2020, p. 30). Dans ce même rapport, le HCC établit que les moyens et outils pour réussir la transition pour laquelle les pays membres des Nations Unies se sont formellement engagés en signant l'accord universel pour le climat lors de la COP21 à Paris en 2015 sont connus, mais que leur déploiement est insuffisant. Interrogée sur les raisons du décalage entre les engagements de la France et les actions réalisées, Barbara Pompili, nommée ministre de la Transition écologique en juillet 2020, souligne « [qu'] entre le moment où l'on pose des engagements et le moment où l'on agit pour les mettre en œuvre, il faut entraîner tout le monde avec soi et c'est ça qui est le plus dur ». Cette difficulté est d'autant plus forte que les travaux du HCC révèlent « [qu'] en France, on manque de pilotage de la transition [...], on manque de vision d'ensemble et de stratégie » (Corinne Le Quéré, 2020)²⁰¹. Les initiatives ne manquent pas, mais le schéma directeur qui les relie entre elles ainsi que les outils qui permettent le suivi des progrès.

Les acteurs de l'enseignement et de la recherche sont de plus en plus nombreux à se mobiliser pour demander une meilleure intégration de l'objectif de développement durable aux activités des établissements. Par exemple, le collectif Labos 1point5, créé en 2019, rassemble actuellement plus de 500 personnels de recherche travaillant pour produire, répertorier et diffuser des connaissances visant à promouvoir une mise en cohérence des pratiques de recherche avec les objectifs de l'Accord de Paris²⁰². Quant aux étudiants, nous avons déjà évoqué leur quête de sens et leur sensibilité au projet du développement durable. Elle se traduit à travers de nombreuses initiatives, comme par exemple la publication, par plusieurs élèves de Polytechnique, HEC, l'École Normale Supérieure et AgroParisTech, du manifeste « Pour un

¹⁹⁹ Haut Conseil pour le Climat (2019). *Version grand public du rapport annuel Neutralité Carbonne. Juin 2019. Agir en cohérence avec nos ambitions* [en ligne]. Disponible sur : https://www.hautconseilclimat.fr/wp-content/uploads/2019/09/hcc_rapport_annuel_grand_public_2019.pdf [site consulté le 03.01.2021].

²⁰⁰ Haut Conseil pour le Climat (2020).

²⁰¹ Barbara Pompili et Corinne Le Quéré, invitées de l'émission *Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ?* le 12 décembre 2020 sur France Inter, interrogées en direct par Mathieu Vidard et Camille Crosnier [en ligne]. Disponible sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/emission-climat> [émission réécoutée le 04.01.2021].

²⁰² Source : Labos 1point5 (2021). *Nos objectifs* [en ligne]. Disponible sur : <https://labos1point5.org/nos-objectifs> (site consulté le 07.01.2021).

Réveil Écologique », signé par plus de 30.000 étudiants exprimant ainsi leur « détermination à changer un système économique en lequel nous [ils] ne croyons [croient] plus »²⁰³. Ce collectif participe régulièrement à des forums de discussion dans le but d'interpeler les employeurs, les décideurs politiques, ainsi que les établissements d'enseignement supérieur quant à leur engagement pour ce projet sociétal. Il développe également de nombreux outils afin de permettre à tous les étudiants de faire de même dans le cadre de leurs activités. Les directeurs d'établissements et les membres de la communauté pédagogique sont aussi de plus en plus nombreux à s'engager pour la formation de tous les étudiants aux enjeux du développement durable. Plus de 6.000 enseignants-chercheurs et dirigeants d'établissement ont notamment signé un appel « pour former tous les étudiants du supérieur aux enjeux climatiques et écologiques »²⁰⁴. Dans la lignée de ces nombreuses mobilisations, 80 députés de tous bords déposent une proposition de loi pour demander la généralisation de l'enseignement des enjeux liés au développement durable à tous les établissements du supérieur²⁰⁵. Le gouvernement ne donne pas suite à ce projet de loi. En revanche, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) se saisit de la question et met en place un groupe de travail pour réfléchir à l'intégration des enjeux environnementaux dans les formations²⁰⁶. Créé en janvier 2020 et présidé par Jean Jouzel, climatologue de renom ayant notamment assuré la vice-présidence du GIEC entre 2002 et 2015, ce groupe de travail réunit des représentants de la CGE, la CPU, des entreprises, des enseignants-chercheurs et des étudiants (notamment le Collectif pour un Réveil Écologique, le REFEDD auteur de la consultation nationale précédemment évoquée, la Fédération des Associations Générales Étudiantes et l'Union Nationale des Étudiants de France). Ensemble, ces acteurs sont chargés de proposer des mesures à mettre en place. Cette implication directe du MESRI est le signe que les enjeux du développement durable font désormais partie des thématiques incontournables à traiter par les établissements.

²⁰³ Source : Collectif pour un Réveil Écologique (2021). *Engageons-nous pour un réveil écologique !* [En ligne]. Disponible sur : <https://pour-un-reveil-ecologique.org/fr/> [site consulté le 07.01.2021]

²⁰⁴ Source : *Appel - Pour former tous les étudiants du supérieur aux enjeux climatiques et écologiques*. Lancé en octobre 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCj_1FKC2txKaRZiTMv9akTFvLcbK6-vFnjy3jABgNjvFMQ/viewform [site consulté le 07.01.2021].

²⁰⁵ Par « établissements du supérieur », nous entendons tous les types d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

²⁰⁶ Source : ESResponsable (9 mars 2020). *Un groupe de travail au ministère sur l'enseignement des enjeux environnementaux dans le supérieur*, témoignage du REDEFF [en ligne]. Disponible sur : <https://www.esresponsable.org/article1301.html> [site consulté le 08.01.2021]

Les universités jouent un rôle déterminant pour mobiliser l'ensemble des acteurs (la société civile, les entreprises, les administrations...) afin d'élaborer et de mettre œuvre à l'échelon de la France ce « programme global de changement » (CMED, Rapport Brundtland, 1987, p. 1) vers le développement durable. Nous avons mentionné les travaux académiques sur la responsabilité sociétale des universités, c'est-à-dire sur la contribution des universités au projet du développement durable. Leurs résultats rejoignent ceux des études les plus récentes sur la responsabilité sociétale des entreprises en invitant chaque établissement à développer une approche de sa responsabilité sociétale faisant stratégie : considérer les enjeux économiques, sociaux et environnementaux de leurs parties prenantes avec le même niveau d'importance, les placer au cœur de l'ensemble de ses activités et y répondre de façon spécifique en fonction de ses ressources propres. En pratique, cet exercice est très complexe car il suppose un profond changement de paradigme. Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué les différents modèles de société qui se sont succédés dans les pays occidentaux et la manière dont chacun a façonné le rôle des universités. La société traditionnelle (XIIe-XVIIe), marquée par l'emprise de la tradition et du sacré, a progressivement cédé la place à la société industrielle (XVIIe-XIXe) orientée par une logique de rationalisation et d'efficacité économique. Le XXe siècle a ensuite vu émerger le modèle de la société de la connaissance, caractérisé par le rôle déterminant des savoirs et la capacité réflexive des acteurs s'interrogeant désormais sur les conséquences du développement de la société qu'ils forment. Cette réflexivité a fait le terreau des questionnements quant aux responsabilités des entreprises et des universités vis-à-vis des sociétés au sein desquelles elles œuvrent. Les travaux académiques qui s'y sont consacrés nous enseignent que les attentes formulées par le grand public à l'égard de ces organisations ont évolué dans le sens d'une meilleure prise en compte des conséquences sociales, environnementales et économiques de leurs activités. La mise en œuvre du projet du développement durable représente donc un changement de paradigme car la rationalité économique ne prime plus sur toute autre logique.

A travers l'exercice d'une responsabilité sociétale intégrée visant la création de valeur partagée (et non plus l'exercice stratégique de la responsabilité sociétale destiné à répondre aux préoccupations des publics sans modifier l'ordre des choses), c'est une sortie de la « cage de fer » décrite par Max Weber qui s'esquisse. Cette image nous permet d'illustrer la difficulté de la tâche qui est à l'œuvre, d'autant plus que dans le cas des universités, le principe d'autonomie

du travail scientifique complexifie le choix et l'opérationnalisation d'une orientation stratégique²⁰⁷.

2.2.2) RSU : vers l'institutionnalisation d'un nouveau paradigme ?

Dans la lignée des travaux de Porter et Kramer (2011), nous considérons que placer les enjeux sociaux et environnementaux au même niveau que les enjeux économiques, c'est-à-dire considérer l'économie comme le moyen et non la finalité, correspond à un profond changement de paradigme.

Max Weber (1864 [1864-1920]) est l'un des premiers chercheurs à s'être intéressé à l'émergence et la diffusion d'un nouveau paradigme organisationnel en lien avec l'environnement institutionnel au sein duquel les organisations sont « encastrées ». Dès la fin du XIX^{ème} siècle, l'auteur étudie les formes organisationnelles bureaucratiques qui se sont progressivement imposées en parallèle du développement de la société moderne capitaliste. Il établit que cette bureaucratisation des organisations est portée par l'impératif de rationalisation qui caractérisait à la fois l'éthique protestante et l'esprit du capitaliste.

Selon Max Weber (1864), l'éthique protestante est à l'origine d'un investissement sans précédent dans le travail. Pour les protestants, le travail n'est pas envisagé comme un moyen de subvenir à leurs besoins matériels, mais comme une finalité car il permet à l'homme de se perfectionner, de s'élever et d'accomplir son devoir d'humanité. Cette éthique protestante détachée des jouissances du monde, ascétique et rationnelle a pu étayer, voire légitimer le développement du capitalisme dont la logique est entièrement tournée vers la productivité du capital. L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme auraient ainsi été les vecteurs d'une rationalisation de la société qui a conduit à la bureaucratisation des organisations. Selon l'auteur, cette rationalisation qui s'étend à toutes les sphères de la vie sociale agirait comme une « cage de fer » condamnant les acteurs à une inexorable compétition jusqu'à ce que la dernière tonne de carburant fossile ait été brûlée.

En établissant que la bureaucratie constitue la manifestation organisationnelle de l'esprit rationaliste, l'analyse de Weber fournit une illustration exemplaire de la théorie institutionnelle : les organisations ont adopté un mode d'organisation bureaucratique afin de

²⁰⁷ Cette démonstration est proposée dans le premier chapitre de notre travail.

répondre aux impératifs d'efficience que leur imposait l'esprit rationnel qui s'est généralisé au sein de la société. Il s'agit d'un processus d'uniformisation organisationnelle dicté par l'esprit de rationalisation des sociétés modernes.

Les analyses du courant institutionnel rendent ainsi compte de l'influence des *institutions* sur les comportements individuels et organisationnels. Cette perspective définit les institutions comme étant « les comportements sociaux répétitifs, plus ou moins pris pour acquis, soutenus par des systèmes normatifs et des conceptions cognitives qui donnent sens aux échanges sociaux et permettent ainsi à l'ordre social de se reproduire » (Greenwood et al., 2008, p. 4)²⁰⁸. Cette définition des institutions²⁰⁹ est introduite dans la première édition de l'ouvrage « The Sage Handbook of Organisational Institutionalism » (Greenwood et al., 2008) proposant un état des lieux des développements théoriques néo-institutionnalistes appliqués à l'étude des comportements organisationnels. Alors que les premières analyses institutionnelles mettent l'accent sur l'inertie des institutions et les mécanismes d'isomorphisme (l'évocation de la cage de fer en est une illustration), le courant néo-institutionnel s'intéresse aux processus d'évolution des institutions. Ces travaux ont guidé notre réflexion à ce stade dans la mesure où nous nous intéressons à un processus impliquant le renouvellement des missions traditionnelles et historiquement ancrées des universités françaises : elles doivent désormais intégrer les enjeux économiques, sociaux et environnementaux de leurs parties prenantes à l'ensemble de leurs activités dans le but d'accompagner la transition vers le développement durable. Autrement dit, les universités doivent accompagner un changement de paradigme sociétal et cela implique une transformation de leur organisation.

Le courant néo-institutionnel se déploie à la fin des années 1970 et se différencie alors des principales théories des organisations en défendant l'idée que les organisations sont avant tout influencées par leur contexte institutionnel, c'est-à-dire par des conceptions sociales largement répandues, des « mythes rationalisés » selon Meyer et Rowan (1977), définissant ce que signifie agir de façon rationnelle. Les acteurs individuels et organisationnels agissent selon les mythes rationalisés qui régissent leur contexte social afin d'acquérir la légitimité nécessaire à la conduite de leurs affaires.

²⁰⁸ Traduction personnelle de : « More or less taken-for-granted repetitive social behavior that is underpinned by normative systems and cognitive understandings that give meaning to social exchange and thus enable self-reproducing social order » (Greenwood et al., 2008, p. 4).

²⁰⁹ Cette définition des institutions est celle à laquelle nous nous référerons dans la suite de notre travail.

Bondy et al. (2012) montrent que la responsabilité sociétale des entreprises est devenue une institution au sein des sociétés occidentales. Le fait que les entreprises ne peuvent réussir à long terme si elles négligent les intérêts de leurs parties prenantes est devenu un « truisme » (Norman et MacDonalds, 2004, p. 243). Pour Wang et al. (2016), les entreprises ne remettent plus en question la nécessité de s'engager en matière de RSE. En revanche, elles s'interrogent encore quant aux modalités de leur engagement. En ce qui concerne les universités, nous avons montré qu'elles doivent également manager explicitement leur responsabilité sociétale afin d'acquérir la légitimité nécessaire à la réalisation de leurs activités. Quant aux études consacrées aux modalités de cet exercice managérial, elles s'appuient sur les développements conceptuels effectués pour les entreprises. Aucune étude empirique n'a examiné le processus d'institutionnalisation du management de la responsabilité sociétale au niveau des universités françaises, c'est-à-dire les réponses organisationnelles des universités aux attentes de leur environnement social. En étudiant comment les universités ont progressivement assimilé cette nécessité d'intégrer les enjeux du développement durable à l'ensemble de leurs activités, nous proposons de décrypter le décalage entre le discours et les pratiques effectives.

Dans notre premier chapitre, nous avons montré que l'idée selon laquelle les universités sont des acteurs organisationnels clés pour réussir la transformation souhaitée de notre modèle sociétal vers celui du développement durable a acquis le statut de convention sociale ou de « mythe rationalisé ». La nécessaire contribution des universités au projet du développement durable n'est pas remise en question. Quant au moyen pour y parvenir, la littérature consacrée à la responsabilité sociétale des universités rejoint les conclusions des travaux réalisés dans le secteur marchand et indique que la mise en œuvre de cet objectif requiert une orientation « intégrale » des missions et des processus de fonctionnement de chaque université vers la création de valeur partagée (Porter et Kramer, 2011), c'est-à-dire vers l'amélioration des conditions de vie de ses parties prenantes (Shek et al., 2017). En fonction de ses ressources propres, chaque établissement élabore et pilote un projet distinctif qui répond simultanément aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux de ses parties prenantes. Cela lui permet d'obtenir la légitimité et les ressources nécessaires au déploiement de ses activités.

Les revendications d'un nombre toujours plus important de parties prenantes des établissements (étudiants, personnels scientifiques et administratifs, associations...) réclamant une meilleure intégration des enjeux du développement durable montrent qu'il subsiste un décalage entre d'une part, les discours institutionnalisés et les recommandations conceptuelles de la littérature pour les mettre en œuvre et d'autre part, les pratiques effectives des universités. La suite de

notre travail vise à expliquer ce décalage en faisant émerger une définition empirique de la responsabilité sociétale des universités françaises fondée sur l'analyse des facteurs qui ont influencé son intégration au sein des missions et processus de gestion des établissements. Ce travail nous permettra également d'envisager les implications du développement de cette forme de management de la RSU. Au final, ces résultats visent à faire émerger des pistes pour soutenir la contribution des universités au profond changement de modèle sociétal déjà engagé. La figure 5 représente de manière simplifiée le lien à établir entre d'une part, le discours institutionnalisé et les résultats des travaux théoriques et d'autre part, les pratiques effectives des universités en matière de responsabilité sociétale.

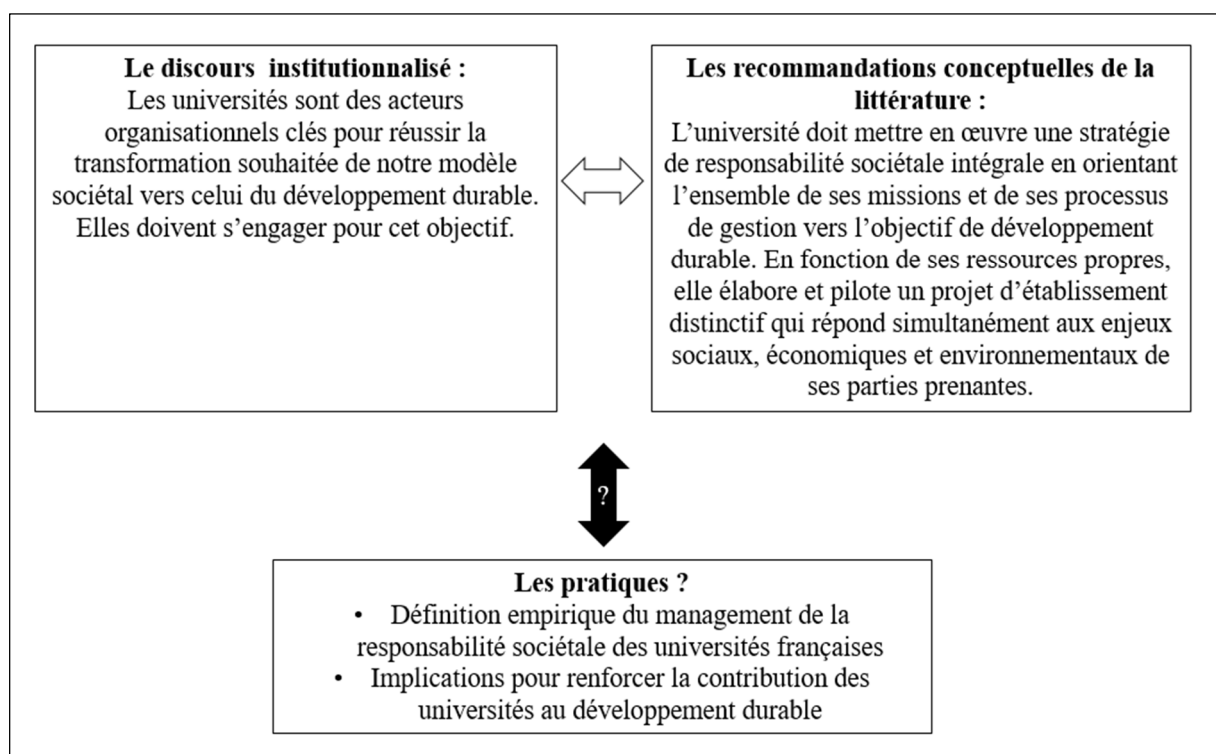


Figure 5 : Représentation schématique du lien à établir entre d'une part, le discours institutionnalisé et les résultats des travaux académiques et d'autre part, les pratiques des universités en matière de responsabilité sociétale. Source : l'auteur.

La perspective des logiques institutionnelles (Friedland et Alford, 1991) conceptualise les liens entre institutions et pratiques des acteurs. Si les institutions influencent les comportements individuels et organisationnels (Weber, 1985 ; Meyer et Rowan, 1977 ; DiMaggio et Powell, 1983 ; Bondy et al., 2012 ; Brammer et al. 2012), elles représentent également des ressources dont les individus et les organisations peuvent se saisir pour faire évoluer les règles, les normes et les idéologies dans le sens de leurs intérêts (Jackall, 1988). Les pratiques sont ainsi le résultat

de l'interaction entre la structure institutionnelle et l'agence individuelle (Thornton et Ocasio, 2008).

La structure institutionnelle des sociétés occidentales contemporaines, nommée « système interinstitutionnel » par Friedland et Alford (1991), est constituée de sept institutions supérieures : le marché, l'État, la corporation, la profession, la communauté, la famille et la religion (Thornton et al., 2012). Chacune de ces institutions est caractérisée par une logique institutionnelle propre, c'est-à-dire un « schéma historique, socialement construit, des pratiques matérielles, des hypothèses, des valeurs, des croyances et des règles selon lesquels les individus produisent et reproduisent leur subsistance matérielle, organisent le temps et l'espace et donnent un sens à leur réalité sociale » (Thornton et Ocasio, 1999, p. 804)²¹⁰. Les logiques institutionnelles des sept institutions sociétales supérieures sont fréquemment représentées de manière simplifiée sous la forme d'idéaux-types avec les catégories élémentaires caractérisant chacune d'elles, c'est-à-dire avec les principes façonnant les préférences et intérêts individuels et organisationnels, ainsi qu'avec le répertoire des comportements permettant d'assouvir ces préférences et intérêts (Friedland et Alford, 1991). La dernière actualisation des idéaux-types du système interinstitutionnel réalisée par Thornton et al. (2012) identifie neuf catégories élémentaires décrivant chacune des logiques institutionnelles des institutions supérieures : 1) métaphore radicaire, sources 2) d'identité, 3) de légitimité et 4) d'autorité, fondements des 5) normes, 6) de l'attention et 7) de la stratégie, 8) le système de contrôle informel, ainsi que le 9) modèle économique de base²¹¹. Le tableau 5 propose une traduction personnelle des idéaux-types des logiques institutionnelles supérieures élaborés par Thornton et al. (2012, p. 73).

²¹⁰ Traduction personnelle de Thornton et Ocasio (1999, p. 804) définissant les logiques institutionnelles en s'appuyant sur les travaux de Jackall 1988 et de Friedland et Alford 1991, comme étant « the socially constructed, historical pattern of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality ».

²¹¹ Source : Thornton et al. (2012, p. 73).

Tableau 5 : Idéaux-types des logiques institutionnelles supérieures de la société occidentale contemporaine (traduction personnelle des travaux de Thornton et al., 2012, p. 73)

Idéaux-types des logiques institutionnelles des institutions supérieures

	Famille	Communauté	Religion	État	Marché	Profession	Corporation
Métaphore radulaire	La famille comme entreprise	Des frontières communes	Le temple comme banque	L'État comme mécanisme de redistribution	La transaction	La profession comme réseau relationnel	La profession comme hiérarchie
Source de légitimité	La loyauté inconditionnelle	L'unité de la volonté La croyance en la confiance et la réciprocité	L'importance de la foi et du sacré dans l'économie et la société	La participation démocratique	Le prix de l'action	L'expertise personnelle	La position de la firme sur le marché
Source d'autorité	La domination patriarcale	L'engagement pour les valeurs et l'idéologie de la communauté	Le charisme du sacerdoce	La domination de la bureaucratie administrative	L'activisme actionnarial	L'association professionnelle	Le comité de direction L'équipe dirigeante
Source d'identité	La réputation de la famille	Connexion émotionnelle Satisfaction et réputation de l'égo	Associée aux divinités	La classe économique et sociale	Anonyme	Liée à la qualité du travail et à la réputation personnelle	Les fonctions bureaucratiques
Fondement des normes	L'appartenance au ménage	L'appartenance au groupe	L'appartenance à la congrégation	La citoyenneté nationale	L'intérêt personnel	L'adhésion à une corporation & association	L'emploi au sein de la firme
Fondement de l'attention	Le statut dans le ménage	L'investissement personnel pour le groupe	Le rapport avec le surnaturel	Le statut de groupe d'intérêt	Le statut sur le marché	Le statut au sein de la profession	Le statut hiérarchique
Fondement de la stratégie	Accroître l'honneur de la famille	Accroître le statut et la reconnaissance des membres et des pratiques	Accroître le symbolisme religieux des événements naturels	Accroître le bien public	Accroître les profits	Accroître la réputation professionnelle	Accroissement de la taille & diversification de la firme
Mécanismes de contrôle informels	La politique de la famille	La visibilité/transparence des actions	Le culte de la vocation	La politique menée en coulisses	Les analystes du secteur	Les professionnels célèbres	La culture organisationnelle
Système économique	Le capitalisme familial	Le capitalisme coopératif	Le capitalisme occidental	Le capitalisme social	Le capitalisme de marché	Le capitalisme personnel	Le capitalisme managérial

La perspective des logiques institutionnelles appréhende l'organisation de la société comme un enchâssement évolutif de différentes sphères institutionnelles. Les logiques institutionnelles des institutions sociétales supérieures fonctionnent comme des méta-matrices pour les logiques institutionnelles des champs subordonnés qu'elles hébergent. Un champ émerge et se structure autour d'un enjeu qui devient progressivement important pour un collectif formé d'individus et d'organisations de diverses natures (Hoffmann, 1999). Au sein d'un champ en cours de configuration, les acteurs confrontent leurs revendications et négocient en utilisant les ressources culturelles (modèles constitués de normes, valeurs, croyances et symboles) et matérielles (patterns de pratiques) fournies par leur contexte institutionnel (c'est-à-dire par les catégories élémentaires des logiques institutionnelles supérieures). Le management de la responsabilité sociétale des universités françaises constitue un champ dans la mesure où un consensus social s'est formé autour de l'enjeu pour les universités de contribuer au projet du développement durable en manageant explicitement leur responsabilité sociétale. Sur la base du matériau institutionnel existant qu'ils saisissent et recombinent, les acteurs font progressivement émerger, puis évoluer les compréhensions partagées des enjeux ainsi que les schémas directeurs culturels et de pratiques qui s'imposent alors au sein du champ s'institutionnalisant. Comme les couleurs que le peintre prélève et mélange sur sa palette pour composer son œuvre sur la toile, le contexte interinstitutionnel fournit aux acteurs les ressources élémentaires (culturelles et pratiques) qu'ils peuvent assembler pour construire et donner sens à de nouveaux projets.

Les représentations simplifiées des logiques institutionnelles supérieures et de leurs catégories élémentaires sous forme d'idéaux-types servent de références aux analyses menées à différents niveaux. Il s'agit de modèles permettant de mesurer la distance entre les observations réalisées au niveau d'un champ et la forme « supérieure » ou « pure » des schémas de valeurs et de pratiques. Ces idéaux-types de logiques institutionnelles des sociétés occidentales contemporaines servent en quelque sorte de balises aux travaux analysant par exemple les évolutions au niveau d'un champ sous l'effet du travail institutionnel de recomposition réalisé par certains acteurs clés (Seo et Creed, 2002 ; Lawrence et Suddaby, 2006) ou encore les implications organisationnelles lorsque différentes logiques institutionnelles coexistent au sein d'une structure (Greenwood et al., 2011 ; Kraatz et Block, 2008).

Les institutions d'un champ évoluent grâce au travail d'entrepreneurs institutionnels mobilisant des ressources pour créer, maintenir ou déstabiliser des arrangements institutionnels particuliers

en fonction de leurs intérêts (Lawrence et Suddaby, 2006). L'observation d'un champ révèle une multitude d'arrangements institutionnels contradictoires qui s'interpénètrent et engendrent des tensions. Lorsqu'ils prennent conscience de ces contradictions, les individus s'ouvrent à de nouvelles options. Dès lors, un remodelage des arrangements institutionnels du champ devient possible et peut conduire à une évolution des institutions (Seo et Creed, 2002).

Une méta-analyse conduite par Thornton et al. (2015) conclut que la logique institutionnelle supérieure du marché s'est étendue à de nombreux domaines et a « envahi le territoire jusqu'alors détenu par les professions » (p. 9). Nous rapprochons ces résultats de l'analyse de Weber qui conçoit la rationalisation de la société comme un processus tellement efficace qu'il se déploierait de façon irréversible jusqu'à l'épuisement des ressources combustibles. En outre, notre revue des travaux consacrés à l'évolution du concept de RSE montre que les entreprises ont répondu aux revendications de leurs parties prenantes de façon stratégique en orientant leurs programmes sociaux et/ou environnementaux vers une amélioration de leur profitabilité économique. L'étude de Bondy et al. (2012) montre que les entreprises multinationales ont progressivement institutionnalisé une forme d'opérationnalisation de la RSE qui est au service de leurs impératifs business traditionnels. Autrement dit, les entreprises contribuent au développement durable en mobilisant leurs répertoires habituels de principes et d'actions.

Or, pour réussir le projet du développement durable, la responsabilité sociétale doit réellement faire stratégie au sein des organisations, pénétrer de matière transversale et structurer l'ensemble de leurs missions et activités (Porter et Kramer, 2011 ; Hayter et Cahoy, 2018 ; Rolland et Majou de la Débuterie, 2018). Cela suppose un réarrangement institutionnel qui se déploie à travers des nouveaux schémas de pratiques et de valeurs.

La remise en question du modèle occidental de développement qui se développe dans l'esprit du grand public offre des points d'ancrage pour un remodelage institutionnel. Les contradictions et difficultés que perçoivent les individus et les organisations les amènent à considérer des alternatives. Ce contexte peut constituer le terreau d'un changement de paradigme managérial. En revanche, l'institutionnalisation d'un nouveau modèle de management au niveau d'un champ, en l'occurrence celui du management de la responsabilité sociétale des universités françaises, suppose une dynamique qui se joue dans l'interaction de trois niveaux évolutifs : 1) le *contexte* sociétal et ses ressources institutionnelles, 2) les *entrepreneurs institutionnels* du management de la RSU qui se saisissent de ces ressources et les recombinaient afin de proposer des nouveaux schémas légitimes de valeurs et de pratiques,

ainsi que 3) les *organisations universitaires* qui adoptent ces nouveaux schémas et les rationalisent.

Enchâssée dans le système interinstitutionnel occidental, ainsi que dans les différents champs en lien avec ses activités, toute organisation opère dans des conditions de pluralisme institutionnel et est soumise à différentes logiques contradictoires (Kraatz et Block, 2008). Pour les auteurs, les universités de recherche américaines constituent un exemple idéal-typique d'organisation hybride, c'est-à-dire d'organisation combinant diverses logiques institutionnelles. A ce propos, ils citent Clark Kerr (1963, p. 8) pour lequel l'université américaine « représente tellement de choses différentes pour tant de personnes différentes qu'elle doit, par nécessité, être partiellement en guerre avec elle-même »²¹². Pour Kraatz et Block (2008), l'environnement institutionnel hétérogène des universités impose à ces organisations des identités multiples et génère des attentes contradictoires à leur encontre. Autrement dit, le fonctionnement des universités reflètent les contradictions des logiques institutionnelles des différents champs au sein desquels ces organisations sont encadrées.

Ferlie et al. (2008) montrent par exemple que les transformations expérimentées au niveau du pilotage des établissements d'enseignement supérieur en Europe sont semblables à celles qu'ont vécues les autres services publics clés. Elles sont le reflet d'une redéfinition générale du rôle de l'État nation. Alors que les États ont traditionnellement protégé leurs systèmes d'enseignement supérieur de toute influence extérieure afin d'assurer l'indépendance du travail scientifique, à compter de la deuxième moitié du XXe siècle, ils s'efforcent d'accroître leur influence sur le pilotage des établissements, tout comme sur le pilotage de l'ensemble des services publics. Les réformes réalisées en ce sens ont été portées par trois logiques managériales distinctes : le nouveau management public, la gouvernance de réseaux et la revitalisation démocratique néo-wébérienne²¹³. Ces idéaux-types de l'organisation des services publics sont mobilisés à des degrés différents en fonction des contextes historiques et politiques des pays. Ils forment des organisations singulières hybrides sur le terrain. L'identification de ces trois logiques managériales des services publics permet de mieux interpréter les mutations du management

²¹² Traduction personnelle de : « the American university is “so many different things to so many different people that it must, of necessity, be partially at war with itself” » (Kraatz et Block, 2008, p. 243 citant Kerr, 1963, p. 8).

²¹³ Pour la France, les auteurs citent les manifestations exemplaires suivantes pour chacune des 3 logiques managériales identifiées : la loi LRU, ainsi que les réformes entreprises pour donner plus d'autonomie de gestion aux universités vont dans le sens de la logique managériale. La mise en place des regroupements d'établissements d'enseignement supérieur pour développer une politique de site s'inscrit dans la logique du management de réseaux. Enfin, la montée en puissance progressive des compétences des régions en matière de politique d'enseignement supérieur correspond à logique de revitalisation démocratique visant à contrecarrer les blocages liés à une trop forte bureaucratisation.

des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Les auteurs voient dans ce type d'analyse des différents niveaux et de leurs interrelations l'opportunité d'expliquer pourquoi certaines réformes aboutissent à de réelles transformations en profondeur, alors que d'autres ne provoquent qu'une dissociation entre discours et pratiques. Dans le cas des universités, l'importance de leur centre professionnel scientifique peut leur permettre d'isoler leurs activités de production des pressions extérieures. Le centre professionnel est alors découplé des exigences politiques. Cette spécificité des organisations d'enseignement supérieur et de recherche explique une diffusion plus difficile des réformes entre le niveau macro et le niveau micro (Kogan et al., 2006). Ferlie et al. (2008) concluent quant à l'intérêt de mener des recherches qui s'intéressent simultanément à la structure, au système et à l'idéologie, mais aussi à différents niveaux (le régime politique, les institutions, les acteurs), ainsi qu'à différentes dimensions (les pratiques, les identités et les relations) afin d'expliquer pourquoi et comment certaines réformes agissent en profondeur sur toutes les formes, niveaux et dimensions alors que d'autres ne provoquent qu'une dissociation de ces différents aspects.

Alors qu'il existe un décalage important entre les plans d'actions fixés pour atteindre les objectifs de développement durable et les résultats obtenus, les analyses institutionnelles permettant de décrypter les processus de changement (ou de maintien) d'attitudes et de pratiques ont été peu mobilisées dans ce contexte. Autrement dit, les études consacrées au management de la responsabilité sociétale des organisations en tant qu'institution sont rares alors qu'elles pourraient nous permettre de mieux saisir pourquoi la mise en œuvre du développement durable est si nettement plus facile à dire qu'à faire.

A notre connaissance, aucun travail académique ne s'est consacré à l'étude de la responsabilité sociétale des universités en tant qu'institution. Parce qu'elle permet de mettre en lumière les interrelations entre institutions, acteurs et pratiques, la perspective des logiques institutionnelles est particulièrement indiquée pour comprendre en profondeur comment le management de la responsabilité sociétale s'est progressivement développé au sein des universités françaises.

D'un point de vue théorique, ce projet rejoint l'intérêt grandissant pour les organisations hybrides combinant les différents schémas de valeurs et de pratiques associés aux logiques institutionnelles sociétales supérieures et ainsi qu'à celles des multiples champs au sein desquels ces organisations sont enchâssées (Battilana et al., 2017). Dans un premier temps, les travaux ont essentiellement étudié la transition d'une logique dominante vers une autre au sein d'un champ (Thornton, 2002 ; Haveman et Rao, 1997). Les études consacrées au management

de l'enseignement supérieur ont ainsi mis en évidence l'introduction progressive d'une logique managériale en lien avec le développement au niveau sociétal de la logique institutionnelle du marché (Gumport, 2000 ; Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton, 2004 ; Dobbins et Leišyte, 2014). Le champ de l'enseignement supérieur est souvent envisagé comme un prototype de champ caractérisé par des conditions de pluralisme institutionnel (Canhilal et al., 2016). En effet, l'oscillation permanente entre d'une part, la nécessité de protéger l'autonomie des professionnels académiques et d'autre part, celle de délivrer des résultats en lien avec les demandes multiples des parties prenantes, imposent aux établissements d'agir selon deux logiques contradictoires : la logique professionnelle académique et la logique managériale (Canhilal et al., 2016).

Considérant plus largement que l'ensemble des acteurs inscrivent nécessairement leurs actions et attitudes dans un contexte social intrinsèquement composé d'un enchâssement de sphères institutionnelles aux diverses logiques contradictoires, les chercheurs ont ensuite orienté leurs recherches vers l'analyse des implications organisationnelles de ce pluralisme institutionnel (Battilana et Dorado, 2010 ; Jay, 2013 ; Pache et Santos, 2013). Exposées à des injonctions contradictoires quant à ce qui est considéré comme étant la manière rationnelle d'organiser leurs activités, les organisations hybrides doivent gérer de multiples tensions. Dans le cadre du management des universités françaises, nous avons montré dans le chapitre précédent que leurs dirigeants sont soumis à des pressions internes et externes contradictoires : ils doivent simultanément relayer les priorités stratégiques nationales et garantir l'indépendance du travail scientifique, favoriser l'excellence scientifique des travaux à l'échelle internationale et s'assurer de la pertinence de leurs applications au niveau local.

La gestion de ces tensions est certes complexe, mais elle représente une opportunité stratégique majeure pour une université. En fonction de ses ressources propres, l'élaboration d'un projet d'établissement distinctif synthétisant ces contradictions permet à l'université de renforcer sa légitimité auprès de ces publics et donc d'accéder plus facilement à des ressources clés.

Comme Battilana et al. (2017), nous envisageons les défis et les opportunités liées à l'hybridité institutionnelle des organisations comme les deux faces d'une même pièce. Alors que nous nous sommes consacrée jusqu'à présent aux défis liés à la nature singulière des organisations universitaires ainsi qu'aux défis qui s'imposent désormais à toute organisation dans le cadre de sa contribution au projet du développement durable, nous souhaitons maintenant nous orienter vers l'analyse des opportunités : les opportunités que constitue l'hybridité institutionnelle d'une

organisation, c'est-à-dire lorsqu'elle dispose d'un large répertoire de schémas de valeurs et de pratiques contradictoires. Nous souhaitons ainsi contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont les managers sont capables de faire évoluer le positionnement de leurs organisations afin qu'elles soient en mesure de profiter des opportunités offertes par leur nature hybride.

Un champ marqué par un fort degré d'hybridité institutionnelle, comme celui du management des universités, fournit un matériau abondant aux entrepreneurs institutionnels. Des événements déstabilisant l'ordre social établi, comme par exemple la montée en puissance des préoccupations quant aux conséquences sociales et environnementales du modèle de développement occidental ou plus récemment les répercussions de l'épidémie de COVID-19, créent également un terrain favorable à l'entrepreneuriat institutionnel (Greenwood et al., 2002). Les entrepreneurs institutionnels disposent d'une capacité « d'agence enchâssée » par les structures institutionnelles de leur environnement social (Holm, 1995 ; Battilana, 2009)²¹⁴. Contrairement au concept d'entrepreneur institutionnel qui fait l'objet de critiques parce qu'il met plus d'emphasis sur le pouvoir des acteurs que sur les contraintes relevant du cadre institutionnel (Hardy et Maguire, 2008), le concept connexe d'entrepreneur culturel (DiMaggio, 1982 ; Lounsbury et Glynn, 2001) rend mieux compte de l'équilibre des forces ainsi que des interactions entre acteurs et institutions. A partir des symboles culturels et des pratiques matérielles dont les logiques institutionnelles de leur environnement sont formées, les entrepreneurs culturels (individuels ou organisationnels) développent des nouveaux récits et des stratégies rhétoriques dans le but d'obtenir des ressources et de faire évoluer les pratiques (Thornton et al. 2012)²¹⁵. Les catégories élémentaires des logiques institutionnelles disponibles dans l'environnement sont ainsi manipulées, retirées et/ou réassemblées différemment, pour former une solution légitime, suffisamment compréhensible et attrayante pour les publics concernés. Les entrepreneurs culturels amorcent ainsi un processus de « théorisation » (Strang et Meyer, 1993 ; Greenwood et al., 2002) : à partir des symboles culturels existants, ils élaborent des nouveaux scripts institutionnels légitimes, c'est-à-dire des théorèmes quant aux propriétés des nouvelles pratiques et aux résultats qu'elles produisent. Ainsi théorisés, ces déviations par

²¹⁴ Nous traduisons le terme anglais de « embedded agency » par « agence enchâssée » pour désigner le paradoxe fondamental des théories néo-institutionnelles, à savoir : Comment est-il possible que les acteurs puissent faire évoluer les institutions si leurs actions, leurs intentions et leur rationalité sont elles-mêmes conditionnées par les institutions qu'ils souhaitent changer ? (Holm, 1995).

²¹⁵ Description originale de l'entrepreneuriat culturel élaborée par Thornton et al. (2012) : « Individuals and organizations act as cultural entrepreneurs by using stories and rhetorical strategies to manipulate cultural symbols to obtain resources and change practices » (p. 124).

rapport aux normes sociales en vigueur peuvent faire l'objet d'une diffusion au sein d'une organisation ou d'un champ. Pour cela, ces théorèmes doivent faire l'objet d'un consensus quant à leur valeur pragmatique (Suchman, 1995). La manière dont les organisations vont s'approprier ces « règles du jeu » dans la réalisation de leurs activités, c'est-à-dire la façon dont elles appliquent ces théorèmes, reflète leur valeur pragmatique de ces derniers et détermine la forme de leur potentielle institutionnalisation. Dans le cas des organisations hybrides dont le management requiert la combinaison de différentes logiques institutionnelles contradictoires, les processus d'institutionnalisation sont certes particulièrement complexes, mais la dextérité nécessairement mobilisée à travers ce processus peut potentiellement engendrer des solutions innovantes. Bien que particulièrement intéressante d'un point de vue pratique et théorique, la question des stratégies permettant de faire de la complexité institutionnelle (Greenwood et al., 2011) un moteur d'innovation (Greenwood et al., 2017) a été peu investiguée (Smets et al., 2015) et à notre connaissance, elle est absente des travaux sur le management de la responsabilité sociétale des universités. Les pratiques des organisations sont le résultat de choix stratégiques combinant l'intégration et la différenciation d'éléments institutionnels contradictoires (Battilana et al., 2017). Parmi les multiples combinaisons possibles, certaines ont un impact positif sur le développement des activités des organisations. La question est de comprendre lesquelles.

Dans la lignée des travaux de Thornton et al. (2012), nous proposons d'envisager le développement du management de la responsabilité sociétale des universités françaises comme celui d'un champ en cours d'institutionnalisation. Les schémas de valeurs et de pratiques contradictoires contenus par les logiques institutionnelles managériales et professionnelles du management des universités, ainsi que la remise en question auprès d'une part croissante de la population du modèle de développement des sociétés occidentales, offrent un terrain propice au travail de réarrangement institutionnel largement entamé par une communauté d'acteurs engagés pour l'intégration du développement durable au cœur des stratégies des universités. Ces entrepreneurs culturels (membres d'équipes dirigeantes, enseignants-chercheurs, personnels administratifs, étudiants et parties prenantes d'universités) s'efforcent de « théoriser » (Strang et Meyer, 1993 ; Greenwood et al., 2002) le management de la responsabilité sociétale des universités françaises en développant des outils pour guider les démarches des établissements. Travaillant de concert, la commission DD&RS de la CGE et le comité de la transition écologique de la CPU, présentent les missions de leur réseau en ces termes : il s'agit « d'outiller et de valoriser les démarches des écoles [établissements],

d'organiser le plaidoyer collectif afin d'intégrer les pratiques du développement durable et de responsabilité sociétale dans l'organisation et les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche » (Commission DD&RS de la CGE, 2020)²¹⁶. Analyser ce travail de théorisation du management de la RSU, ainsi que la manière dont les universités s'en saisissent à travers leurs pratiques doit nous permettre d'expliquer le décalage entre d'une part, les discours institutionnalisés et les recommandations conceptuelles de la littérature pour les mettre en œuvre et d'autre part, les pratiques effectives des universités.

La problématique de notre thèse peut ainsi être posée en ces termes :

Comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises ?

Pour y répondre, quatre questions de recherche (QR) structurent notre travail :

❖ **QR1 : Dans quelle mesure les dynamiques du contexte institutionnel influencent-elles la mise en place de démarches de responsabilité sociétale au sein des universités ?**

Il s'agit de faire émerger les ressources institutionnelles du contexte ayant influencé la manière dont la responsabilité sociétale s'est développée.

❖ **QR2 : Quel est le rôle joué par les acteurs identifiés comme des « entrepreneurs culturels » de la RSU ?**

A partir de l'analyse du travail d'un réseau d'acteurs identifiés comme des entrepreneurs culturels de la RSU, l'objectif est de mettre au jour une définition théorisée de la RSU, ainsi que les logiques institutionnelles qui la sous-tendent. Ces résultats servent ensuite de grille de lecture pour l'étude des stratégies mises en place par les universités.

❖ **QR3 : Quelles sont les stratégies mises en place par les universités pour intégrer l'objectif de développement durable et exercer leur responsabilité sociétale ?**

Il s'agit d'identifier les modèles d'opérationnalisation de la RSU, leurs antécédents et implications afin de pouvoir formuler des préconisations managériales favorisant un processus de création de valeur partagée.

²¹⁶ Source : Conférence des Grandes Écoles (2020). *Commission Développement Durable et Responsabilité Sociétale (DD&RS)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/> [site consulté le 22.01.2021].

❖ **QR4 : Comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut être au service de la mise en œuvre ?**

Il est question d'élaborer des recommandations managériales visant à renforcer l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités.

La figure 6 schématise l'articulation des concepts théoriques mobilisés afin de répondre à nos questionnements.

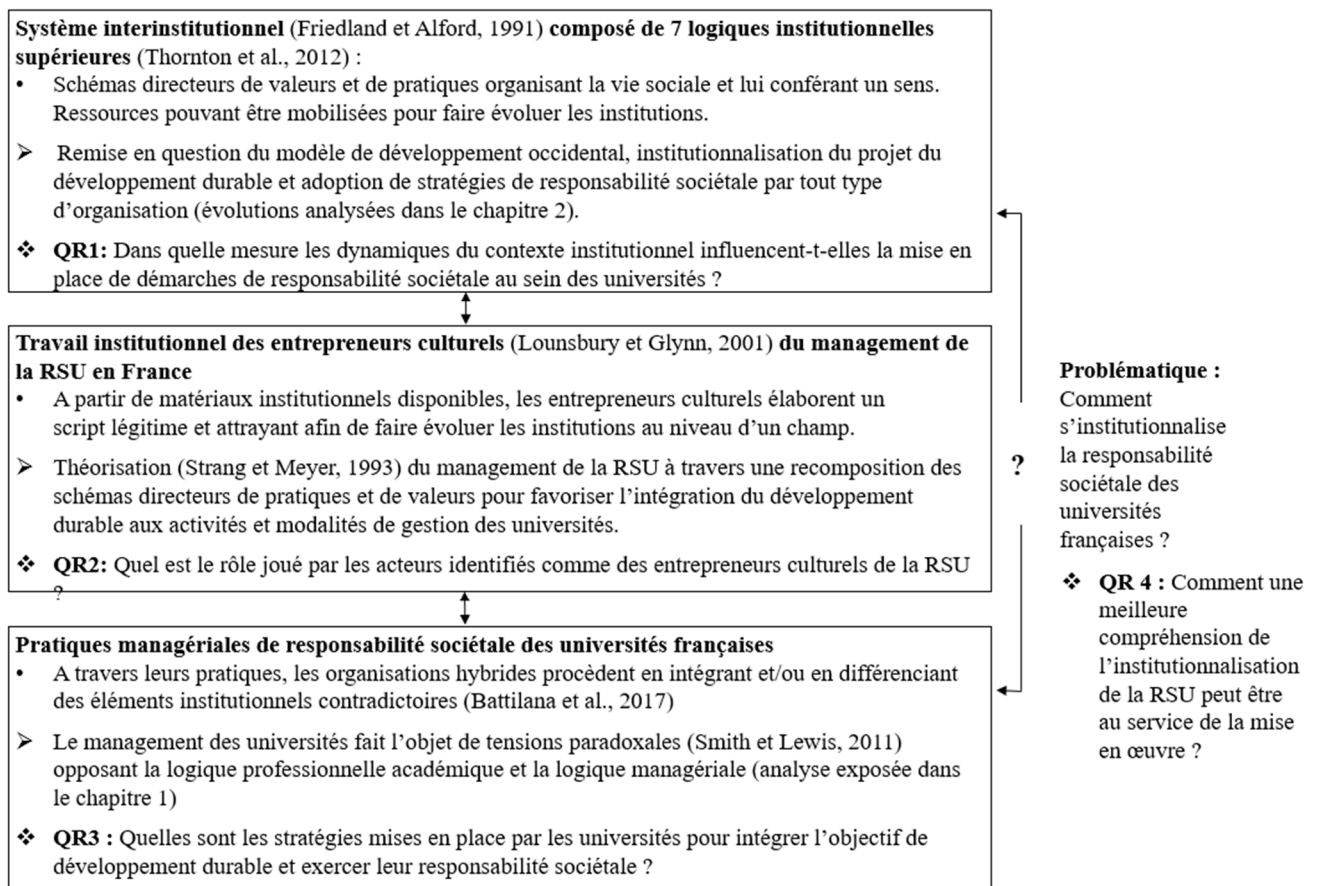


Figure 6 : Articulation des concepts théoriques mobilisés pour répondre à nos questions de recherche. Source : l'auteure.

Conclusion

Le XXe siècle est marqué par une raréfaction et une concentration progressives des ressources obligeant les organisations, quelle que soit leur nature, à légitimer leurs activités vis-à-vis d'une société toujours plus éclairée et préoccupée par son avenir. En 2020, rares sont les acteurs remettant en question la nécessité de transformer profondément notre modèle de société vers celui du développement durable. Dans ce cadre, la responsabilité sociétale des organisations consiste à répondre aux besoins de leurs parties prenantes afin d'acquérir la légitimité et les ressources économiques nécessaires à leur développement. L'économie est envisagée comme un moyen et non plus comme une fin en soi.

Parce qu'elles forment des cadres et produisent des connaissances, la manière dont les universités intègrent les principes du développement durable à l'ensemble de leurs activités et processus de gestion, influence grandement les attitudes ainsi que les pratiques de l'ensemble des acteurs sociaux. Leur engagement pour l'objectif de développement durable est clé. Pour le guider, la littérature recommande la mise en œuvre par les universités d'une stratégie de responsabilité intégrale orientant l'ensemble de leurs missions et de leurs processus de gestion vers l'objectif du développement durable. En fonction de ses ressources propres, chaque université doit élaborer et piloter un projet distinctif qui réponde simultanément aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux de ses parties prenantes.

Les travaux réalisés au niveau des universités françaises, ainsi que les prises de paroles des parties prenantes de l'enseignement supérieur révèlent toutefois des pratiques de responsabilité sociétale en décalage par rapport aux discours et aux préconisations conceptuelles. Or, la compréhension de décalage peut faire émerger des pistes pour renforcer la contribution des établissements au projet du développement durable.

L'objectif de notre thèse est de comprendre en profondeur comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises. Pour cela, nous allons analyser les liens entre les dynamiques du contexte institutionnel (QR1), le travail de théorisation de la RSU réalisé par une communauté d'acteurs clés identifiés comme étant des entrepreneurs culturels (QR2) et la manière dont les universités se sont saisies de ces questions à travers leurs pratiques (QR3). Cela afin de formuler des préconisations managériales visant à favoriser l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités (QR4).

Chapitre 3 : Positionnement épistémologique et choix méthodologiques

Section 1) Le choix d'une posture épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir d'une étude de cas enchâssés

Section 2) Présentation des cas et de la collecte des données

Section 3) Méthode d'analyse des données

Introduction

Touchant près de 1,7 millions d'étudiants²¹⁷ et 150.000 personnels en 2019/2020, les activités d'enseignement et de recherche ainsi que les modalités de gestion des universités françaises, exercent une influence particulièrement structurante de la vie sociale en cours et à venir. L'idée selon laquelle ces organisations académiques jouent un rôle décisif dans la transition entamée vers le développement durable s'est ainsi imposée. Selon la littérature académique, l'exercice de ce rôle nécessite la mise en œuvre par les établissements d'une stratégie orientant l'ensemble de leurs missions et processus de gestion vers l'objectif du développement durable. En fonction de ses ressources propres, chaque université doit élaborer et piloter un projet d'établissement distinctif répondant simultanément aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux de ses parties prenantes.

La littérature fait toutefois le constat qu'il existe un décalage entre cette approche théorique de la RSU et les pratiques effectives des universités. En outre, de nombreux mouvements de parties prenantes relèvent une intégration insuffisante de l'objectif de développement durable par les établissements d'enseignement supérieur. La revue de la littérature que nous avons menée nous amène à formuler l'hypothèse que ce décalage entre discours et pratique est notamment dû à l'envergure des changements qu'implique le projet du développement durable et à la complexité institutionnelle qui caractérise les organisations académiques. Leur gestion requiert en effet la prise en compte d'au moins deux logiques contradictoires : la logique académique et la logique managériale. Notre projet vise à faire émerger une conceptualisation spécifique du management de la responsabilité sociétale des universités fondée sur une compréhension en profondeur des dynamiques empiriques qui le forment.

Autrement dit, nous souhaitons comprendre en profondeur comment la responsabilité sociétale des universités françaises s'institutionnalise compte tenu de la complexité institutionnelle qui caractérise ces organisations universitaires. Cette problématique se décline en quatre questions de recherche. Les trois premières visent à décrypter les interrelations entre 1) les dynamiques du contexte institutionnel 2) le travail réalisé par un réseau d'entrepreneurs culturels pour « théoriser » la RSU et 3) les stratégies mises en place par les universités pour intégrer l'objectif de développement durable et exercer leur responsabilité sociétale. Une quatrième question de

²¹⁷ Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *Les effectifs universitaires en 2019-2020* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid152256/les-effectifs-universitaires-en-2019-2020.html> [site consulté le 28.01.2021].

recherche interroge enfin comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut être au service de la mise en œuvre.

Le présent chapitre a pour objectif de préciser la stratégie de recherche mise en œuvre pour traiter notre problématique et répondre à nos questions de recherche. L'enjeu est de développer une conceptualisation originale du management de la RSU, adaptée aux spécificités de ces organisations académiques. Chacune de nos 3 premières questions de recherche est guidée par un concept phare de la littérature managériale néo-institutionnelle : le travail d'entrepreneuriat culturel (Lounsbury et Glynn, 2001), les logiques institutionnelles (Thornton et al., 2012) et le management de l'hybridité institutionnelle (Battilana et al., 2017). Parce que le champ du management de la RSU est à peine défriché, ces construits sont nécessaires pour guider nos investigations empiriques. En revanche, tout comme nos questions de recherche, ils ne représentent que des conjectures théoriques provisoires.

Nous expliquons tout d'abord le choix d'un positionnement interprétativiste et celui d'une démarche abductive à partir d'une étude de cas enchâssés (section 1). Nous présentons ensuite les cas étudiés ainsi que le processus de collecte des données (section 2). Nous exposons alors les modalités d'analyse de nos données (section 3).

Section 1) Le choix d'une posture épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir d'une étude de cas enchâssés

Dans cette section, nous expliquons notre réflexion épistémologique (1.1.), le mode de raisonnement adopté (1.2), ainsi que le choix de réaliser une étude de cas enchâssés (1.3) afin de traiter notre problématique.

1.1) Réflexion épistémologique et positionnement interprétativiste

L'épistémologie est envisagée comme « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967, p. 6). Afin d'affirmer sa validité et sa légitimité, toute démarche de recherche doit explicitement se positionner sur quatre dimensions : 1) ontologique, interrogeant la nature de la réalité à connaître, 2) épistémique, questionnant la nature de la connaissance produite, 3) méthodologique, portant sur la façon dont la connaissance est produite et justifiée, et 4) axiologique, précisant les valeurs véhiculées par la connaissance. Ces 4 catégories d'hypothèses permettent de caractériser 3 grands paradigmes épistémologiques : le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme (Allard-Poesi et Perret, 2014). Le tableau 6 synthétise les hypothèses épistémologiques qui sous-tendent chacune de ces trois grandes philosophies de la science à partir des travaux d'Allard-Poesi et Perret (2014) et d'Avenier et Gavard-Perret (2012).

Tableau 6 : Synthèse des hypothèses épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste (Synthèse effectuée par l’auteure à partir des travaux de d’Allard-Poesi et Perret, 2014 et d’Avenier et Gavard-Perret, 2012).

Hypothèses	Paradigmes épistémologiques		
	Positivisme	Interprétativisme	Constructivisme
ontologiques <i>nature de la réalité à connaître</i>	Le réel existe en soi, indépendamment des perceptions et des représentations.	L’activité humaine est structurée par des patterns. La réalité est objectivée lorsque les sujets en donnent une signification consensuelle.	Le réel est relatif car il est socialement construit.
épistémiques <i>nature de la connaissance produite</i>	Découverte de lois invariables déterminant les relations immuables entre les phénomènes.	Interprétation de l’expérience vécue, liée aux spécificités du contexte et du sujet.	Construction de modèles de l’expérience humaine.
méthodologiques <i>manière de produire la connaissance</i>	Approche explicative	Approche compréhensive	Approche pragmatique
axiologiques <i>valeurs véhiculées par la connaissance et validité</i>	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Crédibilité de l’interprétation Validité communicationnelle, pragmatique et transgressive.	Adéquation Enseignabilité

Cette représentation synthétique des paradigmes épistémologiques en trois grandes familles pourrait être affinée en suivant par exemple les travaux d’Avenier et Gavard-Perret (2012). Les auteures décrivent en effet les évolutions récentes du paradigme (post-) positiviste, notamment le développement du réalisme critique (Bhaskar, 1998) et du réalisme scientifique (Hunt, 1991). Elles évoquent également deux formes distinctes de constructivisme : le constructivisme pragmatique (von Glasersfeld, 1988 et Le Moigne, 2012) et le constructivisme conceptualisé par Guba et Lincoln (1989). Avec l’interprétativisme, cette classification plus détaillée d’Avenier et Gavard-Perret (2012) présente ainsi les 6 paradigmes épistémologiques au sein desquels les sciences de gestion se situent le plus fréquemment. L’approche synthétique du tableau 6 nous paraît toutefois plus adaptée à la justification de notre ancrage épistémologique. En effet, la comparaison des hypothèses structurant les trois grandes familles de paradigmes épistémologiques avec notre objet de recherche et les démarches nécessaires pour le saisir, nous amène sans grand détour à inscrire de notre travail dans le référentiel interprétativiste. Nous justifions maintenant ce choix pour chacune des hypothèses épistémologiques.

Les **hypothèses ontologiques** retenues par chacun des paradigmes épistémologiques reflètent des visions différentes de la réalité. Le paradigme positiviste envisage la réalité comme existant

en elle-même, indépendamment des perceptions et des représentations des acteurs. A l'inverse, les paradigmes interprétativistes et constructivistes conçoivent la réalité comme étant subjective et intrinsèquement liée à l'expérience qu'en font les acteurs. Les épistémologies constructivistes appréhendent le réel à travers les processus sociaux qui l'ont construit. L'approche interprétativiste souligne le caractère intentionnel de l'activité humaine ainsi que la nature interactionnelle, discursive et processuelle des pratiques sociales.

Nous avons montré précédemment que la définition de la responsabilité sociétale de l'université est intrinsèquement liée aux représentations que se font les acteurs de l'interface entre société et université. Nous envisageons la RSU comme reflétant les schémas de pratiques et de valeurs théorisés à partir des « mythes rationalisés » de leur environnement social par acteurs animés d'une intention particulière. En cela, notre conception de la connaissance est au plus près de l'hypothèse ontologique portée par l'interprétativisme.

Quant aux **hypothèses épistémiques**, elles renvoient à la question de la nature de la connaissance produite. Les paradigmes positivistes visent la découverte de lois invariables régissant les relations immuables entre les phénomènes. Les paradigmes constructivistes envisagent la recherche comme la production « de connaissances pertinentes pour la mise en œuvre d'artefacts ayant les propriétés désirées dans les contextes où ils sont mis en œuvre » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 21). L'interprétativisme oriente les travaux vers la compréhension de la manière dont le sens se construit à travers les interactions, les discours et les pratiques.

Notre projet vise à décrypter les dynamiques et interactions de différents niveaux (société, champ, acteurs, organisations) et de différentes dimensions (les logiques institutionnelles et les pratiques) pour comprendre en profondeur comment le management de la RSU se développe. Notre recherche est centrée sur la compréhension d'un phénomène ancré dans un contexte particulier et formé par les intentions des acteurs. Elle correspond ainsi à l'hypothèse épistémique du paradigme interprétativiste. Nous ne visons pas la découverte de lois invariables ou naturelles caractérisant les démarches positivistes et nos résultats ne sont pas produits avec une intention transformative directe. La portée des connaissances produites est essentiellement compréhensive. Toutefois, la compréhension en profondeur des facteurs formant le management de la RSU permet logiquement d'envisager des pistes d'action. Autrement dit, il s'agit tout d'abord de mieux saisir le développement de la RSU, ses tenants et aboutissants, pour pouvoir ensuite développer des approches visant à faciliter son management.

Les **hypothèses méthodologiques**, tout comme les hypothèses ontologiques et épistémiques des différents paradigmes épistémologiques sont également intrinsèquement liées au projet de recherche envisagé. Les approches positivistes ont majoritairement recours à des dispositifs méthodologiques caractérisés par l'expérimentation, la quantification et la validation d'hypothèses en suivant un raisonnement hypothético-déductif (formuler une hypothèse à partir de la théorie, exprimer cette hypothèse de façon opérationnelle, tester cette hypothèse opérationnelle, examiner les résultats, réviser la théorie si nécessaire). Cette démarche va de pair avec une posture neutre et objective des chercheurs et de leurs démarches. A l'inverse, le paradigme constructiviste considère que la connaissance ne peut être reçue passivement (Riegler et Qualls, 2010), mais qu'elle est produite dans un rapport d'interaction réciproque entre le travail du chercheur et l'objet de ses recherches. Les travaux s'inscrivant dans un paradigme constructiviste ne cherchent pas à expliquer la réalité ou à comprendre comment elle se développe, mais à construire une réalité. D'un point de vue méthodologique, cet objectif se traduit fréquemment par la mise en place de projets de recherche-intervention (David, 2000) dont l'objectif principal est de « transformer la réalité et produire des connaissances à partir de cette transformation » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 177). Enfin, le courant interprétativisme porte son attention sur le caractère intentionnel et orienté des activités des acteurs. Le déploiement de méthodologies compréhensives permet ainsi d'analyser la manière dont les phénomènes sociaux se développent dans l'interaction des multiples contingences liées aux sujets et au contexte. Les méthodes employées dans ce cadre doivent permettre de « saisir comment le sens se construit dans et par les interactions, les pratiques et les discours » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 17). Elles mobilisent essentiellement des techniques de collecte et d'analyse de données qualitatives.

Dans le chapitre 2, nous avons retracé l'évolution du concept de responsabilité sociétale des universités en lien avec les dynamiques du contexte culturel et les attentes des parties prenantes. Les pratiques développées par les universités influencent en retour les représentations de leur responsabilité sociétale. Notre projet de comprendre en profondeur les dynamiques du développement de la RSU en France est en cohérence avec l'hypothèse méthodologique du paradigme interprétativiste : à travers l'étude des schémas de valeurs et de pratiques du management de la RSU (les logiques institutionnelles du management de la RSU), c'est le sens donné au projet de développement durable par les universités qui est reflété.

Pour finir, les paradigmes épistémologiques s'appuient sur des **hypothèses axiologiques** de nature différente. Pour être valables, les connaissances produites dans un référentiel positiviste

doivent être vérifiables empiriquement (logique de la preuve ; Blaug, 1982), confirmables (logique probabiliste, lorsque qu'une proposition s'avère probable dans certaines circonstances ; Carnap, 1962) ou réfutables (logique de réfutabilité : une proposition n'est scientifiquement intéressante que si elle peut être remise en question ; Vorms, 2011). Les paradigmes positivistes définissent la vérité en termes de correspondance. Une connaissance est valable lorsqu'elle correspond aux entités, relations et processus qui existent réellement, indépendamment de toute représentation ou perception (Soler, 2000). A l'opposé, les connaissances engendrées dans un référentiel constructiviste sont considérées valables dès lors qu'elles établissent une vérité (et non la vérité universelle) répondant à deux critères : l'adéquation (les connaissances produites sont en adéquation avec l'expérience du chercheur et celles des acteurs concernés) et l'enseignabilité (les connaissances offrent des repères pour agir sur le processus analysé, elles sont constructibles et reproductibles). Les travaux s'inscrivant dans un paradigme interprétativiste font également l'hypothèse que la réalité est subjective : elle prend forme lorsque les différents sujets participant au phénomène analysé se mettent d'accord sur sa signification. Cette signification partagée ou « réalité objective intersubjective » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 38 citant Sandberg, 2005) dépend des interprétations des différents sujets. Dans ce cadre, les travaux scientifiques visent avant tout à saisir les significations que les différents sujets donnent d'un phénomène. L'objectif étant essentiellement descriptif, les connaissances produites s'apprécient en termes de crédibilité de l'interprétation fournie et sont fréquemment présentées sous forme de narrations détaillées (ou « thick descriptions » selon l'expression de Geertz, 1973). Ces narrations permettent de restituer le processus qui a permis au chercheur de réaliser ses interprétations à partir des données empiriques collectées et de faciliter une mobilisation de ces interprétations dans un autre contexte. Les paradigmes interprétativistes s'opposent certes à la généralisation statistique, mais ils conçoivent que les activités humaines présentent certaines régularités en ce qui concerne les processus d'interprétation, de construction de sens et de communication. Les travaux de ce courant s'efforcent ainsi « d'identifier les cadres de pensée et les manières de voir le monde, souvent tacites, qui façonnent la façon dont les sujets donnent sens aux situations qu'ils vivent » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 39). Ce travail de conceptualisation est réalisé de manière itérative par induction et/ou par abduction, grâce à l'examen répété des données empiriques, en mobilisant éventuellement des connaissances théoriques existantes pour étayer le travail d'interprétation, jusqu'à ce que le sens émerge (Yanow et Schwartz-Shea, 2006). L'interprétation du phénomène observé est considérée comme une connaissance valable dès lors qu'elle fait l'objet d'un consensus auprès des acteurs impliqués et qu'elle correspond

à leurs pratiques effectives. Pour Sandberg (2005), la validité du construit doit s'établir simultanément sur trois plans : communicationnel (validité vérifiée à travers le dialogue avec les acteurs du phénomène et les pairs scientifiques), pragmatique (lorsque les modèles engendrés sont testés empiriquement à l'occasion de recherches ultérieures) et transgressif (relevant de la capacité du chercheur à se détacher de ses cadres de références implicites).

Nous avons montré dans le chapitre 2 que pour comprendre en profondeur la manière dont le management de la RSU s'articule, nous devons décrypter les interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail de plaidoyer réalisé par la communauté d'acteurs engagés pour l'intégration des principes du développement durable par les universités et les pratiques effectives des universités en la matière. Nous étudions le développement du management de la RSU sous l'angle d'un processus d'institutionnalisation sous-tendu par une évolution des schémas de valeurs et de pratiques. L'interprétation de ces dynamiques nous permettra de développer une définition empirique du management de la RSU, ainsi que ses implications. D'après les critères de validité du référentiel interprétativiste, les interprétations produites sont valables dès lors qu'elles correspondent à l'expérience des acteurs du management de la RSU (elles doivent faire consensus auprès des acteurs concernés et également correspondre à ce qu'ils font) et qu'elles apparaissent crédibles aux yeux de la communauté scientifique.

Nous avons eu l'occasion de présenter nos résultats intermédiaires lors de plusieurs conférences réunissant des scientifiques et des praticiens du management de la RSU, notamment en mai 2019 lors du 8^e colloque AIRMAP²¹⁸ et en novembre 2019 à l'occasion du colloque Ecocampus 4²¹⁹. Les retours de la communauté scientifique AIRMAP nous ont permis d'approfondir nos conclusions, en particulier en nous donnant l'opportunité d'accéder à des nouveaux terrains d'étude. Six mois plus tard, nous avons confronté des résultats plus aboutis à la vision des praticiens du management de la RSU et d'enseignants-chercheurs en management rassemblés lors du colloque Ecocampus 4. Notre interprétation des difficultés que les praticiens de la RSU rencontrent dans leur travail quotidien correspondait à leur expérience et certains nous ont

²¹⁸ Le 8^e colloque de l'Association Internationale de Recherche en Management Public (AIRMAP) s'est tenu à Paris les 23 et 24 mai 2019 et avait pour thème « Territoires Intelligents & management public durable ». Nous avons présenté une communication intitulée « Processus d'institutionnalisation des stratégies de développement durable et de responsabilité sociétale des universités » dans l'atelier consacré au management des établissements d'enseignement supérieur. L'appel à communication est consultable en ligne sur : http://www.airmap.fr/wp-content/uploads/2019/01/20190523_AIRMAP_fr.pdf [site consulté le 08.02.2021].

²¹⁹ La quatrième édition du colloque Ecocampus s'est tenue du 5 au 7 novembre à l'Université de Poitiers. Nous avons présenté une communication intitulée « Logiques institutionnelles orientant l'élaboration des stratégies RSU ». Le programme des différents ateliers est disponible en ligne sur : <https://ecocampus4.fr/programme/ateliers/> [site consulté le 08.02.2021].

confié que « cette présentation m'a [leur a] fait du bien », ou encore que « ça permet de prendre du recul et de se poser les bonnes questions ». Ces retours font partie des notes que nous consignées par écrit suite à notre présentation, lorsque des chercheurs en management et des acteurs chargés de manager des activités de RSU sont venus spontanément nous faire part de leurs impressions. Dans l'ensemble, nous avons régulièrement saisi les opportunités de discussion qui s'offrent aux doctorants pour renforcer la robustesse de leur travail. Une des particularités de notre objet est qu'il touche tous les membres de la communauté scientifique. Chacun a son expérience et son idée de la responsabilité sociétale de l'université. C'est une chance, car cela a démultiplié les interactions possibles sur le fond (et non pas uniquement sur la forme de notre travail). Ces nombreux échanges formels et informels nous ont également rendue particulièrement attentive à nos propres cadres de références en les remettant maintes fois en question. Autrement dit, nous sommes rompue à l'exercice réflexif. Pour conclure quant à nos efforts pour renforcer la validité de nos résultats, notons ici le caractère hybride de notre parcours professionnel marqué par des expériences managériales dans le secteur privé et des expériences académiques dans le secteur de l'enseignement supérieur²²⁰. Thornton et al. (2012) expliquent à ce sujet que les individus marqués par l'expérience en profondeur de différentes logiques contradictoires peuvent plus facilement endosser différentes postures tout en restant dans une démarche réflexive. Notre expérience professionnelle longue des milieux privé et académique a facilité le repérage des différents schémas d'actions et de principes sous-jacents. Repérages que nous avons contre-vérifiés auprès des acteurs concernés, notamment en pratiquant fréquemment la technique de la reformulation lors des entretiens réalisés. Enfin, nous avons occupé le poste de chargée de mission responsabilité sociétale d'une Grande École de management, composante d'une université française, pendant deux ans avant d'entamer notre travail de thèse. Les observations réalisées pendant cette période ne sont pas mobilisées dans notre thèse. Notre projet se situe en effet au niveau du management des universités publiques françaises et non de leurs composantes. Toutefois, notre expérience de chargée de mission a certainement facilité notre appréhension du phénomène étudié ainsi que les échanges d'informations et le dialogue en confiance avec les (ex-)collègues du réseau. Cela en préservant leur anonymat conformément à la volonté de la plupart d'entre eux. Nous verrons également dans la présentation de notre terrain que nous avons décidé dès le début de nos investigations

²²⁰ Nous avons travaillé quinze ans en tant que cadre au sein de grandes entreprises multinationales avant de rejoindre le secteur public de l'enseignement supérieur au sein duquel nous enseignons depuis maintenant sept ans. Nous avons été chargée de mission responsabilité sociétale d'une École de Management, composante d'une Université, entre 2015 et 2017, avant de nous consacrer entièrement à notre mission doctorale et d'enseignement.

empiriques d’anonymiser les cas étudiés car cela nous permettait d’obtenir des données (témoignages et documents) au plus près de l’expérience réelle des acteurs. A ce propos, nous verrons dans le chapitre suivant pourquoi le sujet de la RSU était encore un sujet sensible lors du démarrage de notre travail de thèse.

Après avoir présenté le soubassement interprétativiste de notre démarche, nous précisons maintenant le mode de raisonnement que nous avons mobilisé.

1.2) Le choix d’une démarche abductive

Notre travail vise décrypter les dynamiques et interactions de différents niveaux (société, champ, acteurs, organisations) et de différentes dimensions (les logiques institutionnelles et les pratiques) pour comprendre en profondeur comment le management de la RSU s’institutionnalise. L’intégralité de notre approche méthodologique doit être cohérente avec cet objectif de recherche.

Saunders et al. (2019) représentent les différents niveaux de choix inhérents à la conduite de toute recherche en sciences de gestion sous forme d’oignon. La figure 7 est extraite de leur ouvrage et cette représentation a structuré nos questionnements quant à la forme que devait prendre notre recherche (comment chercher ?) afin de répondre au mieux à notre problématique. Chaque couche représente une orientation à choisir. Différentes combinaisons sont possibles. L’enjeu consiste à justifier la cohérence du chemin emprunté pour répondre aux questions posées.

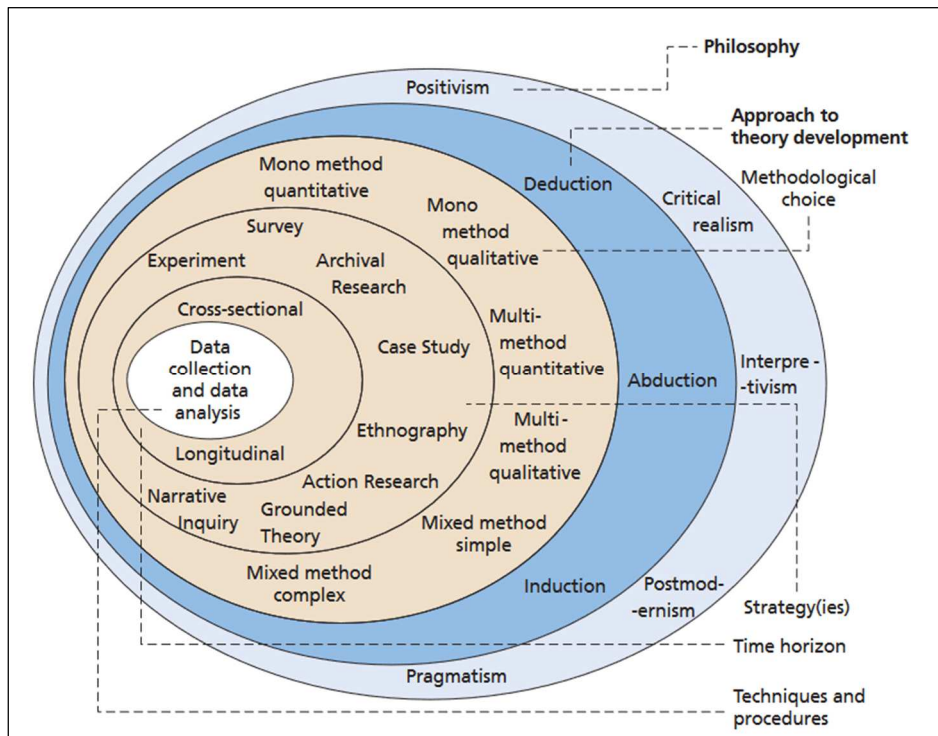


Figure 7 : La recherche en sciences de gestion vue comme un oignon. Source : extrait de Saunders et al. (2019, p. 130).

Le choix de la **logique de raisonnement** dépend du processus de construction des connaissances. En management, Charreire Petit et Durieux (2014) distinguent deux processus possibles : tester ou explorer.

Tester consiste à mettre des objets théoriques à l'épreuve de la réalité. Le but est de produire une explication par l'évaluation de la validité d'une hypothèse ou d'une théorie. Dans ce cas, la logique de raisonnement utilisée est déductive. La déduction est un moyen de démonstration (Grawitz, 2000). Des hypothèses générales sont testées dans une situation particulière. Cette démarche déductive est en parfaite adéquation avec les hypothèses épistémologiques positivistes. Elle ne convient toutefois pas à la démarche d'exploration que nous avons choisie afin de faire émerger une définition du management de la responsabilité sociétale des universités réellement adaptée à la complexité institutionnelle de ces organisations académiques.

Explorer vise à proposer des résultats théoriques novateurs et requiert une démarche de type inductive et/ou abductive. Le principe logique de l'induction consiste à formuler une généralisation à partir de l'étude de situations particulières. « Il n'y a induction que si, en

vérifiant une relation (sans rien démontrer), sur un certain nombre d'exemples concrets, le chercheur pose que la relation est vraie pour toutes les observations à venir » (Charreire Petit et Durieux, 2014, p. 80). Cette logique est adaptée à des champs nouveaux, encore peu structurés d'un point de vue théorique. L'utilisation d'une logique inductive pure présente toutefois deux inconvénients majeurs : elle peut éventuellement engendrer des résultats déjà connus de la littérature et/ou des résultats irréalistes qui pourraient être contredits par des observations menées parallèlement. Ces risques expliquent que la plupart des recherches exploratoires en sciences de gestion sont menées en mobilisant une logique de raisonnement abductive.

Alors que l'induction confère à la connaissance produite le statut de théorie a priori, l'abduction lui confère un statut compréhensif ou explicatif. Pour tendre vers le statut de théorie, la connaissance produite via un raisonnement abductif doit ensuite être testée. En cela, elle ouvre la voie à de nouvelles recherches sur la base des résultats proposés. La figure 8 schématise les modes de raisonnement inductif et déductif et positionne la démarche d'abduction au centre. Les démarches inductives partent de faits observés dans des situations particulières pour formuler des théories générales. Les démarches déductives partent de théories générales pour expliquer des faits observés dans des situations particulières. La démarche abductive se situe en quelque sorte à mi-parcours : des connaissances théoriques sont mobilisées pour donner sens aux faits observés.

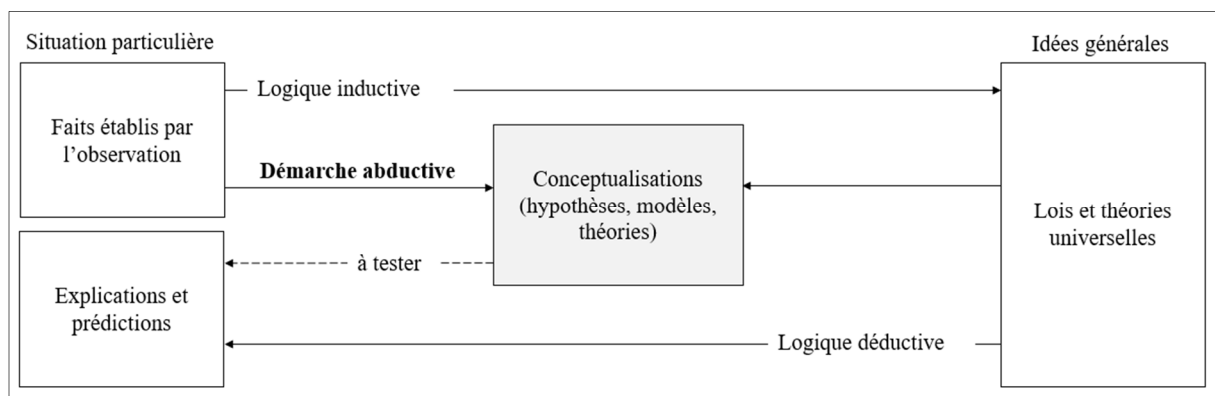


Figure 8 : Schématisation des modes de raisonnement inductif et abductif. Source : l'auteure ; représentation adaptée de Charreire Petit et Durieux (2014) et de Saunders et al. (2009).

Selon Koenig (1993), « l'abduction est l'opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses [...]. L'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter » (p. 7).

Dans le cadre de notre travail, nous adoptons un mode de raisonnement abductif car nous visons la production d'une nouvelle conceptualisation théorique du management de la RSU (et non une loi universelle). Cette conceptualisation se nourrit d'allers-retours itératifs entre les observations que nous avons menées sur le terrain et les connaissances théoriques qui se sont avérées pertinentes pour éclairer ces observations.

Dans une première phase de travail, nous avons abordé notre objet de recherche de manière très ouverte en partant des travaux académiques qui se sont intéressés à l'évolution des liens entre université et société. La question de la responsabilité des universités vis-à-vis de leur environnement social a toujours été essentielle en raison de l'influence de leurs activités de recherche et d'enseignement sur le développement des sociétés. A compter de la fin du XXe siècle, dans le contexte de la société de la connaissance et de la massification des effectifs étudiants, les universités ont progressivement été amenées à manager de manière explicite leur responsabilité sociétale afin d'obtenir la légitimité et les ressources nécessaires à la réalisation de leurs activités. Elles sont désormais « encastrées » dans la société et doivent répondre aux attentes de leurs parties prenantes²²¹. Cette tâche est particulièrement complexe dans la mesure où le principe de l'indépendance du travail scientifique s'oppose à celui d'une utilité qui serait déterminée a priori.

Ces enseignements ont nourri la construction de notre objet de recherche et éclairé nos premières observations empiriques des mesures mises en place par les universités pour répondre aux attentes de leurs parties prenantes. Nous avons notamment réalisé des entretiens auprès de personnels en charge du management de la responsabilité sociétale de leur université d'appartenance, analysé des documents publiés par ces structures, des articles et des rapports réalisés sur les politiques, les programmes ou encore les mesures RSU en France.

Constatant alors un décalage entre les attentes des parties prenantes et les réponses des universités, nous avons cherché des explications dans la littérature consacrée plus précisément au management de la responsabilité sociétale des organisations. Ces travaux définissent le management de la responsabilité sociétale des organisations comme l'intégration des principes du développement durable au cœur de l'organisation, c'est-à-dire au centre de l'ensemble de leurs activités et processus de gestion. La littérature explique également que lorsque les organisations sont confrontées à des logiques institutionnelles contradictoires, elles adoptent

²²¹ Dans le chapitre 1, nous avons analysé l'évolution de la responsabilité des universités vis-à-vis des sociétés au sein desquelles elles œuvrent. Nous avons montré que ces organisations académiques doivent désormais faire la démonstration de leur contribution au développement des différents acteurs sociaux.

des stratégies différentes pour gérer les tensions paradoxales caractérisant ces situations. Les travaux dans ce domaine cherchent à conceptualiser les stratégies de gestion de la complexité institutionnelle favorisant la production d'innovations. Aucun travail ne propose de conceptualisation du management de la responsabilité sociétale tenant compte de la complexité institutionnelle qui caractérise les universités. Or, la gestion de ces organisations singulières requiert de composer avec les contradictions contenues par les logiques professionnelle académique et managériale.

Ces approfondissements menés sur le plan théorique nous ont amené à resserrer nos investigations empiriques autour des stratégies déployées par les acteurs du management de la RSU afin de composer avec les contradictions inhérentes à la gestion des universités et au projet du développement durable.

L'ensemble de ces allers-retours entre théorie et empirie ont progressivement permis une conceptualisation du management de la RSU adaptée au contexte institutionnel français et aux spécificités de ces organisations universitaires. Après avoir expliqué nos hypothèses épistémologiques et notre choix d'une logique de raisonnement abductive, nous exposons maintenant l'orientation qualitative de notre approche des données à travers une étude de cas.

1.3) Le choix d'une approche qualitative et d'une étude de cas

Le choix entre une approche qualitative ou quantitative des données s'effectue selon des critères d'efficacité par rapport à l'orientation globale de la recherche, à savoir : construire ou tester (Baumard et Ibert, 2014). Dans un cas comme dans l'autre, les deux types d'approches qualitative et quantitative sont possibles (Glaser et Strauss, 1967), mais chacune reflète une priorité différente. Les chercheurs ne disposant pas de ressources illimitées pour mener à bien leurs projets, le choix d'une approche qualitative est recommandé lorsque la qualité des liens de causalité entre les variables est plus importante que la généralisation des résultats (Baumard et Ibert, 2014). Notre thèse vise une compréhension en profondeur d'un objet encore peu balisé conceptuellement. Nous proposons de saisir l'articulation du management de la RSU, les interactions entre les propriétés du contexte, le travail institutionnel des acteurs et les pratiques des universités. Cet objectif nous oriente ainsi vers l'adoption d'une approche qualitative de la collecte et de l'analyse de données.

En outre, l'approche qualitative des données porte l'accent sur l'interprétation des individus (Erickson, 1986). Les connaissances sont livrées « dans le point de vue des acteurs [...] puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux situations, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social » (Coulon, 1987, p. 11). Nous adoptons cette perspective en étudiant les logiques institutionnelles qui organisent le management de la RSU et lui donnent sens. Ces schémas directeurs de pratiques et de valeurs sont contextuels et représentent la manière dont les acteurs individuels et organisationnels comprennent leur identité, leurs actions, la manière dont ils agissent, ainsi que leurs motivations. Les logiques institutionnelles apparaissent à travers le langage et les pratiques, elles se manifestent de manière symbolique et matérielle. Aussi, pour étudier les logiques institutionnelles au sein d'un champ, la plupart des travaux en sciences de gestion mobilise des données et des méthodes qualitatives parce qu'elles sont centrées sur l'analyse des mots et des significations (Miles et Huberman, 2003). Reay et Jones (2016) ont identifié trois techniques différentes pour saisir les logiques institutionnelles d'un champ : 1) la déduction, 2) la correspondance et 3) l'induction de patterns²²². Les auteurs définissent un pattern comme un ensemble (un « set ») de symboles et de croyances (exprimées à travers des discours verbaux, visuels ou écrits), de normes (visibles à travers les comportements et les activités) et de pratiques matérielles qu'il est possible d'associer à une ou plusieurs logiques institutionnelles. Dans la mesure où nous nous appuyons sur l'influence exercée par les logiques sociétales supérieures (Friedland et Alford, 1991 ; Thornton et al., 2012) pour décrypter le développement du management de la RSU, nous mobilisons la technique de la correspondance. Aussi, pour saisir les logiques institutionnelles du management de la RSU, nous effectuons des allers-retours entre les discours, normes et pratiques RSU observés de manière empiriques et les résultats de travaux académiques existants consacrés aux logiques institutionnelles supérieures (Thornton et al., 2012) et aux logiques managériales de l'enseignement supérieur (Ferlie et al., 2008 ; Gumpert, 2000 ; Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton, 2004 ; Dobbins et Leišyte, 2014). Cette méthode de « pattern matching » (Reay et Jones, 2016, p. 442) procédant par « correspondance » (traduction proposée) rejoint notre choix de mobiliser globalement un mode de raisonnement abductif.

Nous avons justifié notre choix d'adopter un positionnement épistémologique interprétativiste, un mode de raisonnement abductif et une approche qualitative des données. Ces orientations sont cohérentes avec notre volonté de comprendre l'articulation du management de la

²²² Traduction personnelle de : 1) « pattern deducing », 2) « pattern matching » et 3) « pattern inducing » (Reay et Jones, 2016, p. 442).

responsabilité sociétale des universités. La stratégie méthodologique particulièrement adaptée pour décrypter ce type de phénomène social complexe est l'étude de cas (Royer et Zarlowski, 2014). Définie de manière large, l'étude de cas correspond à l'étude d'un *système délimité*, incluant les éléments du cas et son contexte, quelle que soit la démarche utilisée pour l'étudier (Langley et Royer, 2006). Très souvent cité, Yin (2014) définit l'étude de cas comme l'étude « d'un phénomène contemporain (le « cas »), dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes »²²³ (p. 2). Pour Langley et Royer (2006), comme pour Yin (2014), la notion centrale de l'étude de cas est celle de frontière. Or, cette frontière est poreuse dans la mesure où le cas étudié est un phénomène social et qu'en tant que tel, il s'inscrit dans une structure qui l'influence et qu'il influence. C'est en cela que la méthodologie de l'étude de cas est adaptée à une analyse de type néo-institutionnelle reposant sur le paradoxe fondamental de « l'agence enchâssée »²²⁴.

Une étude de cas peut être menée au sein de différents paradigmes épistémologiques (Yazan, 2015). L'approche de Yin (2014) s'inscrit dans un référentiel positiviste. Elle vise en effet à tester, affiner ou enrichir des hypothèses théoriques issues de la littérature. La démarche de Stake (1995) est plus en cohérence avec les épistémologies constructiviste et interprétativiste. L'auteur définit un cas comme étant « un objet fonctionnel, spécifique et complexe. [...] un système délimité par une frontière et composé d'éléments fonctionnels, [...] susceptible d'intentions, voire de former un "soi" »²²⁵ (Stake, 1995, p. 2). Cette approche privilégie l'étude de cas unique ayant un intérêt intrinsèque, par exemple lorsqu'un enseignant analyse les difficultés d'un élève. En plus de l'étude de cas de type intrinsèque, l'auteur prévoit deux autres catégories : l'étude de cas instrumentale et l'étude de cas collective²²⁶. L'étude de cas instrumentale s'intéresse à un cas particulier parce que les connaissances qu'il est possible d'en retirer constituent potentiellement des éléments de réponse à une problématique plus générale. A titre d'exemple, l'auteur cite la problématique suivante : comment les nouveaux critères d'évaluation des élèves votés par le parlement suédois influencent-ils la manière d'enseigner ?

²²³ Traduction personnelle de : « a contemporary phenomenon (the "case") in its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident » (Yin, 2014, p. 2).

²²⁴ Nous avons abordé le paradoxe de l'agence enchâssée dans le Chapitre 2 en nous référant à Holm (1995) qui le définit en posant cette question : comment est-il possible que les acteurs puissent faire évoluer les institutions si leurs actions, leurs intentions et leur rationalité sont elles-mêmes conditionnées par les institutions qu'ils souhaitent changer ? (Holm, 1995).

²²⁵ Traduction et adaptation personnelle de : « The case is a specific, a complex, functioning thing. [...] a bounded system [...] [with] boundary and working parts [...] likely to be purposive, even having a self » (Stake, 1995, p. 2).

²²⁶ Traduction personnelle des termes « intrinsic case study », « instrumental case study » et « collective case study » (Stake, 1995, p. 3).

Pour sonder cette question, il est possible d'étudier la manière dont un professeur enseigne et évalue ses élèves. L'étude du cas de ce professeur est alors instrumentale, elle sert à comprendre ce qu'il se passe à un niveau plus général. Il peut également être intéressant d'étudier plusieurs enseignants au sein d'une même école. Le cas devient alors l'école. Lorsque plusieurs écoles sont étudiées dans le but de comprendre les effets du changement de système de notation sur la manière d'enseigner au niveau du pays, l'auteur utilise le terme d'étude de cas collective. Stake précise toutefois qu'il n'est pas forcément utile de préciser si l'étude de cas réalisée est intrinsèque, instrumentale ou collective (selon lui, c'est même souvent impossible à déterminer). Cette distinction sert à introduire différentes techniques qu'il s'agit de privilégier en fonction de la nature de l'intérêt qui est porté au cas (plutôt intrinsèque ou instrumental ?) mais ne modifie pas l'objectif principal qui demeure la compréhension du cas lui-même. L'approche de Stake produit ainsi des « petite generalizations » (expression originale de Stake, 1995, p. 7), c'est-à-dire des généralisations à l'intérieur du cas. L'auteur cite par exemple le cas d'un enfant qui aurait de façon récurrente des difficultés à laisser les autres membres de son groupe de travail prendre des initiatives. Bien que la méthodologie développée par Stake rejoigne notre positionnement épistémologique et notre approche qualitative des données, elle ne correspond toutefois pas à la démarche abductive d'allers-retours entre théorie et empirie qui s'avère nécessaire pour proposer une conceptualisation du management de la RSU qui dépasse un cas. Aussi, nous avons adopté la stratégie élaborée par Eisenhardt (1989) car elle permet un processus de théorisation à partir de l'étude de cas multiples. Cette stratégie est centrée sur la compréhension des dynamiques présentes dans différents contextes. Elle comprend différentes étapes permettant un processus d'abstraction, c'est-à-dire la production de concepts théoriques à partir des données empiriques.

La première étape concerne la définition initiale de la question de recherche. Bien que la stratégie d'Eisenhardt consiste à partir des données empiriques pour produire des concepts, l'auteure recommande de formuler une question de recherche et de préciser les construits théoriques susceptibles de pouvoir l'éclairer avant de commencer le travail empirique (comme c'est le cas dans le cadre d'une recherche déductive posant les hypothèses à tester dès le départ). Définir des points focaux avant d'aller sur le terrain permet en effet d'éviter de se laisser envahir par une masse de données trop importante. La question de recherche et les concepts théoriques initiaux doivent toutefois être considérés comme des tentatives et peuvent sensiblement évoluer au cours de l'étude des cas. L'approche de la théorisation développée par Eisenhardt (1989) se nourrit d'étapes déductives et d'étapes inductives. Notre choix d'un

mode de raisonnement abductif s'inscrit dans ce cadre. Nous avons utilisé des construits théoriques préétablis par la littérature pour guider notre approche empirique du management de la RSU.

Dans les chapitres 1 et 2, nous avons montré que les universités ne disposent pas d'une conceptualisation du management de leur responsabilité sociétale qui soit adaptée à la complexité institutionnelle qui caractérise leur gestion. Ce constat pose un problème dans la mesure où les universités, comme l'ensemble des organisations, doivent désormais manager explicitement leur responsabilité sociétale afin d'obtenir la légitimité et les ressources nécessaires à la réalisation de leurs activités.

Sur cette base, nous avons élaboré la problématique initiale suivante : **Comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises ?**

Les **concepts théoriques** que nous mobilisons pour guider nos observations empiriques, sont issus de deux domaines : l'approche néo-institutionnelle des organisations et le management stratégique de la responsabilité sociétale des organisations. Les approches néo-institutionnelles du management des universités n'ont pas spécifiquement abordé le sujet de l'intégration des principes du développement durable et les approches du management de la responsabilité sociétale des organisations n'ont pas abordé de défi de la complexité institutionnelle des universités.

Les universités, comme l'ensemble des organisations, doivent accompagner le projet sociétal du développement durable. Pour y parvenir, la littérature consacrée au management de la RSO préconise la mise en place de stratégies orientant l'ensemble des missions et processus de gestion des organisations vers l'objectif de développement durable (Porter et Kramer, 2011). En fonction de ses ressources propres, chaque université doit élaborer et piloter un projet d'établissement distinctif qui réponde simultanément aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux de ses parties prenantes (Hayter et Cahoy, 2018). Dans le cas des universités, l'opérationnalisation de ces propositions conceptuelles doit tenir compte de leur hybridité (Battilana et al., 2017) et répondre simultanément aux logiques institutionnelles professionnelle et managériale (Thornton et al., 2012). Le management de la responsabilité sociétale est donc particulièrement complexe pour les universités et nécessite une traduction opérationnelle spécifique. Malgré le travail réalisé en ce sens par un réseau d'entrepreneurs culturels (Lounsbury et Glynn, 2001), les difficultés persistent.

Aussi, notre démarche de recherche doit nous permettre de saisir les pratiques des universités en matière de RSU, les facteurs qui les ont influencées et les conséquences de leur mise en place afin de pouvoir proposer une conceptualisation plus articulée du management de la responsabilité sociétale adaptée aux universités.

Pour conceptualiser le management de la responsabilité sociétale des universités françaises, nous avons fait le choix d'étudier 5 universités en tant que cas enchâssés, c'est-à-dire en tant qu'unités d'analyse emboîtées dans le champ du management de la RSU. Nous avons sélectionné ces universités selon un processus d'échantillonnage théorique (Strauss et Corbin, 2004 ; Eisenhardt, 1989). Dans la section suivante, nous présentons nos cas ainsi que la méthode de collecte des données mobilisée.

Section 2) Présentation des cas et de la collecte des données

Notre projet vise à conceptualiser le management de la responsabilité sociétale des universités françaises en nous appuyant notamment sur l'étude des politiques mises en place au sein de 5 universités. Ces universités ont été choisies selon un processus d'échantillonnage théorique, c'est-à-dire non pas de manière aléatoire pour des raisons de représentativité statistique, mais pour la valeur ajoutée conceptuelle que chacun de ces cas, considéré individuellement et en combinaison avec les autres, pouvait apporter à notre recherche.

2.1) Design de l'étude de cas et présentation des universités étudiées et des acteurs interrogés

Nous avons débuté notre travail de thèse en octobre 2017 après avoir occupé le poste de chargée de mission responsabilité sociétale au sein d'une Grande École de management, composante d'une université. Dès le départ, nous avons fait le choix d'orienter notre travail de recherche vers une meilleure compréhension du management de la responsabilité sociétale des universités françaises. Dans l'introduction de notre premier chapitre, nous précisons ainsi que nous intéressons aux 70 universités listées en 2020 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation²²⁷. Nous n'avons donc pas mobilisé les données issues de notre expérience professionnelle au sein de cette école de commerce. En revanche, nous avons pu profiter de notre connaissance des réseaux de professionnels engagés pour l'intégration du développement durable au sein des établissements d'enseignement supérieur et des outils que la collaboration de ces réseaux a engendrés.

Dans le deuxième chapitre, nous avons évoqué le rôle particulièrement structurant joué par la commission DD&RS (développement durable & responsabilité sociétale) de la CGE et par le comité de la Transition écologique et énergétique de la CPU²²⁸. Au sein de ces associations des

²²⁷ Universités répertoriées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (mise à jour : 24.05.2020). *Etablissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer le doctorat* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-francais-accrédites-delivrer-doctorat.html> [site consulté le 14.10.2020].

²²⁸ Comme évoqué dans le chapitre 2, l'acronyme DD&RS signifie développement durable et responsabilité sociétale. Il a été créé par les membres de la commission DD&RS de la CGE (Conférence des Grandes Écoles) et du comité de de la Transition écologique et énergétique de la CPU (Conférence des Présidents d'Université) pour qualifier les démarches, outils, guides et référentiels visant à accompagner les établissements dans l'intégration

établissements de l'enseignement supérieur (la CGE et la CPU), les deux organes dédiés au sujet du développement durable travaillent conjointement sur la plupart des projets. Ils organisent par exemple une plénière annuelle réunissant les référents DD&RS des Grandes Écoles et des universités. Le dispositif de labellisation DD&RS est également le fruit d'un travail collectif de la CGE, de la CPU, d'une dizaine d'universités et de Grandes Écoles, des Ministères en charge du développement durable et de l'enseignement supérieur, ainsi que du REFEDD²²⁹. En outre, le Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur (CIRSES)²³⁰ accompagne aussi bien les Grandes Écoles que les universités dans le développement, la mise en place et la valorisation de leurs démarches à travers des outils communs. Le REFEDD (Réseau Français Étudiant pour le Développement Durable) réunit aussi des associations étudiantes de Grandes Écoles et d'universités pour mener des projets favorisant l'intégration du développement durable par les établissements. Il existe de nombreux autres réseaux influençant et/ou pouvant influencer les démarches de responsabilité sociétale des établissements. Nous ne reprenons ici que quelques exemples que nous avons déjà évoqués dans le chapitre précédent, mais la plupart des réseaux et outils destinés à accompagner le management de la responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur résultent d'une collaboration entre Grandes Écoles et universités et s'adressent à ces deux types d'établissements. Aussi, la connaissance des outils et des contacts que nous avons acquis lors de notre mission RSO au sein d'une Grande École a facilité la sélection des universités à étudier.

2.1.1) Design de l'étude du management de la RSU

Nous abordons l'articulation du management de la responsabilité sociétale des universités françaises comme un champ en cours d'institutionnalisation, c'est-à-dire comme un enjeu social devenu important pour un collectif d'acteurs s'efforçant d'élaborer les principes et pratiques légitimes pour y répondre (Hoffmann, 1999). L'ensemble des universités françaises

des principes du développement durable (volets économique, social et environnemental) à leurs activités et processus de management.

²²⁹ Source : Label DD&RS (2021). *Le label développement durable des établissements d'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.label-ddrs.org/> [site consulté le 14.02.2021].

²³⁰ L'association CIRSES (Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur) a été créée en 2013 par des responsables DD&RS de Grandes Écoles et d'universités dans le but d'accompagner les établissements dans l'élaboration et la valorisation de leurs démarches DD&RS. Ce collectif est notamment l'opérateur du label DD&RS.

constitue donc notre population. Afin de proposer une conceptualisation de la manière dont s'articule le management de leur responsabilité sociétale, nous avons choisi d'étudier 5 d'entre elles en suivant un processus d'échantillonnage théorique. La figure 9 schématise le design de notre étude du management de la RSU à partir de l'étude de cas enchâssés.

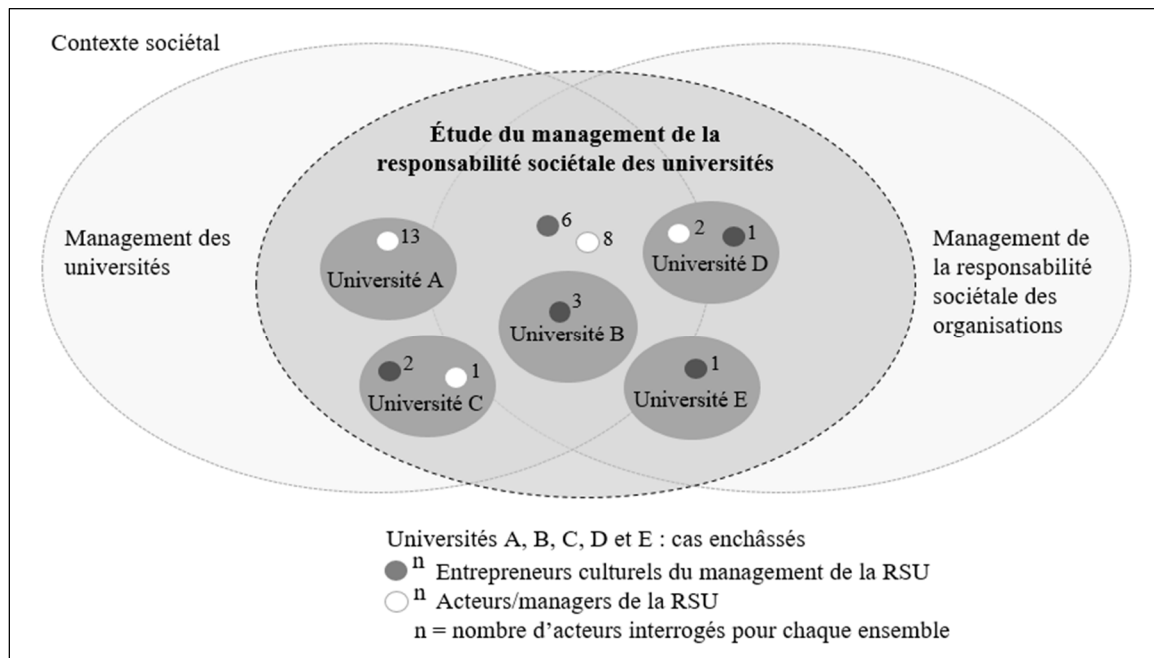


Figure 9 : Design de l'étude du management de la RSU. Source : l'auteure ; adaptation de Dumez (2013).

Cette représentation du design de notre étude du cas du management de la RSU est adaptée de Dumez (2013) établissant « [qu'] une étude de cas, contrairement à ce que l'expression au singulier suggère, consiste en un processus de comparaison systématique. [...] l'opposition entre étude de cas unique et étude multi-cas ne tient pas réellement en pratique » (p. 16). Selon l'auteur, les trois questions fondamentales à se poser lorsque l'on mène une étude de cas sont : « 1) De quoi mon cas est-il le cas ? 2) De quoi mon cas se compose-t-il ? Et 3) que peut produire mon cas ? » (*ibid.*, p. 16)

Répondre à la première question permet de préciser la classification du cas étudié, ainsi que les éléments de comparaison. Alors que nous étudions un cas (le management de la RSU en France), la théorisation prend forme via un processus de comparaison systématique du champ du management de la RSU avec celui du management des universités et celui du management de la responsabilité sociétale des organisations. Autrement dit, pour comprendre comment fonctionne le management de la RSU spécifiquement, nous raisonnons par rapport à deux champs proches : le management des universités et le management de la responsabilité sociétale

des organisations. A cet effet, nous avons abordé des concepts théoriques dans nos chapitres 1 et 2 qui ont orienté le démarrage de notre travail empirique. Ces orientations théoriques fournissent des catégories provisoires et permettent au chercheur « de se poser les bonnes questions à propos de son cas au début de la recherche sans structurer trop son analyse (pour éviter le risque de circularité) » (Dumez, 2013, p. 19). Cette approche rejoint celle d'Eisenhardt (1989) recommandant de démarrer une recherche avec une problématique et des construits provisoires.

La deuxième question posée par Dumez (2013) interroge la structure interne du cas : elle doit être choisie de manière à permettre un travail de comparaison systématique suffisamment riche pour produire des concepts nouveaux (ou enrichir des concepts précédemment établis). Pour maximiser la portée conceptuelle de notre travail comparatif, nous avons sélectionnés 5 universités, que nous avons étudiées en tant que cas enchâssés (ou des unités d'analyse emboîtées) du management de la RSU. Nous expliquons ci-après la manière dont nous avons choisi les universités afin de permettre un travail comparatif fertile, ainsi que l'attention que nous avons accordée à l'étude du travail des managers et des entrepreneurs culturels de la RSU. Au-delà des comparaisons à l'intérieur et à l'extérieur du cas, nous avons été particulièrement attentive aux différentes séquences du management de la RSU. Cette dimension dynamique s'est avérée importante et nous avons identifié différentes séquences du management de la RSU entre 2009 (année de la parution de l'article 55 de la loi du Grenelle environnement demandant aux établissements d'enseignement supérieur d'élaborer un « Plan vert pour les campus ») et la fin de notre travail empirique mi-2020 (date à laquelle le fonctionnement des universités a été profondément bousculé par la crise de la COVID-19, crise ayant notamment provoqué la fermeture exceptionnelle des établissements).

Enfin, selon Dumez (2013) la troisième question à laquelle il convient de répondre touche à la portée théorique de l'étude de cas. Nous avons pour objectif de développer une conceptualisation du management de la RSU qui tienne compte de la complexité institutionnelle des universités. Aussi, notre approche de l'étude de cas est heuristique. Elle vise à développer une conceptualisation nouvelle à partir d'un raisonnement abductif (Dubois et Gadde, 2002). Cette conceptualisation vise à relier les différentes pratiques implémentées par les universités en matière de RSU, les facteurs qui les ont influencées et leurs effets.

En ce qui concerne notre travail de comparaison systématique à l'intérieur du cas, nous avons sélectionné 5 universités à étudier en suivant un processus d'échantillonnage théorique. « Dire

qu'on suit la démarche de l'échantillonnage théorique signifie que l'échantillonnage, plutôt que d'être prédéterminé avant le début de la recherche, évolue durant le processus. [...] L'échantillonnage théorique est important lors de l'examen de domaines nouveaux ou inexplorés parce qu'il permet au chercheur de choisir les voies d'échantillonnage qui peuvent apporter le plus grand retour théorique » (Strauss et Corbin, 2004, p. 241-242). La méthode d'échantillonnage théorique est centrale dans le cadre des processus de développement de théories enracinées. Cette méthode est également reprise par Eisenhardt (1989) dont nous suivons la stratégie de théorisation à partir de l'étude de cas multiples. Etant donné que les chercheurs ne peuvent étudier un nombre trop important de cas, l'auteure recommande de choisir des cas représentant des « situations extrêmes » ou des cas « polarisants ». L'idée est de maximiser les opportunités de comparaison de données contrastées ou « hautes en couleur » afin de pouvoir proposer une conceptualisation du phénomène qui soit valable pour l'ensemble de la population qu'il touche.

Ces considérations méthodologiques nous ont conduite à démarrer notre travail empirique début 2018 par l'étude de deux universités pratiquant un management très différent de leur responsabilité sociétale. Autrement dit, nous avons sélectionné deux cas a priori très contrastés : l'université A, faisant très peu référence au développement durable ou à la responsabilité sociétale sur ses supports de communication et l'université B, ayant obtenu le label DD&RS en 2016, soit tout juste un an après sa parution. Notons également qu'au moment de la sélection de ces deux premiers cas, l'université B était envisagée comme une pionnière du management de la RSU par les experts des réseaux pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur. L'université B présente également la particularité d'être propriétaire de son patrimoine immobilier. Ne connaissant alors pas les facteurs ayant influencé les orientations de ces deux universités, notre choix s'est fondé sur le caractère implicite vs explicite du management de la responsabilité sociétale pratiqué par chacune d'elle.

L'interprétation des résultats de ces deux premières études s'est faite en lien avec la revue de littérature réalisée parallèlement. Ces allers-retours entre empirie et théorie ont révélé un point particulièrement saillant : les universités sont des organisations singulières, particulièrement complexes à manager en raison de leur hybridité institutionnelle. En outre, les observations réalisées au sein des universités A et B ont fait émerger une catégorie d'acteurs clés jouant un rôle majeur dans l'articulation du management de la RSU. Parmi ces acteurs clés, certains sont des personnels des universités A et B et certains travaillent au sein d'autres organisations. Ils forment un réseau engagé pour une meilleure intégration du développement durable par les

établissements. La littérature nous a fourni des éclairages complémentaires pour approfondir cette question du rôle notable de cette catégorie d'acteurs : nous avons pu rapprocher le travail effectué sur le terrain par certains acteurs clés et le concept de travail institutionnel réalisé par des entrepreneurs culturels afin de faire évoluer les schémas de valeurs et de pratiques au niveau d'un champ. Pour creuser cette piste, nous avons élargi notre terrain (en dehors des frontières administratives des universités A et B) à l'étude du travail des entrepreneurs culturels du management de la RSU. Nous avons ainsi élaboré une conceptualisation provisoire du management de la RSU à partir de l'étude des universités A et B et du travail réalisé par le réseau des entrepreneurs culturels. La figure 9, représentant le design de notre étude, positionne ces acteurs clés - les entrepreneurs culturels engagés dans des actions pour favoriser l'intégration du développement durable au sein de l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur - mais également les managers de la responsabilité sociétale de leur établissements (les managers de la RSU).

Pour aller plus loin dans le processus d'abstraction et renforcer la validité de nos résultats, nous avons décidé d'accroître le volume de données collectées en étudiant deux autres cas (les universités C et D) et en poursuivant notre étude du travail des entrepreneurs culturels (agissant à l'intérieur et/ou à l'extérieur des universités). Dans sa pratique implicite du management de la RSU, l'université C rejoint l'université A. En revanche, l'université C compte deux fois moins d'étudiants inscrits (environ 25.000) que l'université A (environ 50.000). Quant à l'université D, tout comme l'université B, elle communique très explicitement ses actions en matière de développement durable et de responsabilité sociétale. Elle est également considérée comme une pionnière en matière de développement durable et de responsabilité sociétale et a aussi obtenu le label DD&RS l'année qui a suivi sa parution. L'université D se distingue des autres cas étudiés par le fait qu'elle est située en région parisienne. Compte tenu de la centralisation historique du système d'enseignement supérieur français et de l'importance géopolitique de Paris²³¹, il nous a semblé théoriquement prometteur d'étudier le cas d'une université parisienne. Les analyses néo-institutionnelles s'intéressent en effet tout particulièrement aux pressions de type normative et/ou coercitive exercées par les tutelles et les référents professionnels. En outre, il était important de diversifier les cas par rapport à leur environnement social et naturel. Le rôle du contexte territorial sur le management de la responsabilité sociétale des organisations et des universités a été conceptualisé par des travaux

²³¹ Dans le premier chapitre, nous avons expliqué que jusqu'à la fin des années 1960, la gouvernance des universités a longtemps été dominée par le ministère et la profession académique. Cette dernière était représentée par des universitaires, essentiellement parisiens, rassemblés en conseil.

que nous avons évoqués aussi bien dans notre premier chapitre (Kerr, 2001 [1963] ; Etzkowitz et Leydesdorff, 2000), que dans le deuxième (Porter et Kramer, 2011). Le tableau 7 synthétise les caractéristiques « visibles » des universités que nous avons sélectionnées.

Tableau 7 : Type de démarche RSU, taille et environnement des universités étudiées. Source : l'auteur.

	Démarche RSU	Taille de l'université (nb d'étudiants)	Taille de l'aire urbaine (nb d'habitants)
Université A	Implicite	Grande (> 50.000)	≈ 1 million
Université B	Explicite Label DD&RS	Moyenne (≈ 25.000)	≈ 300.000
Université C	Implicite	Moyenne (≈ 25.000)	≈ 300.000
Université D	Explicite Label DD&RS	Moyenne (≈ 30.000)	≈ 13 millions (région parisienne)
Université E	Explicite	Petite (≈ 10.000)	≈ 200.000

L'analyse des données collectées grâce à l'étude des universités A, B, C et D et du travail des entrepreneurs de la RSU nous a conduite à explorer un cinquième cas : l'université E. Il s'agit d'une petite université, comptant environ 10.000 étudiants et dont l'approche managériale du développement durable et de la responsabilité sociétale a souvent été évoquée par les experts des réseaux DD&RS comme étant particulièrement originale et digne d'intérêt. Au démarrage de notre travail empirique, nous avons sélectionné les universités en recherchant des contrastes dans leur manière de manager leur responsabilité sociétale (implicite vs explicite). Le fait d'être labellisée DD&RS constituait alors un élément distinctif. L'analyse des démarches RSU de l'université E, plus petite et non labélisée DD&RS, est toutefois apparue prometteuse alors que nous progressions dans notre parcours de thèse. La figure 10 synthétise chronologiquement les grandes étapes de notre travail de collecte et d'analyse des données.

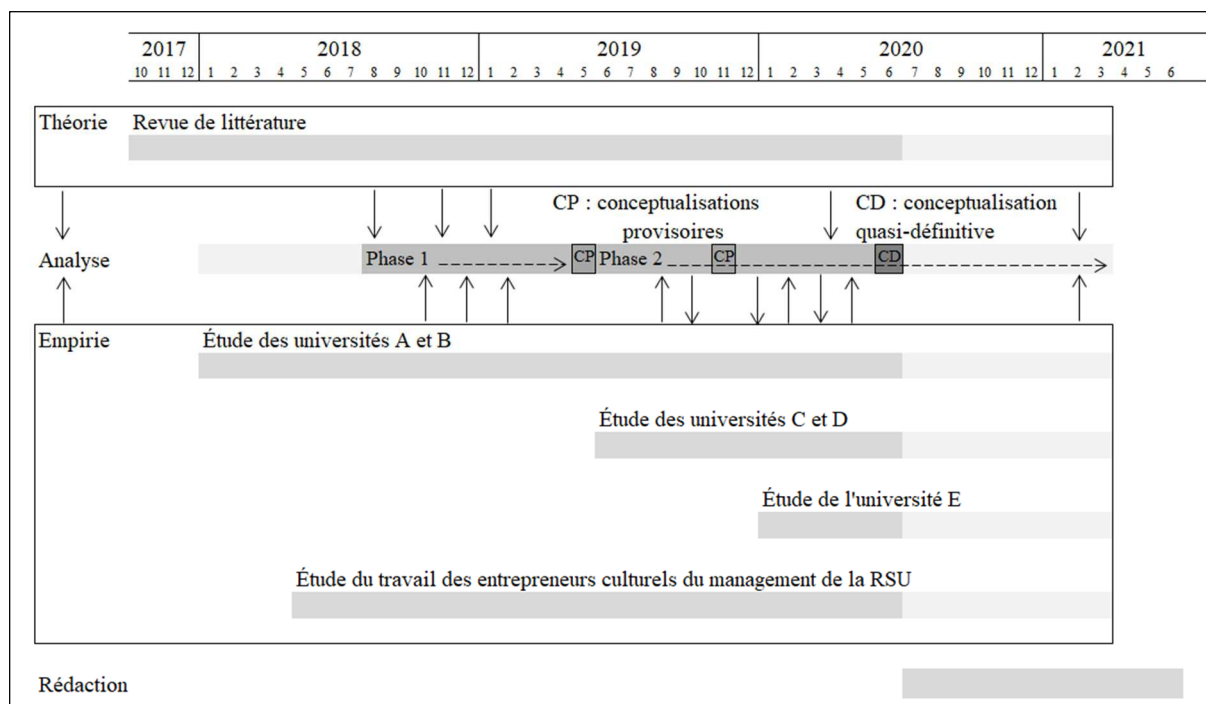


Figure 10 : Synthèse des grandes étapes du travail de collecte et d'analyse des données.
Source : l'auteur.

Comme précédemment évoqué, nous avons eu l'occasion de discuter nos résultats intermédiaires avec notre communauté scientifique et des acteurs du management de la RSU, notamment lors deux colloques consacrés au management des établissements d'enseignement supérieur en lien avec le projet sociétal du développement durable (en mai 2019 et en novembre 2019). Ces échanges ont permis de renforcer la validité communicationnelle de nos résultats (Sandberg, 2005), notamment en nous ouvrant la porte des universités C, D pour compléter notre travail. Rappelons ici que nous avons anonymisé le travail empirique conformément à la volonté de la plupart des acteurs sollicités et dans le but d'obtenir des informations au plus près de leurs véritables expériences.

Lors de la phase 1 de notre analyse, la littérature a orienté nos premières investigations des universités A et B, ainsi que du travail des entrepreneurs culturels du management de la RSU. Les construits issus de cette première phase ont ensuite été comparés aux nouvelles données collectées au sein des universités C, D et E (et aux données que nous avons continué à collecter au sein des universités A et B, ainsi qu'auprès des entrepreneurs culturels). A l'issue de cette deuxième phase d'analyse, constatant que les dernières données collectées n'ajoutaient que des variations mineures aux catégories majeures, nous avons élaboré et présenté une conceptualisation quasi-définitive. Autrement dit, nous avons pratiquement arrêté la collecte et l'analyse de données en juillet 2020 lorsque nous avons atteint la saturation théorique et que

notre conceptualisation du management de la RSU correspondait à l'expérience de ses praticiens.

Nous employons le terme de conceptualisation « quasi-définitive »²³² car il nous a semblé pertinent de continuer à observer quelques événements importants qui se sont déroulés au cours de la deuxième moitié de l'année 2020 et au début de cette année 2021. Il nous importait notamment d'examiner les répercussions de la crise sanitaire de la COVID-19 sur le management de la responsabilité sociétale des universités étudiées.

2.1.2) Présentation des universités et acteurs étudiés

Nous avons retracé l'évolution des universités et de leurs modalités de fonctionnement dans le chapitre 1. Aussi, nous ne rappelons ici de quelques données de manière synthétique. Nous présentons ensuite les universités étudiées en tant que cas enchâssés (ou unités d'analyse emboîtées), ainsi que les acteurs du management de la RSU dont nous avons analysé le travail.

En France, 68% de la population en âge de faire des études est inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur (la moyenne mondiale se situe à 39%, la moyenne des pays de l'OCDE à 74% et celle de l'Union Européenne à 71%)²³³. Cela correspond à un effectif de presque 2,7 millions d'étudiants pour l'année universitaire 2018. Les universités accueillent la majorité des étudiants (60%). Le tableau 8 synthétise la répartition des étudiants par type d'établissement d'enseignement supérieur²³⁴.

²³² Nous avons quasiment bouclé notre analyse au mois de juillet 2020. Nous avons toutefois intégré quelques événements qui se sont déroulés après cette date car ils portaient une signification importante pour notre thèse. Le sujet de la RSU étant très actuel, son organisation est amenée à évoluer encore au cours des prochaines années.

²³³ Source : Banque mondiale (chiffres de 2018 pour la France et de 2019 pour les moyennes mondiales, celles des pays de l'OCDE et de l'Union Européenne). *Taux bruts de scolarisation. Tertiaire (total correspond au total des inscriptions dans l'éducation tertiaire, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe de cinq ans après la sortie de l'école secondaire)* [en ligne]. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> [site consulté le 23.02.2021].

²³⁴ Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *Repères et références statistiques 2020* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> [site consulté le 23.02.2021]

Tableau 8 : Effectifs étudiants en France selon le type d'établissement (en milliers, 2018).
Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021).

Total enseignement supérieur	2 682	100%
Universités	1 615	60%
Sections de techniciens supérieurs et assimilés	263	10%
Écoles de commerce, gestion, comptabilité et vente	187	7%
Écoles paramédicales et sociales	139	5%
Formations d'ingénieurs (hors universités)	133	5%
Classes préparatoires aux Grandes Écoles	85	3%
Autres (établissements universitaires privés, grands établissements, écoles vétérinaires, écoles normales supérieures, écoles dépendant d'autres ministres...)	260	10%

La dépense intérieure d'éducation s'élève à 157,2 milliards d'euros en 2018 et représente 6,7% du PIB français. La part consacrée à l'enseignement supérieur est 20,2% (soit 31,8 milliards d'euros)²³⁵. L'État (principalement le ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, avec des contributions complémentaires en provenance d'autres ministères et institutions supranationales) finance ainsi 67,9% des dépenses des établissements. La part restante est couverte par les collectivités territoriales (10,6%), les entreprises (9,3%), les ménages (9,1%) et d'autres administrations publiques comme par exemple l'Agence Nationale pour la Recherche ou les chambres de métiers (3,1%)²³⁶.

Dans le cadre de notre travail, **nous nous intéressons spécifiquement aux universités et étudions les politiques, pratiques et mesures mises en place par ces organisations pour intégrer les principes du développement durable à leurs missions d'enseignement et de recherche, ainsi qu'à leurs processus de fonctionnement.** En raison de la mise en place des politiques de site et des regroupements d'établissements, le nombre d'universités françaises fluctue. Pour notre travail, nous nous sommes référée à la liste des universités mise à jour le 24 mai 2020 sur le site internet du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de

²³⁵ Source : Source : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *Repères et références statistiques 2020* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> [site consulté le 23.02.2021]

²³⁶ Chiffres de 2017. Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13* [en ligne]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eessr/FR/T496/la_depense_d_education_pour_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR13_ES_01_01 [site consulté le 13.10.2020].

l'Innovation²³⁷. Les sites (regroupements d'établissements) faisant l'objet d'actualisations régulières, cette liste est reproduite en annexe 1 du manuscrit. Elle recense 70 universités. Nous analysons le management de la responsabilité sociétale au niveau de ces 70 entités-là et non pas au niveau des communautés d'établissements plus récentes et pas tout-à-fait stabilisées.

Nous avons précédemment montré que les universités françaises se sont progressivement affirmées en tant qu'organisations dotées d'une capacité à formuler et implémenter une stratégie distinctive. La contractualisation a instauré une logique de résultat (1989) et la loi relative aux libertés et responsabilités (LRU, 2007) a rendu les arbitrages budgétaires possibles au niveau d'une université. Depuis la loi ESR (2013), les universités et les autres établissements d'un même territoire (Grandes Écoles, organismes de recherche...) doivent coordonner leur politique de formation ainsi que leur stratégie de recherche et de transfert dans le cadre d'un contrat commun passé avec l'État. Différentes formes de collaboration entre établissements d'un même site sont possibles : communauté, association ou encore groupement expérimental²³⁸. Pour suivre les recompositions et réorganisations des regroupements, la CPU s'est dotée en 2017 d'une commission dédiée : la commission regroupements et politiques de sites²³⁹. Dans son rapport d'activités de 2019, la CPU présente une carte des différents regroupements : au 31 janvier 2020, 8 sont en cours d'instruction²⁴⁰. Si un nouveau paysage de l'enseignement supérieur s'esquisse²⁴¹, le rapport pointe toutefois des obstacles et des conditions pour les surmonter. Un groupement ne doit pas écraser les identités et spécificités qui font la force de chacune des entités qui le constituent. Au contraire, les regroupements doivent tenir compte des réalités locales, de la pluralité des institutions impliquées et de celles de leurs tutelles. Le niveau d'analyse que nous avons retenu pour notre thèse conserve donc toute sa pertinence. Tout en recherchant une cohérence entre les établissements d'un même site, l'identité de chaque

²³⁷ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (mise à jour : 24.05.2020). *Etablissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer le doctorat* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-francais-accredites-delivrer-doctorat.html> [site consulté le 23.02.2020].

²³⁸ Les groupements expérimentaux ont été institués par l'ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche [en ligne] disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037800979/> [site consulté le 23.02.2021].

²³⁹ Source : CPU (2021). *Commission regroupements et politiques de sites* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/commissions/commission-regroupements-et-politiques-de-sites/> [site consulté le 23.02.2021].

²⁴⁰ CPU (2019). *Rapport d'activité 2019* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/rapport-dactivite-cpu-2019/> [site consulté le 23.02.2021].

²⁴¹ Pour une liste exhaustive des groupements d'établissements, le chapitre 2 (p. 61) de la publication *Repères et références statistiques 2020* du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports pourra être consulté [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> [site consulté le 23.02.2021].

université, ainsi que sa capacité à se doter d'un projet stratégique restent clés. Comme précédemment développé, c'est un défi complexe lancé aux équipes dirigeantes des universités tiraillées par des objectifs paradoxaux : fixer des orientations stratégiques et garantir l'autonomie du travail académique, encourager l'excellence scientifique des travaux à l'échelle internationale et s'assurer de la pertinence de leurs applications au niveau local. La littérature indique que c'est en relevant ce défi, que les universités exercent leur responsabilité sociétale.

Nous comparons cette vision basée sur les travaux de la littérature avec la manière dont 5 universités managent leur responsabilité sociétale. Les politiques, pratiques et mesures mises en place par ces 5 entités pour intégrer les principes du développement durable à leurs missions et à leur processus de gestion ont ainsi été comparées avec la vision élaborée par la littérature, mais également entre elles. Cela afin de faire émerger une définition empirique du management de la RSU. Pour enrichir ce travail de théorisation, nous avons également analysé le travail réalisé par des acteurs situés en dehors des universités étudiées. Nous présentons tout d'abord les universités étudiées, puis les acteurs. Nous avons recours à des lettres et des noms de code pour anonymiser les organisations étudiées et les personnes sollicitées. Nous utilisons également des appellations génériques pour rendre anonymes les structures ou les projets décrits. Nous choisissons ces appellations génériques au plus près de la nature des objets qu'elles nomment.

Pour chacune des organisations, nous exposons quelques données significatives qu'il est possible de diffuser, la politique affichée en matière de responsabilité sociétale et/ou de développement durable ainsi que la manière dont nous avons abordé leur étude. Alors que nous nous plaçons dans la lignée de la littérature (et du rapport Brundtland) en envisageant le management de la responsabilité sociétale comme l'opérationnalisation organisationnelle des principes du développement durable, les universités utilisent les termes de développement durable et de responsabilité sociétale dans leurs communications de manière plus souple et moins normée. Aussi, pour être au plus proche des représentations des acteurs, nous avons été attentive aux actions menées par les universités dans le cadre de ces deux dénominations.

L'université A

L'université A est une université pluridisciplinaire comptant plus de 30 composantes de formation et de 70 unités de recherche. Elle accueille environ 50.000 étudiants. Près de 3.000

enseignants-chercheurs et 2.500 personnels administratifs²⁴² y travaillent. Son parc immobilier hétérogène est constitué de plus d'une centaine de bâtiments, certains étant d'anciens bâtiments historiques, d'autres ayant été construits pendant la deuxième moitié du XXe siècle pour faire face à la massification des effectifs. Les constructions les plus récentes ont été inaugurées au cours de notre étude. Divers sites sont implantés dans différents quartiers d'une aire urbaine de près d'un million d'habitants. Un campus central situé au centre-ville rassemble quelques facultés, des unités de formation et de recherche, les services administratifs centraux et celui de la direction.

L'université A valorise particulièrement la qualité de ses activités de recherche, notamment en citant les scientifiques de renommée internationale qui travaillent au sein de ses structures et le nombre important de projets Idex et Labex mis en place. Elle a également bénéficié du plan campus considéré par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation comme un investissement exceptionnel afin de faire émerger « 12 campus d'excellence [...] qui seront la vitrine de la France »²⁴³.

Le site internet de l'université A dispose d'une rubrique « stratégie » facilement accessible. Lors du démarrage de notre travail à la fin de l'année 2017, le terme « développement durable » était quasiment absent de la communication de l'université. A partir de 2018, la situation change complètement. Le contrat de site signé entre les établissements du territoire (dont l'université A) et l'État fait du développement durable et de la responsabilité sociétale une des priorités stratégiques du groupement. A travers ce processus de contractualisation, les établissements s'engagent notamment à élaborer un schéma directeur du développement durable et de la responsabilité sociétale et ainsi qu'à mettre en place un Plan vert à l'échelle du site.

La renommée de l'université A et son virage stratégique en matière de développement durable en font un cas particulièrement intéressant. Nous avons démarré notre analyse à partir des éléments de communication externes présents sur le site web de l'université A, notamment les documents stratégiques (contrats de site, rapports d'activité, bulletins d'information ...). Puis, nous avons contacté la personne en charge de développement durable en expliquant notre projet de recherche. Elle s'est montrée très intéressée par notre travail et a accepté notre demande d'entretien. Au cours de l'entretien, nous avons obtenu de nombreuses informations,

²⁴² Source : bilan social 2018 de l'université A [dernière consultation effectuée le 28.02.2020].

²⁴³ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (4.11.2020). *Opération campus : les 12 campus d'excellence* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54333/page.html> [site consulté le 24.02.2021].

notamment concernant la manière dont les sujets du développement durable et de la responsabilité sont traités au sein de l'université A. Sachant alors « qui fait quoi », nous avons contacté d'autres acteurs en direct. Pendant la période de notre travail empirique (de janvier 2018 à juin 2020), nous avons réalisé 13 entretiens au sein de cette université en portant une attention particulière aux facteurs qui ont suscité l'adoption d'une approche explicite du management de la RSU et les implications de ce changement sur les activités de l'université.

L'intérêt particulièrement marqué des personnes rencontrées au sein de l'université A pour notre travail s'explique certainement en partie par la volonté de son équipe dirigeante d'intégrer le développement durable au projet stratégique de leur organisation. Un des deux directeurs administratifs que nous avons eu l'occasion d'interviewer nous a par exemple recontactée pour échanger de nouveau sur un point que nous avons abordé lors de notre premier échange. Nous sommes également restée en contact avec d'autres personnes interrogées tout au long de notre étude.

L'université B

L'université B est une université pluridisciplinaire de taille moyenne. Elle compte environ 25.000 étudiants inscrits, 3.000 personnels dont près de 1.000 enseignants-chercheurs, une dizaine de composantes, ainsi qu'une trentaine de laboratoires.

L'université B est propriétaire de son patrimoine immobilier constitué d'édifices historiques, de constructions datant des années 1970, ainsi que de bâtiments récents, dont l'un à énergie positive (son bilan énergétique s'équilibre sur une année). Près de 90% des effectifs étudiants sont accueillis au sein des campus situés au centre d'une aire urbaine comptant environ 300.000 habitants. Des localisations annexes plus de petite taille sont implantées dans des départements voisins, au sein de villes de taille moyenne²⁴⁴.

Dans sa communication, l'université B met particulièrement en avant sa « stratégie volontariste de développement durable », sa volonté de « symbiose » avec ses différents territoires d'implantation, ainsi que son projet de « développer des éco-campus ». A cette fin, l'université B déclare agir en cohérence avec ses « partenaires institutionnels, économiques, culturels et

²⁴⁴ Une ville française est considérée comme étant de taille moyenne lorsqu'elle compte entre 20.000 et 100.000 habitants. Source : Association des maires de France et des présidents d'intercommunalités (2018). *Exclusif : la carte de l'évolution démographique commune par commune* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.maire-info.com/action-sociale-emploi-sante/demographie/exclusif-la-carte-de-levolution-demographique-commune-par-commune-article-21449> [site consulté le 26.02.2021].

académiques »²⁴⁵. L'université B fait partie des 6 premiers établissements d'enseignement supérieur ayant obtenu label DD&RS en 2016, c'est-à-dire dès lors qu'il a été possible d'y candidater. Elle dispose également d'un schéma directeur de développement durable, mis en place à partir de 2017 et « définissant la trajectoire de l'université B pour la transformation de ses campus en "éco-campus" »²⁴⁶.

Ces démarches particulièrement explicites et structurées sont orchestrées au plus haut niveau de l'organisation par le vice-président « patrimoine et développement durable »²⁴⁷ et le directeur du patrimoine, également chargé du développement durable, que nous avons eu l'occasion de rencontrer alors qu'il animait un groupe de travail consacré au label DD&RS pour la CPU et la CGE. Cette réunion nous permit une première prise de contact : nous avons présenté notre projet et décroché un entretien auprès de cet acteur clé qui nous a également donné les coordonnées d'autres personnes susceptibles de pouvoir nous fournir des informations complémentaires pour saisir la manière dont s'est progressivement articulé le management de la RSU au sein de cette université. Nous avons alors organisé un déplacement de plusieurs jours au sein de l'université B afin de visiter les infrastructures emblématiques de sa démarche DD&RS et de rencontrer quelques-unes des personnes qui ont fortement contribué au développement et à la mise en œuvre de ces initiatives.

Durant notre séjour au sein de l'université B, mais également lors des échanges par mail ou téléphone qui ont suivi, nous avons l'impression que les acteurs concernés étaient animés d'une volonté de nous transmettre leur expérience, notamment afin qu'elle puisse potentiellement être utile à d'autres établissements.

L'université C

Il s'agit d'une université de taille moyenne, pluridisciplinaire et multi-sites. Son noyau dur s'est constitué au début des années 1970 en rassemblant plusieurs facultés et instituts, notamment dans les domaines des technologies, des sciences médicales, sociales, du droit et de l'économie. Aujourd'hui, l'université C forme un peu plus de 25.000 étudiants au sein de 14 composantes

²⁴⁵ Source : site internet de l'université B [dernière consultation effectuée le 25.02.2021].

²⁴⁶ Extrait d'un bilan communiqué aux usagers de l'université B à l'occasion du changement d'équipe présidentielle en 2020.

²⁴⁷ Titre du vice-président tel que présenté sur le site web de l'université B [dernière consultation effectuée le 26.04.2020]

et d'une trentaine de laboratoires, grâce à près de 1.500 enseignants-chercheurs et environ 1.000 personnels administratifs.

L'aire urbaine au sein de laquelle sont implantés les campus principaux de l'université C compte environ 300.000 habitants. Ces implantations accueillent un peu plus de 80% des effectifs étudiants de l'université. D'autres sites plus petits sont situés dans des villes moyennes de départements mitoyens.

Lors du démarrage de nos investigations empiriques, l'université C disposait d'un vice-président en charge des projets immobiliers et du développement durable, ainsi que d'un directeur du patrimoine de la logique et du développement durable. Toutefois, les termes de développement durable et de responsabilité sociétale étaient peu présents dans les communications de l'université C et nous n'avons pas trouvé de document dédié à la manière dont l'organisation exerce sa responsabilité sociétale ou met en œuvre le développement durable. De nombreuses mesures sociales sont certes évoquées, mais elles ne sont pas rattachées au concept de responsabilité sociétale. L'université C met par exemple en exergue sa politique destinée à accompagner les personnes en situation de handicap « dans le contexte des responsabilités élargies des universités », ou encore sa mission de lutte contre le racisme « déclinant les plans nationaux [...] et favoriser [favorisant] la mise en pratique de leurs recommandations »²⁴⁸. Quant aux rares mentions du développement durable, elles sont faites en lien avec les projets immobiliers de l'université.

Les acteurs publics du territoire ont en effet élaboré un plan commun d'investissement visant notamment à « améliorer la qualité de vie dans le cadre d'une démarche de développement durable », à créer une « synergie entre projet immobilier et projet scientifique », « facilite[r] les coopérations en matière de recherche », « optimiser les moyens et rationaliser les surfaces » ou encore « réduire les coûts de fonctionnement »²⁴⁹. Pour atteindre ces objectifs, l'université C réalise des réhabilitations énergétiques, des nouvelles constructions, des extensions, des regroupements d'UFR...

Lors d'un colloque scientifique consacré au management durable des établissements d'enseignement supérieur, un scientifique expert du sujet nous a invitée à enrichir les résultats intermédiaires que nous présentions grâce à l'analyse du cas de l'université C. Selon lui, les communautés de l'université C, c'est-à-dire l'ensemble de ses parties prenantes internes et

²⁴⁸ Extraits du site internet de l'université C [dernières consultations effectuées le 27.02.2021].

²⁴⁹ Extraits du site internet de l'université C [dernières consultations effectuées le 27.02.2021].

externes « n'étaient pas prêtes pour le développement durable » et ont voté contre un projet d'éco-campus, faisant sortir l'équipe présidentielle qui l'avait proposé pour sa réélection.

La comparaison avec l'université B, dont le projet stratégique s'appuie sur la transformation de ses campus en éco-campus, nous a semblé particulièrement fertile d'un point de vue théorique. Nous avons donc élargi notre terrain à l'étude de l'université C. Nous avons réalisé une journée d'observation sur place et rencontré 4 acteurs clés impliqués dans la réalisation de missions en lien avec la responsabilité sociétale et/ou le développement durable. Nous avons notamment réalisé un entretien avec le vice-président en charge du développement durable pour l'équipe présidentielle qui avait conçu le projet d'éco-campus et qui n'a pas été réélue, ainsi qu'un entretien avec le vice-président qui lui a succédé dans le cadre d'un projet politique différent. Le fait d'avoir entendu l'ancien vice-président et son successeur ajoute une dimension dynamique intéressante à notre étude.

L'université D

Fondée lors de la première vague de massification des effectifs de l'enseignement supérieur, l'université pluridisciplinaire D est située dans l'aire urbaine parisienne. Elle forme environ 30.000 étudiants grâce à une équipe de près de 1.500 personnels enseignants-chercheurs et de 1.000 personnels administratifs. Elle compte une dizaine de composantes, ainsi qu'une quarantaine d'unités de recherche et dispose de différentes implantations géographiques, dont un campus principal.

L'université D communique sur le caractère pionnier de sa démarche de responsabilité sociétale et de développement durable. En 2016, elle obtient le label DD&RS et en 2017, elle se dote du premier service entièrement dédié au management de ces sujets. L'université D considère ainsi « ouvre [ouvrir] une voie nouvelle dans le paysage de l'ESR français et dans le rôle attribué à l'université [...] [et] donner une envergure plus grande aux deux missions d'enseignement et de recherche qui lui sont traditionnellement dévolues »²⁵⁰. Ce service DDRS²⁵¹, entièrement dédié à la responsabilité sociétale et à la politique de développement durable mise en place « face aux enjeux énergétiques, climatiques et environnementaux »²⁵² est un des services

²⁵⁰ Extraits du site internet de l'université D [dernières consultations effectuées le 28.02.2021].

²⁵¹ Nous nommons ce service de l'université D « service DDRS ». Il s'agit d'une appellation générique afin de respecter l'anonymat des institutions et des personnes sollicitées.

²⁵² Extrait du site internet de l'université D [dernière consultation effectuée le 28.02.2021].

communs de l'université D. Comme le montre la figure 11, le service DDRS de l'université D est constitué d'un directeur, d'un chef de service, ainsi que de 3 chargés de mission. Chacun de ces chargés de mission est responsable de l'un des pôles du service : environnement, diffusion de la science et engagement social²⁵³. L'importance des moyens, notamment les ressources humaines, que l'université D consacre aux missions de développement durable et de responsabilité sociétale, en faisait un cas potentiellement riche en enseignements.

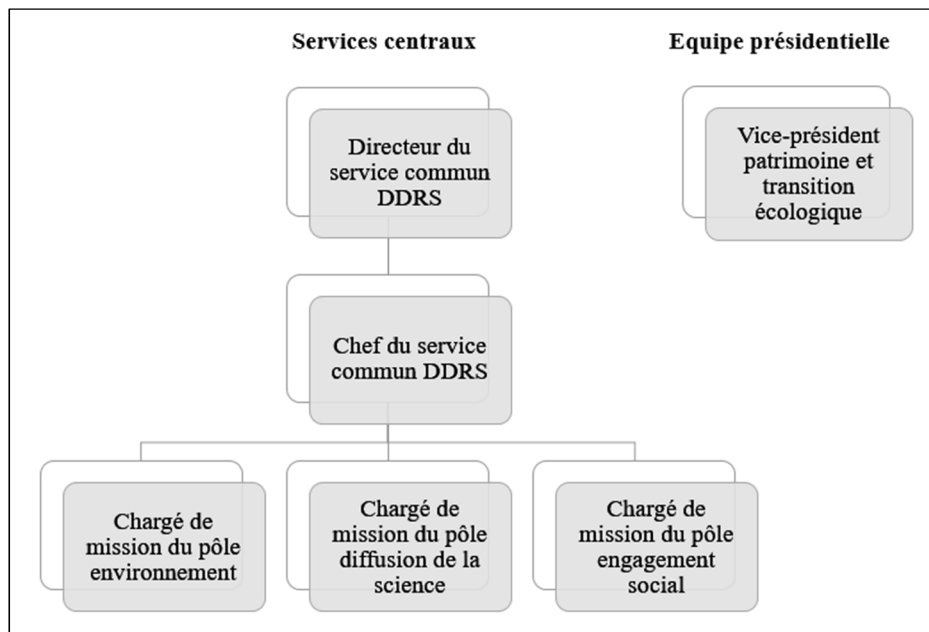


Figure 11 : Organigramme simplifié du service commun DDRS de l'université D et de son interlocuteur privilégié au sein de l'équipe présidentielle. Source : l'auteure ; adapté et anonymisé à partir des informations du site internet de l'université D [dernière consultation : 28.02.2021]

Depuis 2013, l'équipe présidentielle de l'université D comprend un vice-président en charge du patrimoine et de la transition écologique. L'équipe politique élue en 2020 n'a pas remis en question ce choix. La dénomination du poste a légèrement évolué, mais elle inclut toujours le volet de la transition écologique.

Dans le cadre de notre analyse du management de la responsabilité sociétale de l'université D, nous avons croisé la vision des responsables politiques et celle des responsables administratifs. Les nombreuses prises de paroles institutionnelles sur ces sujets nous ont fourni des clés de compréhension complémentaires. La visite sur site qui avait été prévue a malheureusement été annulée en raison de la fermeture des universités lors de la crise sanitaire de la COVID.

²⁵³ Nous renommons ici ces pôles de manière générique.

L'université E

Implantée au cœur d'une aire urbaine d'environ 200.000 habitants, l'université E est une des 20 universités françaises comptant moins de 15.000 étudiants inscrits²⁵⁴. Pluridisciplinaire, elle dispose de 4 composantes et d'une dizaine d'unités de recherche. Près de 500 enseignants-chercheurs et autant de personnels administratifs y travaillent.

Dans ses communications, l'université E met particulièrement en avant sa volonté de se distinguer parmi les établissements d'enseignement supérieur en « affirmer [affirmant] une proposition originale, autour d'une identité forte et de projets audacieux ». Son président associe « la marque Université E » à des activités de recherche tendant à se fédérer autour d'un projet sociétal distinctif. Dans la suite de notre travail, nous nommerons ce projet « Territoire E Smart et Durable » et utiliserons son acronyme « projet TESD » pour refléter au mieux les caractéristiques principales qui le composent sans dévoiler sa véritable dénomination. « Territoire E » signifie que l'université E cherche à créer une synergie entre d'une part, ses ressources scientifiques internes et d'autre part, les contraintes et opportunités spécifiques de son territoire. Elle souhaite ainsi « contribuer activement à la résolution de quelques-unes des grandes problématiques sociétales du 21^e siècle » en agissant à l'échelle de son territoire. Quant aux adjectifs smart et durable, nous les utilisons pour rendre compte du positionnement scientifique « dans les transitions environnementale, énergétique et numérique » choisi par l'université E, ainsi que de son projet de développer le « campus de demain », c'est-à-dire « bas carbone, durable, numérique, responsable »²⁵⁵.

La volonté de spécialisation des activités de recherche de l'université E autour d'un enjeu sociétal important pour son territoire s'accompagne d'une « transformation pédagogique » visant à favoriser la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants grâce à la mise en place d'un système d'individualisation des cursus. Dans le cadre du projet d'établissement lancé en 2018, ces orientations stratégiques qui orientent les missions de recherche et d'enseignement de l'université E sont complétées par le développement d'un centre entrepreneurial pour

²⁵⁴ Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2021). *Open Data. Principaux établissements d'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-principaux-etablissements-enseignement-superieur/table/?disjunctive.type_d_etablissement&disjunctive.typologie_d_universites_et_assimiles&refine.type_d_etablissement=Universit%C3%A9 [site consulté le 01.03.2021].

²⁵⁵ Ce paragraphe cite des extraits d'une prise de parole du président de l'université E, consultables sur son site internet [dernière consultation effectuée le 01.03.2021].

« implication de [impliquer] l'université dans l'innovation et le développement économique »²⁵⁶, ainsi que par le projet de mise en place d'un campus durable, numérique et responsable.

L'université E se différencie des autres universités étudiées en plaçant l'objectif de contribuer à résoudre un défi sociétal spécifique au cœur de ses activités d'enseignement et de recherche et de ses processus de fonctionnement. Autrement dit, le projet TESD oriente les activités de l'université E vers la résolution d'un enjeu touchant les acteurs de son territoire. C'est un parti pris structurant, une déclinaison organisationnelle spécifique de l'objectif sociétal global du développement durable.

Contrairement aux universités B et D, l'université E a développé une manière d'exercer sa responsabilité sociétale sans faire référence aux référentiel et label DD&RS. Ce constat interroge le rôle des outils institutionnels dans le développement du management de la RSU. L'entretien que nous avons eu avec le président de l'université E nous a permis d'apporter des réponses à cette question et de finaliser une conceptualisation plus aboutie du management de la RSU.

Les managers et entrepreneurs culturels de la RSU

Afin de comprendre la manière dont s'articule le management de la responsabilité sociétale des universités françaises, nous analysons les pratiques des universités A, B, C, D et E et la manière dont les acteurs chargés de leur l'élaboration et/ou de leur mise en œuvre les interprètent.

Nous appréhendons ces acteurs comme des managers de la RSU. Ils sont officiellement missionnés par la direction de leur université pour contribuer au développement et à la mise en place de politiques et d'actions relevant de la responsabilité sociétale (volets économique, social et/ou environnemental) de l'établissement. Il s'agit d'enseignants-chercheurs, de personnels administratifs, d'étudiants et plus rarement d'experts externes. Ils sont membres d'équipes présidentielles (présidents, vice-présidents et parties prenantes externes sollicitées dans le cadre des conseils d'administration ou de projets spécifiques), personnels administratifs (directeurs de services administratifs et chargés de mission) ou encore membres de commissions consultatives en charge de ces sujets pour l'établissement.

²⁵⁶ Extrait du projet d'établissement 2018-2022 de l'université E [en ligne, dernière consultation effectuée le 01.03.2021].

Au sein des cinq universités étudiées, nous avons ainsi sollicité 23 managers RSU²⁵⁷ afin de comprendre en profondeur les orientations des établissements, les facteurs qui les déterminent et les conséquences qui en découlent.

Comme précédemment évoqué, une première analyse a fait émerger une catégorie spécifique d'acteurs que nous avons nommés les entrepreneurs culturels de la RSU, en lien avec les travaux de DiMaggio (1982) et de Lounsbury et Glynn, (2001).

Dans le cas du management de la RSU, nous définissons les entrepreneurs culturels comme étant les personnes engagées dans un travail collaboratif de traduction des principes du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur. Autrement dit, les entrepreneurs culturels de la RSU développent des outils destinés à favoriser l'application des principes du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur. Ces entrepreneurs culturels « théorisent » (au sens de Strang et Meyer, 1993 et de Greenwood et al., 2002) le management de la RSU : ils élaborent des outils légitimant et guidant l'intégration des principes du développement durable au centre des missions et processus de fonctionnement des universités. Pour cela, ils font appel aux schémas de valeurs et de pratiques ancrés dans le management des universités et celui de la responsabilité sociétale des organisations.

Nous considérons certains managers RSU comme étant des entrepreneurs culturels dès lors qu'ils participent activement et régulièrement au travail de théorisation de la responsabilité sociétale pour les établissements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire au niveau du champ de l'enseignement supérieur. Parmi les 23 managers RSU des universités A, B, C, D et E qui ont partagé leur expérience dans le cadre de notre recherche, 7 sont des entrepreneurs culturels. Au-delà de leur mission officielle pour leur structure d'appartenance, ils s'engagent également au sein d'un réseau de pairs entrepreneurs culturels pour « organiser ce plaidoyer collectif afin d'intégrer les pratiques du développement durable et de responsabilité sociétale dans l'organisation et les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche » (CGE, 2021)²⁵⁸. Les entrepreneurs culturels de la RSU forment un réseau officiellement sollicité par les associations d'établissements et par les ministères dans le cadre de la contribution de l'enseignement supérieur à l'objectif de développement durable. Les outils qu'ils développent sont approuvés par ces organes. Par exemple, « le guide Plan Vert [...] pour aider les

²⁵⁷ Le nombre d'acteurs sollicités au sein de chaque université est précisé dans la figure 9.

²⁵⁸ Source : CGE (2021). *Commission Développement Durable et Responsabilité Sociétale (DD&RS)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/> [site consulté le 02.03.2021].

établissements à mettre en œuvre l’art 55 de la loi du 3 août 2009 » a été élaboré par « le Groupe de travail de la Conférence des Grandes Ecoles, la Commission Développement durable de la Conférence des Présidents d’Université et le REFEDD ont [ayant] pris l’initiative d’organiser, avec le ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche et le ministère du Développement Durable, plusieurs réunions de travail en 2009 et 2010 afin d’aboutir à un dispositif opérationnel à proposer à l’ensemble des établissements français d’enseignement supérieur »²⁵⁹.

Nous avons également été mise en contact avec 6 entrepreneurs culturels qui n’appartiennent pas aux universités étudiées, mais à des collectifs agissant pour l’intégration de ces sujets par les établissements. Chargés de missions ponctuelles ou continues par le ministère de l’Enseignement supérieur ou par des associations d’établissements, cinq d’entre eux coordonnent ou ont coordonné des réalisations du réseau des entrepreneurs culturels. Le sixième est un étudiant participant à ce type de travaux. Leurs visions au niveau du champ nous ont permis une certaine prise de hauteur et ont particulièrement enrichi notre analyse de l’évolution du management de la RSU dans le temps, ainsi que des différentes variables qui ont composé ce processus. A cet effet, les déclarations de ces acteurs ont été recoupées entre elles et croisées avec des informations émanant de sources documentaires.

Enfin, pour étoffer notre processus de théorisation, nous avons également interrogé 3 étudiants engagés au sein de fédérations étudiantes, 2 porteurs de projets d’université européenne et 3 enseignants-chercheurs experts du management des universités françaises et/ou du management de la RSU. Nous avons identifié ces 8 acteurs à partir de leurs prises de parole en lien avec le rôle des universités face aux défis sociétaux actuels et nous les avons contactés directement.

Le tableau 9 propose une synthèse des acteurs ayant accepté de partager leur expérience dans le cadre de notre recherche.

²⁵⁹ Source : CGE et al. (2013). *Le Guide – Un canevas Plan Vert – Un référentiel Plan Vert pour aider les établissements à mettre en œuvre l’art 55 de la loi du 3 août 2009* [en ligne]. Disponible sur : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/217/plan_vert_-_le_guide.pdf [site consulté le 03.03.2021].

Tableau 9 : Acteurs de la RSU, dont entrepreneurs culturels interrogés. Source : l'auteure.

	Universités étudiées					Ens.-sup. hors univ étudiées dt EC	TOTAL	
	A dt EC	B dt EC	C dt EC	D dt EC	E dt EC			dt EC
TOTAL	13	3 3	3 2	3 1	1 1	14 6	37	13
dont membres d'équipes de présidence	4	1 1	2 1	2 1	1 1		10	4
dt président (P)					1 1		1	1
dt vice-président RSU (VP-RSU)	2	1 1	2 1	1 1			6	3
dt vice-président (VP)	1			1			2	
dt partie prenante externe (pp)	1						1	
dont membres de directions et de services administratifs	7	1 1		1		5 5	14	6
dt directeur général RSU (DG-RSU)		1 1					1	1
dt directeur général (DG)	2						2	
dt chargé de mission RSU (ch-miss-RSU)	5			1		5 5	11	5
dont participants à des commissions ou initiatives RSU	2	1 1	1 1			9 1	13	3
dt enseignant-chercheur (ens)	1	1 1	1 1			3	6	2
dt étudiant (étu)	1					4 1	5	1
dt personnel administratif (admin)						2	2	

Au total, 37 personnes ont été interrogées, dont 13 entrepreneurs culturels.

23 managers RSU sont actifs (ou ont été actifs) au sein des universités A, B, C, D ou E, soit en tant que membres des équipes de présidence, de directions et de services administratifs ou encore en qualité de participants à des commissions ou initiatives relevant de la RSU. Parmi eux, 7 sont des entrepreneurs culturels.

14 acteurs ne travaillant pas au sein des universités étudiées sont engagés (ou ont été engagés) pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur. Parmi ces derniers, 6 sont des entrepreneurs culturels. Ils font partie des réseaux officiellement sollicités par les associations d'établissements et par le ministère dans le cadre de la contribution de l'enseignement supérieur à l'objectif du développement durable.

Ce récapitulatif présente également les noms de code que nous utiliserons pour faire référence de manière anonyme aux personnes interrogées. Par exemple, nous écrirons « Uni-B VP-RSU EC » pour faire référence au vice-président en charge des questions relatives à la RSU (c'est-à-dire au développement durable ou la responsabilité sociétale au sens large) pour l'université B, également considéré comme un entrepreneur culturel en raison de son implication régulière au sein du réseau des entrepreneurs culturels, ou encore « Ens-sup ch-miss-RSU » pour faire référence aux propos d'un acteur chargé de mission RSU au niveau du champ de l'enseignement supérieur. Une liste complète et anonymisée des acteurs interrogés est consultable en annexe 2.

Après avoir présenté les différentes unités d'analyse retenues, nous décrivons les données collectées.

2.2) Données collectées

Conformément à la stratégie de recherche fondée sur l'étude de cas enchâssés, nous avons mobilisé différentes méthodes de collectes de données afin de renforcer les fondements et la consistance de nos développements via un processus de triangulation (Eisenhardt, 1989). Pour Dumez (2011), « C'est notamment l'hétérogénéité des sources empiriques dans la recherche qualitative qui en garantit l'objectivité : elle permet en effet la triangulation, c'est-à-dire le fait que des analyses fondées sur un type de données peuvent être confirmées par l'analyse de données obtenues de manière indépendante » (p. 50).

Nous avons démarré notre travail empirique en janvier 2018 et l'avons terminé en juin 2020. A partir de juillet 2020, nous n'avons effectué qu'un travail de suivi de l'impact de la crise de la COVID-19 sur le management de la RSU afin de nous assurer de la pertinence de nos résultats dans le contexte des changements qui ont dû être mis en place par les universités. Cela rejoint la méthode proposée par Eisenhardt (1989) consistant à mener simultanément la collecte et l'analyse des données. Selon l'auteure, ce processus permet d'ajuster la collecte des données aux thèmes qui émergent et ainsi, de constamment tester la validité de ces derniers²⁶⁰.

Pour décrypter le développement du management de la RSU, nous avons effectué des allers-retours entre données primaires (données spécifiquement recueillies pour répondre à nos questions de recherche) et données secondaires (données existant indépendamment de notre travail) de sources différentes.

2.2.1) La collecte de données secondaires

Sur la base d'un nombre important de documents consultables en ligne (travaux académiques, articles de presse, rapports, règlementations...), nous avons élaboré une frise historique des événements qui ont marqué le développement du management de la responsabilité sociétale des

²⁶⁰ La figure 10, présentée dans une session précédente, synthétise les grandes étapes de notre travail et met notamment en exergue le fait que nous avons réalisé la collecte et l'analyse de nos données en parallèle.

universités en France. Ce repérage constitue le point de départ d'une recherche sur le processus (Van de Ven et Engleman, 2004).

Pour se faire, nous avons répertorié les déclarations des institutions internationales définissant la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement durable (par exemple : la déclaration de Tbilissi datant de 1977²⁶¹ qui est considérée comme le point de départ des initiatives formelles pour l'intégration du développement durable par les établissements d'éducation²⁶²), les réglementations faisant évoluer les responsabilités et le fonctionnement des universités (par exemple : l'article 55 de la loi du Grenelle environnement de 2009 établissant l'obligation pour établissements d'enseignement supérieur de réaliser un Plan Vert), les plans stratégiques et déclarations des gouvernements (par exemple : le Livre Blanc de 2017, donnant les grandes orientations de l'enseignement supérieur et la recherche en France²⁶³), les réseaux destinés à favoriser l'intégration du développement durable par les établissements (par exemple : le comité de la transition écologique de la CPU fondé en 2010) ainsi que les outils qu'ils ont développés (par exemple : le référentiel et le label DD&RS), les rapports et études traitant du sujet (par exemple : le rapport « mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat » publié en 2019²⁶⁴)...

Nous avons également collecté des données secondaires décrivant les démarches de développement durable et/ou de responsabilité sociétale des universités A, B, C, D et E. Les dispositifs de ces organisations ont été mis en regard des événements repérés au niveau du champ de l'enseignement supérieur. Nous avons utilisé les publications des universités décrivant leurs démarches de développement durable et/ou de responsabilité sociétale (par exemple, les schémas directeurs DDRS ou les rubriques de leurs sites internet consacrées à ces sujets), mais aussi les dossiers présentant leurs approches stratégiques globales (contrats de sites, rapports d'activités, rapports d'évaluation HCERES, etc.). Ces données de source interne ont été complétées par des articles de presse (souvent régionale) afin d'être en mesure de porter

²⁶¹ UNESCO et PNUE (1978 [1977]). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'Unesco avec la coopération du PNUE. Tbilissi (URSS). 14-26 octobre 1977. Rapport final* [en ligne]. Disponible sur : https://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf_Tbilissi.pdf [rapport consulté le 09.11.2020].

²⁶² Selon les travaux précédemment cités de Wright (2002).

²⁶³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000083.pdf> [site consulté le 29.09.2020].

²⁶⁴ Source : Vorreux, C., Berthault, M., & Renaudin, A. (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Résumé aux décideurs*. The Shift Project [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/04/R%C3%A9sum%C3%A9-aux-d%C3%A9cideurs_FR_WEB.pdf [rapport consulté le 12.10.2020].

un regard critique sur ces mesures qui ne font pas toujours l'unanimité auprès des publics concernés.

Puis, grâce aux organigrammes des universités étudiées et aux contacts que nous avons progressivement tissés, nous avons identifiés les acteurs clés de la RSU au sein des universités étudiées et au niveau de l'enseignement supérieur²⁶⁵.

Les éléments de contexte, les activités menées et les acteurs impliqués constituent en général les concepts génériques qui permettent de décomposer la variable processuelle étudiée (Grenier et Josserand, 2014). A partir de l'identification de ces trois types « d'éléments significatifs conduisant au résultat étudié », le chercheur peut élaborer une narration liant ces sous-variables en un tout cohérent. « En passant des observations superficielles des événements du processus à une théorie processuelle, nous passons de la description à l'explication »²⁶⁶ (Van de Ven et Engleman, 2004, p. 356).

Dans le cadre de notre étude du management de la RSU (variable processuelle), nous avons identifié les éléments de contexte, les pratiques des universités A, B, C, D et E, ainsi que le travail des acteurs clés (sous-variables : contexte, pratiques, acteurs) en procédant à une collecte de données secondaires guidée par la littérature (les concepts de logiques institutionnelles, d'entrepreneuriat culturel et de management de l'hybridité institutionnelle).

Le processus de théorisation impliquant un passage de la description à l'explication, il s'agit alors de relier les sous-variables entre elles pour former un tout cohérent. Cette opération a nécessité la collecte et l'analyse de données primaires afin d'enrichir la profondeur et la validité des interprétations.

Avant de présenter les données primaires collectées, précisons que notre analyse se nourrit d'une approche mixte : une recherche sur le contenu et le processus, les deux étant liés. Pour Grenier et Josserand (2014), « Il n'y a pas d'analyse de contenu qui ne suscite ou n'utilise une réflexion processuelle et vice versa » (p. 164). Notre objectif est de proposer une conceptualisation du management de la responsabilité sociétale adaptée à la complexité institutionnelle qui caractérise les universités françaises. Or, cette question du « comment se manage la responsabilité sociétale de l'université de manière à renforcer sa légitimité » tend à

²⁶⁵ Nous avons décrit les acteurs sollicités dans une section précédente.

²⁶⁶ Traduction et adaptation personnelle de : « The researcher must isolate meaningful elements that lead to the outcome and then derive a narrative process story that ties these elements into a coherent whole. As we move from surface observations of process events toward a process theory, we move from description to explanation » (Van de Ven et Engleman, 2004, p. 356).

intégrer une dimension processuelle. En effet, l'équilibre à trouver entre orientation stratégique, indépendance scientifique et environnement se construit et s'apprécie dans le temps. Autrement dit, pour proposer une conceptualisation du management de la RSU adaptée aux exigences de l'environnement et aux spécificités de ces organisations académiques, nous analysons les différents modes d'articulation environnement-organisation progressivement mis en place par les universités étudiées. Nous empruntons pour cela un cadre néo-institutionnel permettant de saisir l'émergence et la diffusion de nouveaux paradigmes organisationnels en lien avec les dynamiques de l'environnement au sein desquelles les organisations œuvrent. Aussi, si notre résultat propose une image (un contenu), cette dernière est extraite d'un film (d'un processus). Le management de la RSU ne peut être pleinement compris que dans le contexte de son développement.

2.2.2) La collecte de données primaires : entretiens semi-directifs et observations

La triangulation de données primaires et de données secondaires tout au long du processus d'analyse des données permet de limiter les biais d'interprétation et de renforcer la validité des concepts engendrés (Van de Ven, 1992).

Le travail d'interprétation des nombreuses données secondaires collectées, notamment des informations rétrospectives, a largement bénéficié de l'analyse des données primaires et vice versa. Cette fertilisation croisée des données primaires et secondaires a par exemple permis de conforter notre choix des bornes temporelles pour notre étude. Selon les entrepreneurs culturels que nous avons consultés, l'article 55 de la loi du Grenelle Environnement de 2009 que nous avons « repéré », a effectivement changé la donne en légitimant leur travail pour favoriser l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de développement durable par les établissements du supérieur. Quant à la borne temporelle supérieure, nous l'avons également fixée en triangulant des informations disponibles sur internet et l'expérience des acteurs RSU : le 3 février 2020, Frédérique Vidal, Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) demande la mise en place d'un groupe de travail ayant pour objectif « d'examiner la question de la sensibilisation et de la formation de l'ensemble des étudiants de notre système d'enseignement supérieur aux grands enjeux de la transition écologique »²⁶⁷. Ce

²⁶⁷ Source : ESResponsable.org (9 mars 2020). *Un groupe de travail au ministère sur l'enseignement des enjeux environnementaux dans le supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.esresponsable.org/article1301.html> [site consulté le 06.03.2021]. La citation retranscrite est issue de la lettre de mission adressée par Madame Vidal

groupe de travail, présidé par Jean Jouzel, Directeur de Recherche au Commissariat à l’Energie Atomique, remet ses premières recommandations le 3 juillet 2020. Pour différents entrepreneurs culturels que nous avons interrogés séparément, le fait que le MESRI se saisisse de la question du développement durable sous l’angle de la formation représente « un tournant majeur »²⁶⁸. Ce moment (mi-2020) correspond par ailleurs à celui de grands bouleversements dans le fonctionnement des universités en raison de la crise de la COVID-19. Nous avons donc choisi cette date comme borne supérieure en procédant à l’analyse croisée de données secondaires et primaires. La collecte des données primaires s’est effectuée via la réalisation d’entretiens demi-directifs et d’observations.

Les entretiens semi-directifs

Nous avons réalisé 37 entretiens semi-directifs auprès d’acteurs RSU clés. Comme précédemment expliqué, nous avons choisi nos interlocuteurs en fonction de leur rôle au sein des universités étudiées et/ou d’associations ou de collectifs pour l’intégration du développement durable par les établissements du supérieur. Nous avons déjà détaillé les étapes de la démarche d’échantillonnage théorique suivie. Nous justifions ici notre choix de réaliser des entretiens de type semi-directif et présentons le guide d’entretien que nous avons élaboré.

La nature compréhensive de notre projet, ainsi que la complexité du sujet traité, nous ont amenée à réaliser des entretiens individuels semi-directifs, c’est-à-dire centrés sur les thèmes que nous avons préalablement définis. Réaliser un entretien semi-directif consiste à aborder des thèmes préétablis dans l’ordre qui se construit naturellement au cours de chaque échange. Cela permet de créer une « attention positive inconditionnelle » (Evrard et al., 2009, p. 91), tout en garantissant que chaque acteur exprime ses expériences, ses perceptions et ses interprétations des mêmes thèmes. Les thèmes qui émergent lors des entretiens alors qu’ils n’avaient pas été identifiés au préalable, sont intégrés dans le guide, conformément la logique de raisonnement abductive choisie et à la réalisation simultanée de la collecte et de l’analyse des données.

Nous avons construit un guide d’entretien comprenant 3 types de questions (Rubin et Rubin, 1995) : 1) des « questions principales », basées sur les thèmes de la littérature qui ont guidé nos premières investigations empiriques et sur les thèmes qui ont émergé au fur et à mesure de

à Monsieur Jouzel [en ligne]. Disponible sur : <https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2020/04/20-02-03 lettre de mission-Vidal-MESRI-%C3%A0-Jouzel-002.pdf> [site consulté le 06.03.2021].

²⁶⁸ Extrait d’un verbatim collecté auprès de Ens-sup ch-miss-RSU-1 (chargé de mission RSU au sein d’un collectif pour l’intégration du DRS par les établissements du supérieur).

l'analyse, 2) des « questions d'investigation », pour approfondir les explications des répondants et 3) des « questions d'implication », invitant à l'élaboration d'une idée, d'une vision ou d'un concept. Le tableau 10 présente l'ensemble des questions posées lors des entretiens. La mention « thème » désigne les questions principales, « approf » (approfondissement), les questions d'investigation et « vision », les questions d'implication. Les questions d'approfondissement n'ont été posées que lorsque les personnes n'ont pas abordé ces sujets spontanément en réponse aux questions principales.

Tableau 10 : Grille d'entretien semi-directif. Source : l'auteure.

thème	Fonction de l'acteur interrogé Pourriez-vous me décrire votre fonction actuelle ?
aprof	Quelles sont vos priorités ? En quoi consistent vos activités quotidiennes ? Qui sont vos interlocuteurs principaux ?
thème	Actions DDSR réalisées Quelles actions votre université mène-t-elle en matière de développement durable et/ou de responsabilité sociétale ? ou : quelles actions votre collectif mène-t-il [...]
aprof	A quand remontent ces initiatives ? Comment ces actions ont-elles émergé ?
thème	Structure et acteurs DDSR Comment l'université s'est-elle organisée pour développer ces actions et les mettre en place ? ou : comment votre collectif [...]
aprof	Quels sont les services impliqués ? Qui sont les acteurs clés ? Quel est le rôle de l'équipe de présidence, celui de l'équipe de direction administrative ? Quels rôles jouent les enseignants-chercheurs, les étudiants, les personnels ? Quels rôles jouent le ministère, la ville, la région, les partenaires ? Quel est votre rôle dans le développement et la mise en œuvre des actions de développement durable et/ou de responsabilité sociétale au sein de votre université ? Comment les décisions se prennent-elles ?
thème	Facteurs contextuels influençant les démarches DDSR Quels sont les facteurs externes qui influencent l'élaboration et la mise en place des démarches de développement durable et/ou de responsabilité sociétale au sein de votre université ? ou : [...] au sein de votre collectif ?
aprof	Quels sont les éléments de contexte facilitant ce type de démarche ? Quels sont les éléments de contexte freinant ce type de démarche ?

thème	Appréciation des démarches Quel bilan tirez-vous des démarches mises en place par votre université [... collectif] ?
approf	<p>Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ?</p> <p>Qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné ? Pourquoi ?</p> <p>Qu'est-ce que ces actions ont changé au sein de votre université [ou : ... au sein des universités françaises] ?</p>
vision	Pour une intégration plus en profondeur du développement durable D'après vous, il faudrait quoi pour que les universités intègrent plus en profondeur le développement durable à leurs activités d'enseignement et de recherche, ainsi qu'à leurs modes de fonctionnement ?
approf	<p>Que pensez-vous de l'article 55 de la loi du Grenelle Environnement de 2009 demandant à l'ensemble des établissements du supérieur de développer un Plan Vert ?</p> <p>Que pensez-vous du référentiel et du label DD&RS ?</p> <p>Que pensez-vous du guide précisant les contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche aux objectifs du développement durable ?</p> <p>Que pensez-vous de l'adoption par l'HCERES de critères de développement durable et de responsabilité sociétale à son référentiel pour l'évaluation externe des établissements ?</p> <p>Que pensez-vous des récentes mobilisations de la jeunesse pour une plus forte intégration du développement durable par les établissements ? Quelle influence ces mobilisations exercent-elles sur les démarches des établissements ?</p>
vision	Représentation de la RSU Pour vous, la responsabilité sociétale de l'université c'est quoi ?
approf	D'après vous, en quoi consiste la responsabilité sociétale de l'université vis-à-vis de la société ?
vision	Synthèse : freins et facteurs clés de succès Quels conseils donneriez-vous à une université qui aimerait développer et mettre en œuvre une stratégie de développement durable et de responsabilité sociétale ?
profil	Profil de l'acteur RSU interrogé Pour terminer, j'aimerais vous demander quelques informations complémentaires concernant votre profil.
	<p>Quelles ont été les grandes étapes de votre parcours professionnel (vos études et les postes que vous avez occupés avant celui-ci) ?</p> <p>Quelle est votre ancienneté à l'université [... au sein de ce collectif] ?</p> <p>Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à vous engager pour le développement durable et/ou la responsabilité sociétale au sein de votre université [au sein de ce collectif] ?</p> <p>Quelles sont les 3 valeurs les plus importantes pour vous ?</p> <p>Quel âge avez-vous ?</p>

Afin d'organiser les entretiens, nous avons envoyé un email personnalisé à chaque acteur préalablement ciblé. Ce message précisait notre sujet de recherche, ainsi que notre engagement

d'anonymiser les déclarations recueillies et les institutions au sein desquelles les répondants travaillent. Voici un exemple d'email envoyé pour solliciter un entretien.

Bonjour Monsieur [Uni-B VP-RSU EC],

Je suis doctorante en sciences de gestion et étudie les démarches de développement durable et de responsabilité sociétale des universités françaises.

Je m'intéresse notamment à [l'université B] et à la manière dont les questions touchant au développement durable et à la responsabilité sociétale ont été intégrées par l'université et sont maintenant gérées.

J'aimerais avoir votre avis en tant que [VP-RSU]. Pourriez-vous m'accorder un entretien au cours des prochaines semaines ?

Mon travail de thèse répond au code éthique du travail de recherche scientifique. Les données collectées seront traitées de manière à ce que les personnes interrogées ne puissent pas être reconnues.

Je vous remercie beaucoup par avance,

Nous démarrions chaque entretien en rappelant succinctement notre sujet de thèse, ainsi que notre engagement d'anonymiser les résultats et demandions l'autorisation d'enregistrer les propos échangés. Deux personnes ont refusé d'être enregistrées.

Les 35 entretiens enregistrés ont été intégralement retranscrits et représentent 767 pages. Pendant chaque entretien, nous prenions également des notes afin de conserver les idées qui retenaient particulièrement notre attention. Cela nous permettait de revenir sur ces éléments sans interrompre le discours de la personne interrogée et de capter des pistes d'analyse sur le vif. A l'issue de chaque entretien, nous notions également nos impressions et nos réflexions « à chaud ». En moyenne, les entretiens réalisés ont duré 1 heure et 22 minutes (le plus court a duré 40 minutes et le plus long, 3 heures). Il se sont déroulés entre le 9 janvier 2018 et le 23 septembre 2020.

Les observations

Selon (Baumard et al., 2014), les données primaires verbales « dont l'inférence factuelle est sujette à caution » (p. 278), peuvent être complétées par des données issues d'observations menées « de visu » par le chercheur. Nous avons ainsi réalisé des observations au sein de 3 des 5 universités étudiées : les universités A, B et C. Nos projets d'observation au sein des universités D et E ont été annulés en raison de la fermeture des universités lors de l'épidémie de COVID. En dehors des observations réalisées au sein des universités A, B et C, nous avons

assisté à divers événements réunissant les acteurs du management de la responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français.

L'ensemble des observations que nous avons menées sont des observations non participantes. Nous avons en effet conservé un point de vue externe par rapport aux sujets observés (Jorgensen, 1989). Durant nos observations, nous nous sommes toujours positionnée de manière transparente en tant que doctorante intéressée par les sujets débattus et non pas en tant que collègue ou personnel chargée opérationnellement de ces sujets. Nous n'avons donc pas pris part aux débats. Les observations que nous avons réalisées étaient « flottantes », c'est-à-dire non systématiques. Elles servaient l'objectif de fournir des données complémentaires (Yin, 2014), notamment dans le cadre de forums où les acteurs RSU font un point sur leurs travaux, ainsi qu'à travers des échanges informels et des situations pas toujours anticipées. Le tableau 11 détaille l'ensemble des observations réalisées.

Nous avons consigné nos observations, tant sur le fond des échanges que sur leur forme, dans un carnet de recherche, pendant et juste après les événements observés. Par exemple en 2019, lors d'un colloque dont l'ambition était de produire un état de l'art des réalisations des établissements d'enseignement supérieur en réponse aux problématiques DDRS sur leur campus, nous avons eu l'occasion d'échanger de façon informelle avec un conseiller du MESRI. Suite à cette conversation, nous avons noté dans notre journal de recherche :

Pour [x], au niveau du ministère, le sujet DDRS pour les établissements est traité par le prisme du patrimoine (facture énergétique) et via les étudiants qui manifestent actuellement pour une meilleure prise en compte de ces sujets au niveau de établissements.

[X] me donne l'exemple de l'université [y]. Il me dit que le service public ne sait pas bien gérer son patrimoine. Je lui demande la raison. [X] me dit que c'est du long terme (donc que cela échappe aux échéances électorales) et qu'il y a un souci au niveau des ressources disponibles, pas seulement financières, mais aussi humaines. D'après [x], ce qui manque aux établissements, c'est un niveau de management intermédiaire de haut niveau. « Auparavant, on n'avait pas besoin de personnes capables de prendre des initiatives. On avait besoin de personnes qui appliquaient des politiques. Maintenant, avec l'autonomie des universités, ça a changé. Si les choses bougent en matière de développement durable dans les universités, c'est parce qu'une quinzaine de personnes croient à l'enjeu et sont capables de prendre des initiatives et de bouger ».

Le tableau 11 synthétise les données primaires collectées.

Tableau 11 : Types de données primaires collectées et utilisation pour l'analyse. Source : l'auteur.

Type de données	heures	Utilisation dans l'analyse
37 Entretiens semi directifs (janvier 2018 - septembre 2020 ¹) réalisés auprès de :	50	Représentations du management de la RSU et stratégies déployées pour...
18 chargés de mission et VP en charge de la RSU		élaborer et mettre en œuvre des démarches de développement durable et de responsabilité sociétale au sein de leur université d'appartenance.
6 membres d'équipes de présidence ou de directions des services		intégrer les enjeux du développement durable et de la responsabilité sociétale aux missions et modes de fonctionnement de leur université d'appartenance.
13 membres d'associations ou de collectifs pour l'intégration du développement durable dans l'enseignement supérieur		favoriser l'intégration des enjeux du développement durable et de la responsabilité sociétale au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français.
dont 13 entrepreneurs culturels RSU parmi l'ensemble des acteurs interrogés ²		légitimer et favoriser l'intégration du développement durable et de la responsabilité sociétale au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français.
Observations (janvier 2018 - novembre 2020 ³)	71	Représentations et retours d'expérience des responsables et des usagers quant aux réalisations RSU
A ⁴ Visites : parc central du campus, bâtiments historiques, maison des personnels et 2 restaurants universitaires	14	Observation des réalisations et discussions informelles avec leurs responsables et leurs usagers.
A Atelier participatif : "Le développement durable à l'université A en 2030"	2	Observation pendant l'atelier, puis discussions informelles avec l'animateur et avec le responsable du projet.
B Visites : campus principal, bâtiments historiques, parcours "mobilités douces", maison des étudiants et restaurant universitaire principal	10	Observation des réalisations et discussions informelles avec leurs responsables et leurs usagers.
B Colloque sur l'état de l'art des réalisations des établissements en réponse aux problématiques développement durable et responsabilité sociétale sur leurs campus	4	Observation pendant les présentations et discussions informelles avec les contributeurs.
C Visites : campus principal et campus annexe	7	Observation des réalisations et discussions informelles avec leurs responsables et leurs usagers.
ES ⁵ Conférence "Global responsibility now" (15-16 mai 2018, Marseille) : rassemblement international des réseaux et acteurs engagés pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur	14	Observation pendant les séances plénières et les ateliers. Discussions informelles avec les contributeurs et participants.

ES Réunion plénière annuelle 2018 des référents développement durable et responsabilité sociétale de l'enseignement supérieur et de la recherche organisée par la CPU et la CGE (17-18 mai 2018, Marseille)	7 Observation pendant les présentations et échanges, notamment au sujet des points suivants de l'agenda : volonté d'engager les organismes de recherche dans l'axe recherche du référentiel DD&RS et d'établir une correspondance entre référentiel DD&RS et ODD de l'ONU. Discussions informelles avec les participants sur les actualités du réseau.
ES Réunion plénière annuelle 2019 des référents développement durable et responsabilité sociétale de l'enseignement supérieur et de la recherche organisée par la CPU et la CGE (5 novembre 2019, Poitiers)	5 Observation pendant les présentations et échanges, notamment au sujet des points suivants de l'agenda : résultats de la campagne d'évaluation référentiel & label DD&RS 2019, point d'avancement des travaux du groupe de travail "Recherche et innovation responsable", valorisation des pratiques des établissements. Discussions informelles avec les participants sur les actualités du réseau.
ES Réunion de la commission DD&RS de la CGE et de ses partenaires (29 juin 2020, en « distanciel »)	3 Observation pendant les séances de retours et d'échanges, notamment au sujet des points suivants de l'agenda : travaux du groupe de travail lancé par le MESRI sur l'intégration de la transition écologique dans les formations du supérieur présidé par Jean Jouzel, travaux du groupe de travail "Recherche et innovation responsable" et évolutions du référentiel DD&RS. Observation pendant l'atelier "Evaluer la compatibilité d'un enseignement avec les enjeux DD&RS via une grille ODD".
ES Assemblée annuelle 2020 des référents développement durable et responsabilité sociétale de l'enseignement supérieur et de la recherche organisée par la CPU et la CGE (20 novembre 2020, en « distanciel »)	5 Observation pendant les séances de retours et d'échanges, notamment au sujet des points suivants de l'agenda : résultats de la campagne d'évaluation référentiel & label DD&RS 2020, nouvelle version du référentiel DD&RS, actualités des réseaux. Observation pendant l'atelier "Prendre ses fonctions de responsable DD&RS : les premiers pas avec les parties prenantes internes et externes, le dispositif DD&RS".

¹ Un entretien initialement prévu en juin a été reporté à la rentrée suivante

² Les entrepreneurs culturels sont identifiés parmi les 37 personnes interrogées

³ Une manifestation initialement prévue mi-2020 a été reportée fin 2020

⁴ A : université A (B : université B, C : université C)

⁵ ES : enseignement supérieur

Section 3) Méthode d'analyse des données

L'analyse a pour objectif de faire émerger des significations (Miles et Huberman, 2003) permettant de répondre aux questions posées par le projet de recherche (Maxwell, 2012). Notre processus analytique s'est déroulé pendant la collecte de données et a été finalisé lorsque les dernières données collectées n'apportaient que des variations mineures aux conceptualisations en cours d'élaboration, c'est-à-dire lorsque la saturation théorique est atteinte (Strauss et Corbin, 2004 ; Eisenhardt, 1989).

Entre le début de notre travail empirique (en janvier 2018) et la finalisation du processus analytique (en juin 2020), nous avons présenté des résultats intermédiaires à deux reprises à une communauté d'experts scientifiques des questions soulevées, ainsi qu'aux acteurs RSU en prise avec les réalités du terrain (en mai et en novembre 2019). Il s'agissait de renforcer la validité communicationnelle des résultats, notamment en creusant certains éléments via des investigations complémentaires. La figure 10 précédemment introduite donne plus de détails quant à l'articulation du travail empirique et du travail analytique. Nous avons par ailleurs déjà évoqué les raisons qui nous ont amenée à pratiquer collecte et analyse de données de manière simultanée. Aussi, nous nous concentrons ici sur le processus d'analyse en précisant tout d'abord les outils qui l'ont accompagné, puis les types de codage utilisés et le déroulé de la théorisation.

3.1) Les outils supports du processus d'analyse

Dès le début de notre travail, nous avons documenté sous forme de mémos l'ensemble des réflexions que nous ont inspiré nos lectures de la littérature, ainsi que la collecte et l'analyse de nos données empiriques. La rédaction systématique de ces « notes de réflexion » favorise le processus d'interprétation et permet de conserver son historique (Point et Voynnet Fourboul, 2006). Selon Saldaña (2013), les objectifs de la rédaction d'un mémo sont « de documenter et de réfléchir sur : vos [les] processus de codage et vos [les] choix de codes ; la façon dont le

processus d'enquête prend forme ; et les modèles, catégories et sous-catégories, thèmes et concepts émergents dans vos [les] données - tout cela pouvant mener à une théorie » (p. 41)²⁶⁹.

Nous avons noté dans un tableau Excel toutes les références de la littérature académique que nous avons lues. Cela afin de mémoriser, pour chacune de ces références, l'idée clé qui a pu servir de « mur de rebond » à nos pensées tout au long du processus d'interprétation des données. En outre, nous avons écrit des fiches de lecture résumant des articles ou des passages d'ouvrages lorsqu'ils nous semblaient pouvoir enrichir plus amplement notre réflexion. Nous avons agrégé ces fiches de lecture et classifié les contenus de notre tableau Excel par thèmes, par exemple : histoire des universités, concept de RSU, paradoxes, logiques institutionnelles, organisations professionnelles, entrepreneur institutionnels, etc. Ce travail nous permet ensuite de relier plus aisément les différentes idées entre elles, mais également de les articuler aux données empiriques.

Durant notre collecte de données empiriques, nous avons également rédigé des mémos afin de conserver l'ensemble des idées qui ont émergé au fur et à mesure. Pour chaque entretien, nous avons rédigé une « fiche de synthèse » (Miles et Huberman, 2003, p. 104). Ce document reprend les idées « brutes » formulées par les personnes interrogées et les réflexions qu'elles ont suscitées. Nous rédigeons ces fiches de synthèse « à chaud », en parallèle du travail de retranscription des entretiens. Nous avons également créé des notes de réflexion au sujet des observations réalisées et des données secondaires collectées (extraits de sites internet, articles de presse, documents d'orientation des universités...).

L'élaboration de ces notes de réflexion (ou mémos) constitue la base du travail d'analyse. Elle amorce la condensation des données, c'est-à-dire la « sélection, centralisation, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans la transcription des notes de terrain » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). L'écriture des mémos fait émerger des thématiques clés à partir des données et facilite ainsi la comparaison des données entre elles. Or, la comparaison des données entre elles constitue le cœur du processus de théorisation (Dumez, 2013 ; Eisenhardt, 1989 ; Strauss et Corbin, 2004).

Sur la base des mémos que nous rédigeons, nous avons repéré les thématiques initialement dominantes. Par exemple, lors d'un entretien semi-directif, nous nous sommes rendue compte

²⁶⁹ Traduction personnelle de : « The purposes of analytic memo writing are to document and reflect on: your coding processes and code choices; how the process of inquiry is taking shape; and the emergent patterns, categories and subcategories, themes, and concepts in your data – all possibly leading toward theory » (Saldaña, 2013, p. 41).

que les structures RSU étaient organisées de façon très différente d'une université à l'autre et que leur rattachement hiérarchique influençait les politiques menées. Aussi, nous avons veillé par la suite à examiner les organigrammes des universités et à soumettre la question de l'impact de ces différentes constellations organisationnelles à l'appréciation des acteurs interrogés. Ces réflexions nous ont parallèlement amenée à approfondir nos connaissances de la littérature néo-institutionnelle traitant plus spécifiquement du rôle des différents acteurs dans le cadre de l'adoption de nouveaux schémas managériaux.

Ce faisant, nous avons démarré notre analyse pendant la collecte des données. Dans un premier temps, nous avons approché le management de la RSU de manière descriptive et verticale, c'est-à-dire intra-cas. Nous avons consolidé les thématiques et événements caractéristiques du management de la RSU repérés au sein de chacune des universités étudiées, ainsi qu'au niveau plus général de l'enseignement supérieur. Ces descriptions ont fourni le matériau de base, c'est-à-dire les codes initiaux, pour le développement des explications. Les mémos que nous avons rédigés pendant tout le processus de recherche ont permis de progressivement répondre aux questions contenues par les codes et de dépasser les données. Saldaña (2013) précise à ce sujet que tant que les codes (les thématiques clés) n'ont pas pu être analysés, ils ne sont que des étiquettes dépourvues de sens.

Aussi, tout en explorant et en décrivant la manière dont s'est progressivement développé le management de la RSU au sein de chacune des universités, nous avons cherché des explications en lien avec les éléments du contexte institutionnel et avec le travail des acteurs clés. Pour ce faire, nous avons adopté une approche mixte (Miles et Huberman, 2003) : nous avons élaboré des explications au sujet des matériaux recueillis en mobilisant une série de variables transversales aux différentes unités d'analyse (ou « cross-cas »), ainsi qu'en approfondissant les causes et les effets au sein de chacune des unités. Cette approche de la théorisation rejoint celle d'Eisenhardt (1989). L'auteure préconise en effet de procéder à des analyses intra-cas (ou « within-case analysis », p. 539) afin d'optimiser la recherche de modèles valables transversalement (« searching for cross-case patterns », p. 540). Les analyses intra-cas sont essentiellement descriptives et permettent au chercheur de se familiariser avec chaque unité d'analyse et de décrypter pour chacune d'elles les schémas qui lui sont propres. Ces résultats intra-cas servent de base au deuxième volet du travail consistant à comparer les schémas des différentes unités d'analyse. Cette comparaison, caractéristique du processus de théorisation, permet de faire émerger des modèles dont la portée est transversale. Les modèles peuvent alors potentiellement faire l'objet d'une généralisation.

Nous avons utilisé le logiciel NVivo12 pour réaliser l'ensemble des étapes de notre analyse. Ce programme permet en effet d'accompagner le cheminement progressif du descriptif à l'explicatif. Son fonctionnement est calé sur les démarches nécessaires à ce processus d'abstraction.

La première étape du travail avec NVivo consiste à importer les données brutes qui servent de matériaux au processus analytique. Nous avons importé l'ensemble de nos données primaires et secondaires au fur et à mesure de leur collecte : les entretiens, les fiches de synthèse des entretiens, les comptes rendus de nos observations, les documents d'orientation stratégique des universités étudiées, les publications concernant leurs démarches de développement durable, leurs organigrammes, des extraits de leurs sites internet, des extraits d'articles de presse en ligne, etc. Pour faciliter ce travail d'import de données, nous avons également utilisé Evernote. Ce logiciel permet notamment de réaliser des captures d'écrans, de pages et/ou d'articles web de manière automatisée et de les indexer facilement. NVivo peut ensuite importer automatiquement les données stockées dans Evernote²⁷⁰. Le 17 septembre 2018, nous avons par exemple effectué une copie intégrale de la page intitulée « le développement durable à l'université A » dans Evernote. Nous avons ajouté les commentaires suivants : *contenus renouvelés, plus étendus et structurés, certainement en lien avec l'engagement pris dans le cadre du contrat de site de réaliser un schéma directeur du développement durable*. Nous avons ensuite importé cette page internet annotée dans NVivo. Elle est venue compléter notre catalogue de données. NVivo permet également de rédiger des mémos directement sur l'interface et de lier chacune de ces réflexions aux données dont elle traite.

Une fois importées, les données peuvent être codées dans NVivo. En permettant la création et la gestion de « nœuds » et de manière flexible, ce programme stimule et facilite l'intégralité du processus analytique. Dans NVivo, les nœuds sont les dossiers et les sous-dossiers dans lesquels sont organisés les segments de texte selon le sens qu'ils véhiculent. Notre analyse repose sur une organisation hiérarchique des nœuds en codes et en catégories. La base est constituée des codes. Un code est le plus souvent un mot ou une courte phrase conférant à un segment de données un attribut permettant de le résumer, d'en capturer l'essence et/ou de l'évoquer de manière symbolique (Saldaña, 2013). Le regroupement des codes en catégories implique un niveau d'interprétation et d'abstraction plus avancé. Selon Point et Voynnet Fourboul (2006), le chercheur transforme les codes en catégories lors de la théorisation par le processus de

²⁷⁰ La réalisation d'imports automatisés des informations stockées par Evernote vers NVivo est possible avec l'abonnement Evernote Premium.

catégorisation » (p. 64). La catégorie va au-delà de la description de contenu, elle explique un phénomène d'un certain point de vue (Paillé et Mucchielli, 2016). Au final, le processus de théorisation doit permettre la production d'une modélisation, c'est-à-dire la production de différentes catégories et des liens qui les relient. Dans le cadre d'un travail de théorisation de nature abductive, les fonctionnalités de NVivo sont particulièrement intéressantes. Toute modification réalisée sur un nœud entraîne automatiquement l'ensemble des portions de texte et les mémos qui lui ont été affectés.

3.2) Processus de codage et déroulé de la théorisation

Le processus de codage consiste à découper le contenu des collectées en unités d'analyse et à les amalgamer au sein de catégories liées aux objectifs de la recherche (Blanc et al., 2014). Nous avons fait le choix de fonder nos unités d'analyse sur le sens qu'elles portent (Dumez, 2004). Concrètement, nous avons attribué des codes à des segments de texte de taille variable : à une portion de phrase, à une phrase ou encore à un groupe de phrases véhiculant le même sens. En cela, nous procédons à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) et repérons des « incidents critiques », c'est-à-dire « les fragments les plus importants [...] ceux qui vont faire l'objet du processus de découverte de la théorie » (Dumez, 2004, p. 145). Afin d'éviter « l'impressionnisme » qui consisterait à ne faire apparaître que quelques incidents critiques à partir desquels il serait possible de broder, l'auteur recommande d'opérer le travail théorique à partir d'une grande diversité d'incidents, c'est-à-dire d'unités de sens saillantes par rapport aux questions de la recherche.

Pour opérer le travail de théorisation, nous avons fait le choix d'une approche semi-structurée combinant des codes émergents à partir des données empiriques et des codes dérivés de concepts académiques préexistants. Ce choix s'inscrit dans le cadre de la démarche de raisonnement abductive que nous empruntons et que nous avons justifiée dans une section précédente. En outre, nous rejoignons les nombreux auteurs qui ont remis en question la faisabilité d'une approche non structurée, c'est-à-dire d'une approche qui appréhenderait le terrain sans aucune orientation conceptuelle préalable. Pour Dumez (2004), il est inconcevable qu'un chercheur se lance sur un terrain sans aucune base théorique. L'auteur préconise de s'appuyer sur des concepts permettant d'orienter le travail empirique, sans toutefois projeter

ces concepts sur les données. La théorie doit nous indiquer où regarder, sans nous empêcher de voir (Vaughan, 1992).

Les concepts qui ont guidé nos investigations empiriques sont issus de la littérature néo-institutionnelle. Nous considérons le management stratégique de la responsabilité sociétale des universités françaises comme un champ en cours d'institutionnalisation et prêtons une attention particulière aux interactions entre les dynamiques du contexte, le travail institutionnel des acteurs du management de la RSU et les réponses organisationnelles des universités. Aussi les codes que nous avons posés a priori dans le programme NVivo sont des marqueurs reprenant les composants conceptuels des travaux théoriques cités. Nous les avons complétés par les codes qui ont émergé à partir des données collectées tout au long du processus d'analyse. A travers le processus de catégorisation, l'ensemble des codes (théoriques et émergents) a fait l'objet d'un travail interprétatif en continu. Nous les avons retravaillés : fusionnés, séparés, reliés, qualifiés... Cela dans le but de proposer une vision de l'articulation du management de la RSU adaptée à la spécificité de ces organisations académiques en y incluant ses antécédents, son fonctionnement et ses implications.

La première étape de codage que nous avons suivie renvoie au processus d'analyse multithématique (Maxwell, 2012), dont l'objectif est d'identifier les thématiques pertinentes par rapport à la problématique de recherche. Cette démarche plutôt descriptive est un point de départ pour second mouvement de codage qui s'intéresse aux liens de causalité entre les différentes catégories codées. Le volet causal de notre analyse permet de notamment de rendre compte de la dynamique d'institutionnalisation progressive de la RSU.

Le codage multithématique permet une condensation des données à l'aide de trois types de codes. Les codes organisationnels représentent des thématiques larges, souvent identifiées en amont du travail d'analyse. Au démarrage de notre processus analytique, nous avons ainsi organisé notre grille de codage autour de trois grandes thématiques : le contexte, le rôle des acteurs RSU et les réponses organisationnelles des universités. Nous avons complété ces codes organisationnels par des codes substantifs et des codes théoriques. Les premiers sont essentiellement descriptifs et reflètent le sens des données brutes. Par exemple, nous avons créé les codes « sensibilisation aux enjeux du développement durable », « rénovation énergétique » ou encore « réglementations ». Quant aux codes théoriques, ils renvoient à des composants conceptuels existants ou générés à travers le processus de théorisation. C'est le cas par exemple des catégories de codage définissant les logiques institutionnelles du management de la RSU,

logiques qui ont émergé dans un travail de correspondance entre d'une part, les pratiques et déclarations étudiées et d'autre part, les résultats de travaux académiques existants consacrés aux logiques institutionnelles²⁷¹. Pour Ayache et Dumez (2011), ce « mélange des genres » (de codes organisationnels, substantifs et théoriques, émergeant à partir de l'interprétation des données empiriques ou dérivés à partir de travaux conceptuels) fait la richesse de l'analyse et permet d'éviter le risque de circularité (ne trouver que ce à quoi on s'attendait). Le travail scientifique d'exploration des ressemblances/différences s'effectue alors sur la base du matériau ainsi préparé.

En ce sens, nous avons complété notre codage multithématique par une analyse causale (Miles et Huberman, 2003). Nous avons cherché les liens de causalité entre les différents thèmes codés et catégorisés afin d'identifier les antécédents, ainsi que les implications des différentes options organisationnelles étudiées. Globalement, l'ensemble des procédures de codage et de catégorisation réalisées, ainsi que la qualification des liens qui relient ces différentes formes de codes, relèvent d'un processus de codage à visée théorique (Point et Voynnet Fourboul, 2006). Notre conceptualisation du management de la RSU adaptée à la complexité institutionnelle des universités s'est développée à travers des comparaisons permanentes : comparaisons des données empiriques intra-cas et cross-cas, comparaisons des données empiriques avec des composants théoriques existants et comparaisons des catégories conceptuelles émergentes avec les données empiriques collectées au sein des cas C, D et E en vue de renforcer la validité des construits.

Pour finir, nous présentons dans la figure 12 ci-dessous les grandes catégories finalement retenues à l'issue de notre processus de codage, puis de catégorisation des codes et enfin de l'articulation de l'ensemble de ces engrenages conceptuels entre eux.

²⁷¹ Nous faisons ici référence aux travaux de Reay et Jones (2016) cités dans une section précédente.

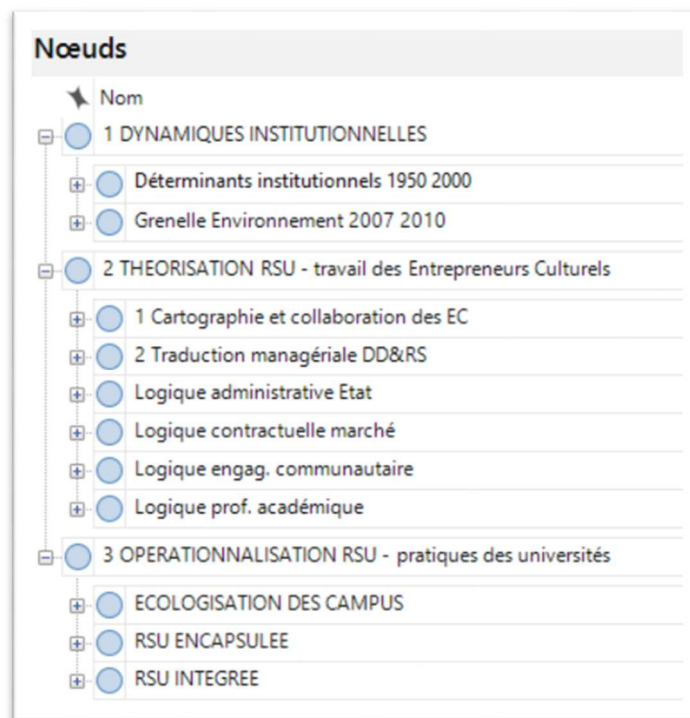


Figure 12 : Catégories principales retenues, extraites de NVivo12. Source : l'auteur.

Conclusion

Notre thèse entend proposer une conceptualisation de la responsabilité sociétale des universités françaises, adaptée à la complexité institutionnelle de ces organisations académiques et contribuant à renforcer leur légitimité.

Notre travail se situe dans un cadre épistémologique interprétativiste. La notion de responsabilité sociétale est profondément liée aux représentations sociales. Le management de la RSU est un phénomène ancré dans un contexte singulier et influencé par les intentions des acteurs impliqués. La portée de la conceptualisation produite est principalement compréhensive. Elle doit faire sens pour les praticiens, permettre un mouvement réflexif et en cela, offrir des repères pour l'action.

Nous avons traité le management de la RSU en France comme un champ en cours d'institutionnalisation. Pour décrypter les interrelations à l'œuvre entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail des acteurs clés (dont les entrepreneurs culturels) et les réponses organisationnelles des universités, nous avons mis en œuvre une stratégie de recherche basée sur l'étude de 5 cas enchâssés. Notre échantillonnage a été élaboré de manière théorique. Au départ, nous avons choisi deux cas polarisants. Nous avons analysé nos données au fur et à mesure de leur collecte. Nous avons ensuite complété la sélection des cas étudiés et des personnes dont nous nous sommes intéressée au travail en fonction des résultats qui émergeaient progressivement. Cela dans le but d'affermir la validité des construits et leur potentielle généralisation à toutes les universités.

Notre approche des données est qualitative. Elle est fondée sur des communications traitant des démarches de responsabilité sociétale et/ou de développement durable des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français et des universités étudiées, sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs RSU clés, ainsi que sur l'observation de colloques réunissant les acteurs référents et de visites de structures RSU.

Le processus de théorisation s'est déroulé à travers un mode de raisonnement abductif. Les éléments conceptuels relevant du management des universités et du management stratégique de la RSO abordés dans les chapitres 1 et 2 ont orienté nos premières investigations empiriques et nous ont permis de réaliser les premières interprétations des faits observés. Puis, la progression du processus de codage et de catégorisation s'est appuyée sur une comparaison systématique

des données empiriques entre elles afin de faire émerger une conceptualisation originale de la RSU ancrée dans la réalité.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats ainsi obtenus.

Chapitre 4 : Résultats

Déterminants institutionnels, théorisation et opérationnalisation de la RSU

Section 1) Les dynamiques du contexte institutionnel

Section 2) Le travail des entrepreneurs culturels pour théoriser la RSU

Section 3) Les modèles d'opérationnalisation de la RSU

Introduction

La responsabilité sociétale des universités, ou RSU, désigne la manière dont les universités intègrent les principes du développement durable à leurs activités et modes de fonctionnement.

Lors du démarrage de notre travail de thèse à la fin de l'année 2017, il s'agissait d'un sujet émergent. Aujourd'hui, à peine quatre ans plus tard, la question de la responsabilité des universités françaises vis-à-vis de la société s'est largement démocratisée auprès des professionnels de l'enseignement supérieur et de leurs parties prenantes (étudiants, tutelles gouvernementales, collectivités, entreprises...). Responsabilité sociétale et/ou développement durable font désormais partie des sujets couramment traités par les universités.

Nous rappelons que notre recherche propose de décrypter ce phénomène récent et de répondre à la problématique centrale intitulée : **Comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises ?**

Nous envisageons la RSU sous l'angle de son institutionnalisation progressive. Autrement dit, nous nous intéressons à la manière dont la RSU est devenue un sujet incontournable que les universités doivent traiter afin d'obtenir la légitimité et les ressources nécessaires au développement de leurs activités.

L'analyse de ce processus d'institutionnalisation requiert de mettre au jour les interrelations entre trois niveaux : les dynamiques du contexte institutionnel, le travail de théorisation de la RSU réalisé par une communauté d'acteurs clés identifiés comme étant des « entrepreneurs culturels » et la manière dont les universités se sont saisies de ces questions à travers leurs pratiques.

Le présent chapitre est consacré à la présentation de nos résultats. Il est structuré par nos trois premières questions de recherche.

La section 1 présente les résultats de notre analyse de l'influence des dynamiques institutionnelles sociétales sur la mise en place de programmes de RSU : les implications des événements critiques des années 1950 à 2000, puis celles des travaux du Grenelle Environnement (2007-2010).

Dans la section 2, nous exposons ensuite le travail de théorisation de la RSU réalisé par les entrepreneurs culturels entre 2009 et 2020. Nous explicitons notamment la manière dont ils se sont saisis des opportunités que leur offraient les dynamiques institutionnelles sociétales.

Enfin, dans la section 3, nous montrons comment les universités opérationnalisent la RSU en lien à la fois avec les dynamiques institutionnelles sociétales et le travail des entrepreneurs culturels. Les trois modèles d'opérationnalisation de la RSU reflètent les pratiques étudiées au sein des universités A, B, C, D et E entre 2018 et 2020.

Nous répondons à notre quatrième question de recherche en formulant des préconisations managériales pour une plus forte intégration de l'objectif de développement durable aux missions et fonctionnements des universités dans le chapitre 5.

Section 1) Les dynamiques du contexte institutionnel

Notre recherche s'attache à comprendre en profondeur la responsabilité sociétale des universités françaises. Or, la manière dont les universités exercent leur responsabilité sociétale est influencée par les dynamiques du contexte institutionnel.

Dans cette session, nous présentons une synthèse des développements conceptuels consacrés à la responsabilité sociétale des organisations (entreprises et universités) et des événements critiques pour le développement du management de la RSU. Il ne s'agit pas d'une vision exhaustive mais d'une représentation des connexions causales que nous avons pu établir en nous immergeant en profondeur dans les données que nous avons collectées et analysées tout au long de notre recherche. Nous avons triangulé des travaux scientifiques, des événements, des données empiriques (documents et discours officiels, articles de presse, réglementations, entretiens réalisés...) afin de faire émerger les facteurs contextuels qui nous permettent d'expliquer la manière dont s'est développé le management de la RSU.

1.1) Les déterminants institutionnels de la RSU

Après avoir connu une longue période de germination entre 1950 et 2010, la RSU se développe opérationnellement au sein des universités pendant les années 2010. Les tableaux 12 et 13 fournissent une représentation synthétique des dynamiques du contexte institutionnel sur lesquelles s'est appuyé ce développement.

Tableau 12 : Facteurs critiques ayant nourri le développement d'une approche managériale de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1950-1980). Source : l'auteur.

Événements critiques pour le développement du management de la RSU	Dates	Travaux académiques consacrés à la responsabilité sociétale des organisations
<i>La société devient réflexive et remet en cause son développement (Beck, 2008).</i>	années 1950 - années 1960	<p><i>Approche substantive de la RSO.</i></p> <p><i>Les travaux interrogent la nature et les frontières de la responsabilité sociétale des entreprises (Bowen, 1953 ; Davis, 1960 ; McGuire, 1963 ; Friedman, 1970) et des universités (Woodburn Chase, 1923 ; Kerr, 1967).</i></p> <p>Les actions relevant explicitement de la responsabilité sociétale sont greffées sur les activités principales des entreprises et des universités. Elles n'en modifient pas fondamentalement le fonctionnement et les priorités (Walton, 1967; Janke et Colbeck, 2008 ; Cohen et Yapa, 2003).</p>
<i>Mouvements sociaux revendiquant une participation plus importante des citoyens aux choix des orientations politiques (Touraine, 1973). Radicalisation des problèmes environnementaux.</i>	années 1970 - années 1980	<i>Approche managériale processuelle de la RSO. Les travaux étudient les modalités de réponses des organisations à l'intensification des revendications sociales et environnementales.</i>
Création du Ministère en charge de l'environnement en France (nomination de R. Poujade)	1971	
Rapport " The limits to growth " (Meadows et al., 1972)	1972	
<p>Première conférence des Nations Unies sur l'environnement. Création du Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et publication de la déclaration de Stockholm sur l'environnement.</p> <p>Déclaration de Stockholm : « il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement » (Principe 19) ; « on devra encourager [...] la recherche scientifique [...] dans le contexte des problèmes d'environnement » (Principe 20).</p>		
	1975	Courant de la décroissance (Castoriadis, 1975 ; Ellul, 1977 ; Gorz, 1978)
	1976	Concept de réactivité sociétale de l'entreprise (Ackerman et Bauer, 1976)
	1980	La responsabilité sociétale est envisagée comme un processus de décision intégrant la considération des impacts sociétaux potentiels (Jones, 1980).

Début d'une série de lois visant une certaine décentralisation des compétences vers les régions , notamment à travers les CPER (Contrats de plan État-Région). Dès lors, une partie des budgets des universités proviendra des régions.	1982	
Création par l'ONU de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (CMED)	1983	
Loi Savary , dans la lignée de la loi Faure (1968), reconstitue les universités autour des UFR et restaure leur capacité à déterminer leur trajectoire.	1984	Théorie des parties prenantes (Freeman, 1984)
Explosion de la centrale de Tchernobyl	1986	
Rapport Brundtland (CMED, [1987] 1989)	1987	Hybridation des concepts de responsabilité sociétale et de développement durable. La responsabilité sociétale des organisations est envisagée comme l'application par les organisations des principes du développement durable à travers la réalisation de leurs activités et leurs modes de fonctionnement (Aggeri et Godard, 2006 ; Capron et Petit, 2011).
Contractualisation : circulaire n°89-079 du 24 mars 1989 relative à la politique contractuelle liant l'état et les universités.	1989	
Déclaration de Talloires : Engagement de 22 présidents d'universités internationales pour l'intégration du développement durable à l'enseignement, la recherche et à la gouvernance des universités.	1990	
Déclaration d'Halifax : 33 universités internationales et 3 associations d'établissements d'enseignement supérieur proposent un plan d'action pour une meilleure intégration du développement durable.	1991	Les déclarations de Talloires et d'Halifax sont peu suivies d'effets par manque de leadership, de contraintes et/ou de mécanismes redditionnels (Wright, 2002).

Après un premier mouvement de rationalisation au début du XXe siècle (Max Weber, 1985 [1904, 1905]), la société occidentale connaît un second mouvement de rationalisation en prenant son propre développement pour objet d'étude. Elle devient réflexive (Beck, 2008).

A partir des années 1950 et 1960, les acteurs sociaux sont de plus en plus fréquemment interpellés quant aux implications de leurs activités. Les travaux académiques en sciences de gestion interrogent alors la nature et les frontières de la responsabilité sociétale des organisations vis-à-vis des sociétés au sein desquelles elles œuvrent. Les recherches de Bowen (1953), Davis (1960), McGuire (1963) et Friedman (1970) s'inscrivent dans cette première approche normative et philosophique de la RSE. La responsabilité des entreprises s'élargit aux

questions des conséquences sociales et environnementales de leurs activités. Au même moment, la littérature conceptualise les universités comme étant « encastrées » au sein des sociétés de la connaissance et devant se montrer utiles en accompagnant le développement des acteurs (Kerr, 1963). Concrètement, les actions déployées relevant explicitement de la responsabilité sociétale sont alors greffées aux activités principales des entreprises (activités philanthropiques) et les universités se voient investies d'une troisième mission de « service à la société ». Dans la majorité des cas, il s'agit de programmes spéciaux complémentaires qui ne modifient pas fondamentalement le fonctionnement et les priorités des organisations (Walton, 1967 ; Janke et Colbeck, 2008 ; Cohen et Yapa, 2003).

Les années 1970 et 1980 sont marquées par une radicalisation des problèmes environnementaux (dégâts sanitaires liés aux incidents industriels comme par exemple l'explosion de la centrale de Tchernobyl) et une prise de conscience qu'ils doivent être traités de manière systémique à l'échelle mondiale (rapport Meadows et al., 1972). Par ailleurs, l'évolution structurelle des sociétés occidentales (notamment le développement des classes moyennes) engendre des mouvements sociaux en faveur d'un partage du pouvoir de décision politique (Touraine, 1973). Les autorités s'emparent de ces questions sociales et environnementales. Les institutions internationales créent le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (1972) et la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (Rapport Brundtland, 1987) définit le développement durable à la croisée des préoccupations d'ordre social, économique et environnemental. Cette définition du développement durable s'institutionnalise progressivement malgré les critiques dont elle a pu faire l'objet (notamment de la part des chercheurs du mouvement de la décroissance). Les entreprises s'en saisissent en déployant des approches managériales visant à répondre aux revendications environnementales et sociales de leurs parties prenantes (Ackerman et Bauer, 1976 ; Jones, 1980 ; Freeman, 1984). Le concept de responsabilité (ou réactivité) sociétale des entreprises est alors envisagé comme l'application des principes du développement durable, tel que défini par les institutions internationales, à travers la réalisation des activités des entreprises (Aggeri et Godard, 2006 ; Capron et Petit, 2011).

Dès le démarrage du processus d'institutionnalisation top-down du développement durable par les institutions internationales, la contribution des établissements d'enseignement supérieur est considérée comme un élément majeur. Il s'agit de dispenser un enseignement et d'encourager la recherche scientifique sur les questions d'environnement (déclaration de Stockholm, 1972). Plusieurs initiatives d'engagement en ce sens sont lancées par des présidents et associations

d'université au début des années 1990 (à travers les déclarations de Talloires ou d'Halifax par exemple). Par manque de leadership, de mécanismes redditionnels et/ou de contraintes, ces plans seront toutefois peu suivis (Wright, 2002). Les travaux académiques de cette période ne font pas état d'approches managériales qui viseraient à appliquer transversalement les principes du développement durable au sein des établissements du supérieur. Les établissements continuent de traiter ces sujets de manière verticale, via des programmes de formation et de recherche dédiés.

C'est au cours de la période suivante que les conclusions des recherches menées dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur vont progressivement évoluer et se rapprocher des modèles managériaux développés pour et par les entreprises pour manager leur responsabilité sociétale. Dans le cas des universités, ce rapprochement est notamment favorisé par leur adoption de principes de gestion issus du secteur privé. La décentralisation des compétences (notamment à travers les Contrats de plan État-Région, à partir de 1982), ainsi que le processus de la contractualisation entre l'État et chaque université (mis en place en 1989) vont dans le sens d'une plus forte capacité des établissements à développer un projet en lien avec leurs parties prenantes internes et externes.

Les années 1990 et 2000 sont caractérisées par une multiplication des engagements institutionnels en faveur du développement durable et des travaux académiques consacrés à son opérationnalisation. La conception de la responsabilité sociétale des organisations qui s'impose alors est stratégique. L'exercice de la responsabilité sociétale consiste à définir des principes directeurs orientant l'ensemble des activités et des processus de l'organisation afin d'en améliorer la compétitivité (concept de performance sociétale de l'entreprise de Wood, 1991). Performance sociale (volet environnemental inclus) et performance économique sont liées (Burke et Logsdon, 1996 ; Elkington, 1998).

L'évolution du modèle d'université (entrepreneuriale d'après Clark, 1998 ; de troisième génération d'après Wissema, 2009 ; produisant des connaissances au service du développement de la société selon le modèle de la triple hélice d'Etzkowitz et Leydesdorff, 2000) et de ses modalités de gestion (Neave, 1998, Nelissen et Goede, 2003 ; O'Flynn, 2007 ; Stoker, 2006 ; Jónasson, 2008 ; Ferlie et al. 2008) permet à l'approche stratégique de la responsabilité sociétale qui se développe dans le champ des organisations commerciales de pénétrer celui des universités. La notion de RSU apparaît ainsi à la fin des années 2000. Le tableau 13 synthétise les événements et dénouements conceptuels qui ont porté cette dynamique

Tableau 13 : Facteurs critiques ayant conduit au développement d'une approche stratégique de la responsabilité sociale des universités (années 1990-2000). Source : l'auteur.

Événements critiques pour le développement du management de la RSU	Dates	Travaux académiques consacrés à la responsabilité sociale des organisations
<i>Institutionnalisation du projet de développement durable à travers l'adoption de plans stratégiques et de réglementations, au niveau général et pour l'enseignement supérieur.</i>	années 1990 - années 2000	<i>Approche stratégique de la responsabilité sociale par les entreprises et les universités. Les travaux s'intéressent aux corrélations entre performance sociale et compétitivité de l'organisation.</i>
<p>Sommet de la Terre (Rio). Les collectivités territoriales sont appelées à mettre en place un Agenda 21 intégrant les principes du développement durable, en consultant leurs populations.</p> <p>Agenda 21, Chapitre 36 : « Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation »</p>	1991	Concept de performance sociale de l'entreprise (Wood, 1991).
<p>Cinquième programme d'action européen pour l'environnement (1992-2000).</p>	1992	Ce programme d'action européen marque le début d'une approche stratégique transversale des enjeux environnementaux intégrés dans les autres politiques communautaires (Vinçon, 2002).
<p>Livre Blanc « Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle » (Commission Européenne)</p>	1993	
<p>Déclaration de Swansea (UNESCO) : 400 universités de 47 pays soulignent leur rôle incontournable pour développer des sociétés responsables.</p>		
<p>Charte Copernicus, lancée par la conférence des recteurs européens (CRE, aujourd'hui European University Association), reconnaissant le rôle moteur des universités pour créer des sociétés plus durables.</p>		
<p>Déclaration de Kyoto (IAU International Association of Universities). Appel à l'élaboration d'Agenda 21.</p>		
<p>Loi n°95-101 relative au renforcement de la protection de l'environnement, dite « loi Barnier ». Traduction de la définition du développement durable du rapport Brundtland et des engagements institutionnels mondiaux dans la législation française.</p>	1995	Replacer la « valeur publique » au cœur des organisations (Moore, 1995).
	1996	<p>« How Corporate Social Responsibility Pays Off » (Burke et Logsdon, 1996)</p> <p>Scholarship of engagement (Boyer, 1996 ; Ray, 1999 ; Byrne, 2000).</p>

Conférence internationale sur l'environnement et la société (UNESCO) : éducation et sensibilisation du public à la soutenabilité. Déclaration de Thessalonique , préconisant notamment l'intégration des problématiques environnementales et sociales par l'ensemble des disciplines.	1997	
Première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIème siècle (UNESCO) stipulant pour l'enseignement supérieur les missions essentielles d'éducation, de formation, de recherche et, en particulier de « contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble ».	1998	Triple bottom line (Elkington, 1998). Université entrepreneuriale (Clark, 1998). État évaluateur (Neave, 1998) : l'État ne contrôle plus les processus, il évalue les résultats.
Création du Global Compact des Nations Unies	1999	
Conférence mondiale sur la science pour le XXIe siècle (UNESCO). Déclaration sur la science et l'utilisation du savoir scientifique. Encourage l'éducation à l'éthique scientifique.		
Processus de Bologne		
Stratégie européenne 2000-2010 de Lisbonne , adoptée par le conseil Européen pour « faire de l'UE l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».	2000	Concept de la triple-hélice (Etzkowitz et Leydesdorff, 2000). L'université est envisagée comme une organisation académique entrepreneuriale produisant des savoirs à travers les interrelations des secteurs académique, industriel et gouvernemental.
Code de l'environnement regroupant la législation française		
Sommet du Millénaire (ONU) : adoption des 8 objectifs du millénaire pour 2015		
Livre Vert de la Commission Européenne pour promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises , définie comme l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et écologiques à leurs activités commerciales et à leurs relations avec leurs parties prenantes.	2001	
Loi LOLF instaurant les principes de la nouvelle gestion publique en France		
Sommet Rio+10 (ONU). Déclaration du Président Chirac : « Notre maison brûle et nous regardons ailleurs ».	2002	
Première stratégie européenne en faveur du développement durable .		La stratégie européenne conçoit la RSE comme un élément stratégique devant encourager l'esprit d'entreprise (Eberhard-Harribey, 2006).

Adoption par l'ONU de la décennie pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014). Intégration de valeurs, objectifs et pratiques de développement durable à tous les aspects de l'éducation.		Le bilan de la décennie pour l'éducation au service du développement durable souligne notamment la nécessité d'un renforcement du leadership politique et d'un décloisonnement des disciplines (Buckler et Creech, 2014).
Stratégie Nationale du Développement Durable 2003-2008 en France.	2003	Ambitions essentiellement symboliques des SNDD 2003-2008 et 2009-2013. Absence de portée normative (Lacroix et Zaccai, 2010).
Premier classement de Shanghai		Le management public est de plus en plus orienté business (Nelissen et Goede, 2003).
Premier QS word university ranking et Time Higher Education world university ranking	2004	
Intégration de la charte de l'environnement dans le bloc de constitutionnalité du droit français.	2005	
Loi de programme de la recherche n°2006-450, prévoit notamment de créer des PRES , pour une offre de recherche et d'enseignement adaptée aux besoins du territoire.	2006	
Création de l' AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)		
Colloque international « Avancées et Propositions en matière d'Education pour un Développement Durable ». (14-16 juin 2006) organisé par le Comité national français de la décennie des Nations Unies de l'Education pour un développement durable.		
	2007	Management de la valeur publique , intégrant des modalités issues de l'administration publique traditionnelle et de la nouvelle gestion publique (O'Flynn, 2007 ; Stoker, 2006).
Loi n°2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU)		
Démarrage du Grenelle Environnement		Le Grenelle correspond à une politique de rattrapage pour se mettre en conformité avec les textes européens (Lascoumes, 2011). Il s'inscrit dans une démarche de progressisme institutionnel (décloisonnement de la structure administrative et participation des parties prenantes) (Lacroix et Zaccai, 2010).
Création d'un groupe de travail pour élaborer des propositions adaptées aux établissements d'enseignement et de recherche.		
Création du REFEDD		

<p>Présentation au gouvernement du rapport sur l'Éducation au Développement Durable dans le contexte des travaux du Grenelle. Vision du développement durable comme une philosophie devant s'intégrer au sein de chacune des disciplines en co-pluri-inter-disciplinarité. Priorités : l'action à l'échelle locale doit être privilégiée et formation des enseignants.</p> <p>Présidence de l'Union Européenne assurée par la France entre juillet et décembre. Volonté de se montrer exemplaire en matière de politique de lutte contre le changement climatique.</p> <p>Fondation de « University Social Responsibility alliance »</p> <p>Opération campus : plan exceptionnel en faveur de l'immobilier universitaire pour « faire émerger des campus d'excellence qui seront la vitrine de la France et renforceront l'attractivité et le rayonnement de l'université française ».</p>	<p>2008</p>	<p>Adoption de principes de gestion du secteur privé par les établissements d'enseignement supérieur (Jónasson, 2008). Les universités pratiquent le management de réseaux pour répondre aux attentes différenciées de leurs parties prenantes (Ferlie et al. 2008)</p> <p>Les dirigeants d'entreprises établissent une corrélation positive entre la considération des problématiques de l'environnement social et la performance économique de leur affaires (Swanson, 2008).</p>
<p>Loi 2009-967 dite Grenelle I, article 55 : obligation pour les établissements d'enseignement supérieur d'élaborer un « Plan vert » pour les campus.</p> <p>Première rencontre des référents développement durable des établissements membres de la CGE</p> <p>Co-organisation par la CPU de la première journée développement durable visant à établir des relations de travail entre entreprises et universités.</p> <p>Publication du « guide des bonnes pratiques en matière de développement durable dans les universités françaises » (CPU)</p>	<p>2009</p>	<p>La loi Grenelle I renforce la légitimité et facilite l'émergence d'un mouvement national en faveur du développement de la RSU (Danis-Fâtome, 2014).</p> <p>Université de troisième génération (Wissema, 2009) : impliquée au sein de pôles de savoir-faire internationaux et pouvant incuber de nouvelles activités commerciales.</p> <p>Le Grenelle Environnement s'intègre dans l'économie (Lacroix et Zaccàï, 2010).</p> <p>RSO : la portée du concept de responsabilité sociétale des entreprises s'élargit à tous les types d'organisations (Bento, 2009 ; Capron et Petit, 2011)</p> <p>Développement et diffusion du concept de RSU, envisagé comme la contribution des universités au projet sociétal mondial du développement durable (Sawasdikosol, 2009).</p>

Les organes de gouvernance européens et français déclinent à leur échelle les engagements pris lors des sommets de la Terre (notamment à Rio en 1992 et 2002). Auparavant traité de manière verticale, le volet environnemental est progressivement intégré aux autres politiques européennes (Vinçon, 2002) et la stratégie élaborée pour la décennie 2000-2010 reflète la recherche d'un mode de développement qui s'appuierait sur la synthèse des piliers économique,

social et environnemental telle que prônée par le rapport Brundtland. En France, réglementations (la loi « Barnier » en 1995, ou encore le code de l'environnement en 1999) et stratégies (stratégies nationales du développement durable de 2003 et 2009) suivent le mouvement international et européen. Ces lois et outils de planification stratégique visent un équilibre des trois piliers du développement durable.

Toutefois, dans les faits, la priorité reste l'économie. Les stratégies de responsabilité sociétale « doivent payer » : l'Europe regagner en compétitivité par rapport à la Chine et aux États-Unis (Kok, 2004²⁷²) et les mesures du Grenelle, comme les rénovations énergétiques par exemple, s'intègrent dans l'économie (Lacroix et Zaccai, 2010). En envisageant les volets environnementaux et sociaux comme de potentiels facteurs de compétitivité, les politiques publiques s'inscrivent dans la même perspective que les organisations commerciales (Swanson, 2008). Lors du sommet de la Terre en 2002, le président Chirac déclare : « Notre maison brûle et nous regardons ailleurs ».

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les engagements internationaux en faveur du développement durable se traduisent par l'adoption de déclarations (par exemple en 1993, 1997, 1998 et 1999) et la coordination des actions des agences, programmes et organisations du système des Nations Unies dans le cadre de l'éducation au développement durable (Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, 2005-2014). Le bilan des activités réalisées souligne la nécessité d'un leadership politique plus fort afin d'assurer une plus grande cohérence transversale et recommande un décloisonnement des disciplines (Buckler et Creech, 2014).

En France, les universités gagnent encore en autonomie et en responsabilités (lois LOLF en 2001 et LRU en 2007). L'État ne contrôle plus les processus, mais évalue les résultats fixés dans le cadre de la contractualisation (Neave, 1998), en s'appuyant sur les évaluations de l'AERES (2006). Des regroupements territoriaux d'établissements d'enseignement supérieur présentant un projet particulièrement compétitif obtiennent des financements complémentaires importants (via notamment l'opération campus, visant à renforcer l'attractivité des universités françaises, 2008). Le management public est de plus en plus orienté business (Nelissen et Goede, 2003) en ayant recours à des modalités de gestion issus de l'administration publique traditionnelle et de la nouvelle gestion publique (O'Flynn, 2007 ; Stoker, 2006). La portée de la

²⁷² Ce rapport publié par l'Office des publications officielles des Communautés européennes comprend notamment une section intitulée « Pourquoi l'environnement est-il source d'avantage concurrentiel pour l'Europe ? » (p. 40).

notion de responsabilité sociétale s'élargit à tous les types d'organisations (Bento, 2009 ; Capron et Petit, 2011), notamment aux universités. Le concept de RSU envisagé comme la contribution des universités au développement durable (Sawasdikosol, 2009) émerge et se diffuse à partir de la fin des années 2000. Il est formé de la définition institutionnelle du développement durable, ainsi que de l'expérience des entreprises et des travaux académiques qui en rendent compte.

Contrairement aux entreprises qui élaborent et pratiquent explicitement des stratégies de responsabilité sociétale pendant les années 1990 et 2000, les universités ne se saisissent de cette question en des termes semblables qu'à partir des années 2010. A partir de 2007, le Grenelle Environnement facilite l'émergence d'un mouvement pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur français (Danis-Fâtome, 2014). L'article 55 de la loi Grenelle I (2009) légitime l'application de l'approche stratégique de la responsabilité sociétale aux établissements d'enseignement supérieur en leur demandant d'élaborer un « Plan vert » pour la rentrée, envisagé comme « la politique de développement durable de l'établissement » (CPU et al., 2013, p. 3).

1.2) Les implications du Grenelle Environnement (2007-2010)

Le Grenelle Environnement marque le début du développement de la RSU en France.

Avant le Grenelle, qu'est-ce qu'il y avait ? Dans l'enseignement supérieur, à peu près rien. Donc c'était le vide complet sur le développement durable. [Jacques Brégeon, lors du R2D2 2019²⁷³]

Ces propos ont été recueillis en 2019 lors du rendez-vous annuel des référents développement durable et responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français (R2D2, 2019). Cette manifestation était introduite par une table ronde intitulée « Plus de 10 ans après les premières rencontres du Grenelle de l'environnement, quelles avancées et

²⁷³ Les supports de présentation et les vidéos de ce rendez-vous annuel des référents développement durable des établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont disponibles en ligne sur : <https://www.ena.fr/Recherche/Seminaires-et-colloques/Manifestations-passees/Rendez-vous-2019-des-referents-du-developpement-durable2/A-retenir-de-l-edition-2019> [dernière consultation effectuée le 29.03.2021].

perspectives dans l'enseignement supérieur et la recherche ? »²⁷⁴. Parmi les 3 conférenciers présents, Monsieur Jacques Brégeon intervenait en qualité de pilote du Comité opérationnel Éducation du Grenelle. En 2007, ce groupe de travail interministériel avait été chargé par le gouvernement « d'approfondir les questions qui se posent en matière de développement durable aux acteurs de l'éducation des différents ministères concernés, de faire toute proposition à ce sujet et de présenter un programme opérationnel fin janvier 2008 » (Brégeon et al., 2008, p. 3).

Ce rapport remis au gouvernement français conçoit « la réussite de l'éducation au développement durable comme la clef de l'efficacité de la politique nationale de développement durable, dont elle constitue le nécessaire volet "compétences" et "ressources humaines" » (Brégeon et al., 2008, p. 4). Le développement durable n'est pas envisagé comme un champ ou une discipline, encore qu'il requiert des connaissances, mais plutôt comme « une philosophie pour l'action qui repose sur une compréhension des enjeux et qui implique une pensée et des comportements nouveaux » (*ibid.*, p. 1). Aussi, la stratégie proposée au gouvernement pour réussir l'éducation au développement durable comprenait des changements importants, notamment une approche pédagogique co-pluri-interdisciplinaire en lien avec les parties prenantes internes et externes des établissements et la formation de l'ensemble des enseignants.

Cette stratégie représentait le volet éducation du Grenelle Environnement et concernait l'ensemble des niveaux (du primaire au supérieur). Certaines des propositions formulées dans ce cadre ont été mises en place, mais

trop peu, c'est clair. [...]

Ce que nous demandions, c'était de l'interdisciplinarité systématique, donc avec des espaces pédagogiques adaptés. [...] Ce qui est important, c'est de donner la cohésion, la cohérence des idées et des enseignements. Et cette interdisciplinarité, on n'a pas réussi à l'imposer vraiment.

Il y avait un autre point qui était très important, c'était la formation des formateurs et des enseignants. Il y a, dans le système éducatif, une place pour la formation continue. Mais elle est trop faible. Et donc, nos enseignants et nos formateurs n'ont pas accès à une formation. Si bien que l'on avait beaucoup de difficultés à faire passer un message sur le développement durable qui dépassait les aspects purement environnementaux

²⁷⁴ CPU et CGE (2019). *R2D2 21 et 22 mai 2019 à l'ENA à Strasbourg. 11^e édition*. Programme disponible en ligne sur : <https://www.ena.fr/Recherche/Seminaires-et-colloques/Manifestations-passees/Rendez-vous-2019-des-referents-du-developpement-durable2/Programme> [dernière consultation effectuée le 29.03.2021].

pour intégrer la dimension géopolitique, géoéconomique du sujet. Or cette perception-là du développement durable est toujours à faire. Donc on a besoin de cette vision et de cette compréhension que le développement durable n'est pas le traitement de l'environnement. C'est un nouveau modèle de développement pour l'humanité. [...] C'est notre responsabilité, c'est la responsabilité de l'enseignement supérieur et de la recherche, c'est la responsabilité des universités et des grandes écoles [de permettre cette compréhension du développement durable par les décideurs]. [Jacques Brégeon, lors du R2D2 2019]

Considérant le développement durable non pas comme une discipline formée de connaissances qu'il s'agirait d'apprendre mais comme une philosophie pour l'action, le groupe de travail interministériel dirigé par Jacques Brégeon propose au gouvernement une stratégie pour l'éducation au développement durable visant à former les citoyens à l'adoption d'un mode de pensée plus systémique et de comportements nouveaux. Cette approche impliquait des modifications importantes de l'organisation des systèmes d'enseignement. L'accent devait porter sur l'interdisciplinarité, la pédagogie recentrée sur l'acquisition de compétences, notamment à travers la réalisation de projets en lien avec le territoire et les parties prenantes (collectivités, associations, entreprises...) et pour mettre en place tout cela, la formation du corps enseignant. Or, ces propositions ont été peu suivies.

Les travaux réalisés dans le cadre de ce Comité opérationnel Éducation du Grenelle ont toutefois permis d'inscrire l'article 55 dans la loi Grenelle I stipulant que :

Les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009, un « Plan vert » pour les campus. Les universités et grandes écoles pourront solliciter une labellisation sur le fondement de critères de développement durable. [Extrait de l'article 55 de la loi Grenelle I²⁷⁵]

1.2.1) L'impact de l'article 55 de la Loi Grenelle I

A travers ce texte de loi, c'est donc une approche stratégique du développement durable qui a été privilégiée par rapport à celle du rapport ministériel qui préconisait un remaniement des

²⁷⁵ LOI n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement (1) [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_1c/LEGIARTI000020950502/2015-08-19 [site consulté le 29.03.2021].

enseignements. Autrement dit, le gouvernement n'a pas engagé de modification structurante concernant les enseignements et décidé que le développement durable au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche devait se traduire par une politique à l'échelle des établissements : « la politique de développement durable de l'établissement » (CPU et al., 2013, p. 3). Cette approche stratégique s'inscrit dans la lignée des démarches réalisées au sein des entreprises et conceptualisées par la littérature consacrée à la RSE durant les années 1990-2000²⁷⁶. Pour contribuer au développement durable, les universités doivent élaborer un plan vert pour leur campus.

A l'instar de la RSE qui a été définie par la Commission européenne en 2001 comme l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et écologiques à leurs activités et relations avec leurs parties prenantes²⁷⁷, le Plan vert dont il est question dans l'article 55 n'est pas contraignant. Il a toutefois largement contribué au développement de la RSU en légitimant la poursuite du travail déjà entrepris par les acteurs investis pour l'opérationnalisation du développement durable par les Grandes Écoles et les universités. Le référentiel stratégique de développement durable qui était alors en cours d'élaboration par un groupe de travail de la CGE a été complété par la CPU. Il parut en 2009 et les deux conférences décidèrent d'en faire le « Plan vert ». Les réflexions engagées en amont et pendant les concertations du Grenelle ont pu ainsi être intégrées dans l'appareil législatif sous la forme condensée de l'article 55.

Comme en témoigne un chargé de mission développement durable et responsabilité sociétale au niveau de l'enseignement supérieur, les travaux du Grenelle et cet article 55 ont permis le déploiement d'une dynamique postérieure au Grenelle Environnement.

Ce que je vois avec le recul, c'est que le Grenelle, une obligation réglementaire, un article de loi, [...] pour nous enseignement supérieur, notre secteur d'activité entre guillemets, ça a quand même... il y a eu un avant et un après le Grenelle clairement.

Et notamment dans la dynamique collective, collaborative [...] à mon avis, essentielle. Avant, universités, écoles, étudiants, tout ça, c'était un peu disjoint et puis on se regardait peut-être un petit peu de loin, voire en concurrence, universités écoles [...] le

²⁷⁶ Nous avons évoqué ces travaux dans la section précédente qui articule de manière synthétique les conclusions des travaux concernant l'évolution du management des universités et l'évolution du management de la responsabilité sociétale.

²⁷⁷ Commission Européenne (2001). *Livre Vert. Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises* [en ligne]. Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=FR> [site consulté le 19.10.2020].

Grenelle quelque part, a eu cette légitimité à rassembler, à mettre autour de la table un certain nombre d'acteurs qui ne travaillaient pas ensemble, ou ne voulaient pas travailler ensemble, et pour ceux qui ont pu saisir cette opportunité-là, et la faire durer, surtout la faire vivre après, et bien, je pense que c'est une vraie avancée. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

Nous avons interrogé plusieurs acteurs ayant contribué au développement de cette dynamique post Grenelle dans le secteur de l'enseignement supérieur (6 des 13 entrepreneurs culturels que nous avons interrogés étaient impliqués dans les travaux du Grenelle Environnement et/ou dans les activités qui en ont été directement dérivées). Tous soulignent que l'article 55 n'a pas eu d'effet contraignant vis-à-vis des établissements, mais qu'il a permis à un noyau dur de personnes engagées pour l'intégration du développement durable au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche de s'emparer légitimement de ces sujets.

Donc une loi votée en août 2009 qui dit qu'il y aura un plan vert en septembre 2009, bon c'est un peu comme toutes les lois « y a qu'à, faut qu'on »...

Mais cela dit, enfin moi j'ai vécu, en fait, j'étais chargé de mission je crois à partir de 2010, donc en fait ma mission, ça a été « ben [prénom], y'a ce truc qui vient de sortir, plan vert, qu'est-ce qu'on en fait quoi ? ». [Uni-D VP-RSU EC]

Ces acteurs nous ont expliqué être « touchés » par les sujets qui sont couverts par la notion de développement durable. Au niveau personnel, par exemple en étant sensibles à la dégradation des milieux naturels ou à l'insertion sociale, et/ou à un niveau professionnel, parce qu'ils enseignent ou réalisent des recherches sur ces thématiques. A travers l'article 55, les tutelles gouvernementales n'exerçaient pas de pression coercitive (aucune « sanction » n'était prévue en cas de non mise en œuvre), mais elles créaient une opportunité dont les acteurs sensibles à ces sujets ont pu se saisir pour agir en faveur du développement durable au sein de leur université ou collectif.

Comme le souligne l'un des acteurs que nous avons interrogés, les orientations managériales des établissements publics sont beaucoup influencées par les directives du gouvernement dont dépend une grande partie de leurs ressources :

Alors l'article lui-même, je vais dire, il ne va pas changer grand-chose parce qu'effectivement, après ça repose sur la bonne volonté. Ceci étant dit, la loi, on est dans

la mise en œuvre à l'intérieur de l'université toujours très très sensible à l'existence d'un cadre juridique et légal. [Ens-sup ch-miss-RSU 2 EC]

Dans l'ensemble, le ministère et les équipes dirigeant les universités ne considéraient pas l'opérationnalisation du développement durable au sein de leurs établissements comme une priorité.

C'est particulier, le fait qu'il n'y ait pas du tout de ministre, un ministère totalement absent et puis des conférences qui s'engagent progressivement.

C'est-à-dire, c'était au départ, enfin en tout cas côté présidents d'université, c'était un peu « qui ne dit mot consent » [sourire], y avait pas grand intérêt pour le sujet.

Mais enfin, on estimait que c'était quand même important d'avoir un ou une chargé-e de mission développement durable sur le sujet [Ens-sup ch-miss RSU 3 EC]

1.2.2) Dynamique collective du réseau des acteurs et des parties prenantes de la RSU

A début des années 2010, l'opérationnalisation du développement durable par les universités n'était donc pas traitée comme une priorité par les tutelles. Ces dernières considéraient toutefois que c'était un sujet important qu'il fallait conserver à l'ordre du jour (la multiplication des événements institutionnels de haut niveau en faveur du développement durable lors des décennies précédentes explique certainement cette position). Autrement dit, il n'était pas prioritaire, mais important que les universités élaborent une stratégie de développement pour leur campus.

Cette disposition gouvernementale a rendu possible et a légitimé la formation d'un réseau d'acteurs et d'une dynamique collective en faveur du développement durable au sein des universités (et plus largement des établissements d'enseignement supérieur).

Le groupe de travail en charge de ces sujets pour la CGE coordonna une première rencontre des référents développement durable des établissements membres en 2009. La même année, la CPU co-orchestra la première journée développement durable visant à établir des relations de travail entre entreprises et universités²⁷⁸. Puis, les groupes de travail qui s'étaient formés de manière

²⁷⁸ Source : CPU (19 mai 2009). *Développement durable : les universités aussi concernées. La CPU associée à la première journée développement durable le 2 juin à Paris* [en ligne]. Disponible sur :

plus ou moins formelle en lien avec les associations d'établissements se structurèrent autour de deux organes pérennes pour :

mettre en place le déploiement du Plan vert [Ens-sup ch-miss RSU 4 EC].

Le comité développement durable de la CPU (aujourd'hui Comité de la transition écologique et énergétique) et la commission développement durable de la CGE (aujourd'hui Commission développement durable et responsabilité sociétale) furent ainsi créés en 2010. Dès l'origine, ce comité de la CPU et cette commission de la CGE travaillent de concert pour développer des outils, valoriser les démarches des établissements et organiser le plaidoyer collectif visant l'intégration de pratiques de développement durable et de responsabilité sociétale dans l'organisation et les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche²⁷⁹. Pour simplifier, nous nommerons « comité DDRS » ces deux organes lorsque nous les évoquerons de manière indifférenciée dans la suite du document.

Le travail des chargés de mission des comités DDRS de la CGE et de la CPU consiste notamment à animer le réseau des professionnels chargés par leur établissement ou université d'appartenance des sujets en lien avec le développement durable et/ou la responsabilité sociétale.

Donc, c'est faire vivre cette communauté-là au travers d'événements, de réunions et de thématiques de groupes de travail qui sont décidées avec les membres, puis à la fois avec la présidence, il y a toujours un président ou une présidente d'une commission.

[...] Le président ou la présidente a un rôle de relai entre le politique et puis l'opérationnel. [...] [le chargé de mission du comité DDRS est] leur bras droit. [Ens-sup ch-miss RSU 4 EC].

Ce travail d'animation de réseau est particulièrement important dans le cadre du développement de la RSU. En effet, exercer une responsabilité sociétale requiert la formulation d'un projet qui réponde aux enjeux économiques, sociaux et environnementaux des parties prenantes. Il y a donc une complexité à plusieurs niveaux : non seulement celle qui est liée à l'aspect systémique du développement durable (l'articulation des différentes sphères), mais également, celle qui est

<http://www.cpu.fr/actualite/developpement-durable-les-universites-aussi-concernees-la-cpu-associee-a-la-premiere-journee-developpement-durable-le-2-juin-a-paris/> [site consulté le 30.03.2021].

²⁷⁹ Sources : sites internet de la Commission DD&RS de la CGE (2020) et du Comité de la transition écologique et énergétique de la CPU (5 juin 2018). Disponibles sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/> et sur <http://www.cpu.fr/actualite/le-comite-de-la-transition-ecologique-et-energetique-de-la-cpu/> [sites consultés le 30.03.2021].

à l'œuvre lorsqu'il s'agit de solliciter l'ensemble des parties prenantes internes et externes des universités pour co-construire le projet de développement durable.

Ce comité est un peu particulier, dans le sens où, un peu comme tous ces sujets-là, ce sont des sujets partenariaux, multi parties prenantes on va dire [...] c'est consubstantiel à ce qu'est ce domaine-là, tu ne peux pas faire les choses seul.

[...] On travaille de façon très étroite avec les universités, avec les étudiants, avec les organisations qui les représentent au niveau national, avec des tas d'acteurs de l'écosystème, les ministères, les tutelles, enfin voilà. Tout un énorme écosystème [...] Et, au-delà de ça, quand on travaille comme ça en réseau, et bien tu as vite fait [...] d'être raccroché à des tas d'autres projets qui sont proposés aussi par ces partenaires-là. [...] Donc on est dans une espèce de dynamique de projet et de partenariat permanent très riche, très riche, donc [...] la problématique c'est d'arriver à ne pas se paumer [sourire]. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC].

Depuis sa fondation en 2010, le Comité de la transition écologique et énergétique de la CPU est passé de 25 membres à plus de 270 début 2019²⁸⁰. Comme en témoigne [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC], l'orchestration des projets du réseau des membres officiels (les acteurs DDRS au sein des universités) nécessite d'impliquer de nombreuses autres sphères qui ont légitimement leur mot à dire. Il s'agit des ministères de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ainsi que de la Transition écologique, des présidents d'université représentés par le président de la commission transition écologique de la CPU, des associations d'étudiants (REFEDD, collectif Pour un réveil écologique...) et de nombreux autres groupes de parties prenantes comme les structures d'accompagnement des universités (les Crous, l'AVUF...), les organismes de recherche (CNRS...), les agences d'évaluation (HCERES...), les partenaires financeurs (Caisse des dépôts...) et autres acteurs particulièrement mobilisés sur le sujet (Shift Project, Campus durable...).

Les outils élaborés pour favoriser l'intégration du développement durable au sein des universités (et des établissements du supérieur en général) devaient être construits en collaboration avec l'ensemble de ces parties prenantes et validés au niveaux des conférences et ministères afin d'être légitimes. Nous considérons les acteurs (chargés de mission, personnels scientifiques ou administratifs au sein d'une association, d'un collectif, d'une université ou

²⁸⁰ Source : CPU (2021). *Comité de la transition écologique* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/commissions/comite-de-la-transition-ecologique/> [site consulté le 01.04.2021].

d'une Grande École) qui se sont impliqués régulièrement pour concevoir collectivement les outils destinés à l'ensemble des établissements comme des entrepreneurs culturels de la RSU. Nous les désignons par l'acronyme « EC » pour souligner cette contribution particulière.

Les autres acteurs de la RSU (qui ne sont pas des EC) ont une action au niveau de leur structure d'appartenance. Ils déploient des dispositifs de développement durable et/ou de responsabilité sociétale aux sein de leur université (ou établissement), notamment en s'appuyant sur les outils RSU développés par les entrepreneurs culturels. Parce que ces outils sont co-construits et validés par les sphères d'influence de l'enseignement supérieur, leur utilisation est légitime.

Au départ, ce réseau d'acteurs s'est formé autour des personnes qui avaient contribué aux travaux du Grenelle. La stratégie pour l'éducation au développement durable qu'ils avaient proposée au gouvernement a été peu suivie, mais le référentiel stratégique de développement durable dont ils avaient entamé l'élaboration devint le Plan vert et fut inscrit dans la loi. Puis, le réseau s'est étoffé au cours des années qui ont suivi. C'est ce projet de « traduction » du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur dont s'empara le réseau à partir de 2009. Et pour le mener à bien, il convenait d'éviter certaines impasses.

1.2.3) Les impasses

Le rapport remis au gouvernement en 2008 envisageait le développement durable non pas comme un champ disciplinaire, mais comme une philosophie transversale.

Le développement durable repose sur la conscience de l'indépendance entre l'homme, ses activités, les modalités d'organisation sociale et l'environnement. [...] Il n'est pas un champ [...], mais plutôt une philosophie pour l'action qui repose sur la compréhension des enjeux et qui implique une pensée et des comportements nouveaux. [Extrait du rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, 29 janvier 2008, p. 1]

En cela, le développement durable demande un enseignement interdisciplinaire et l'acquisition de compétences via une mise en pratique. Or, tout le système éducatif français, du collège à l'enseignement supérieur, est bâti selon une logique disciplinaire. Les connaissances sont transmises de manière verticale. Au-delà de l'énorme quantité de ressources que mobiliserait une réorganisation du système d'enseignement et la refonte des programmes qui lui serait

associée, il semble raisonnable d'émettre des doutes quant à la volonté des tutelles gouvernementales de remettre en question l'approche disciplinaire historique de son système d'éducation et d'enseignement supérieur. Ni les enseignants, ni les établissements ne se montraient prêts à réaliser cette transition.

Ces éducateurs enseignants de tous les niveaux sont quand même élevés dans un moule qui est composé de silos verticaux et donc ils appartiennent à une discipline et c'est leur discipline qui prime sur toutes les autres. Et à l'époque, chacun [...] [disait] « ah mais, je suis historien, mais ça fait très longtemps qu'on s'occupe du développement durable, donc y'a pas de souci, c'est pas la peine d'aller chercher ailleurs ». Pareil pour les profs de sciences de la vie et de la terre, pareil pour les profs d'économie, enfin tout le monde faisait du développement durable et le faisait très bien. [sourire] Et globalement, de leur point de vue, ils ne comprenaient pas que l'on se mêle de ce sujet qui en fait les regardait eux qui détenaient le savoir. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

[Développer des nouveaux cours] Ça veut dire vraiment que l'enseignant doit dire « Ben, j'abandonne un cours, pour en créer un nouveau. ». Et ça ce n'est vraiment pas facile. En fait même je dirais, administrativement parlant, ce n'est pas simple, parce que ça va coûter de l'argent à l'Université. [Uni-D VP]

Ce qui était visé avec l'adoption d'une approche traversant les silos disciplinaires, c'était de donner plus de sens aux enseignements et de développer le mode de pensée systémique qui caractérise le développement durable. Une explication nous est fournie par une des personnes que nous avons interrogées :

Et donc si vous étiez dans une logique de développement durable en matière d'éducation, il y aurait forcément les briques de base, apportées par les disciplines, ça c'est incontournable, mais vous auriez de la place [...] pour des approches par projet, [...] autour de questions socialement vives.

Vous prenez n'importe quel sujet de société, mais vous l'éclairez par les disciplines concernées. Le prof d'économie raconte son truc, le prof d'histoire aussi, le prof de biologie également et les choses deviennent plus complexes sans doute, mais plus claires aussi parce qu'expliquées par les enseignants aux élèves. [...] Et donc on montre en même temps l'utilité des disciplines. Et ça devient intéressant pour les élèves. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

Ainsi, la proposition qui était faite pour enseigner le développement durable consistait à partir de « questions socialement vives » (intrinsèquement complexes et systémiques) et d'y apporter des éclairages en y articulant les différentes disciplines. Cette approche pédagogique devait permettre l'acquisition des connaissances ou « briques de base » et de compétences pour le développement durable.

Mais l'option d'une refonte des schémas pédagogiques dans une logique transdisciplinaire centrée sur l'acquisition de compétences n'a pas été retenue. Quel que soit le niveau de l'enseignement, son organisation est dominée depuis des décennies, voire des siècles, par les disciplines. « Casser les silos » représentait une entreprise bien périlleuse. Et cela sans compter le paradoxe que dessinait cette perspective : il est difficile de faire toucher du doigt le bienfondé d'une approche transdisciplinaire à des esprits formés dans une logique disciplinaire...

On est vraiment cloisonné, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun moment, dans la construction d'un esprit français à travers sa scolarité, [...] où on a le temps d'expliquer les aspects globaux, holistiques diraient certains, les aspects systémiques. On ne fait que du découpage.

Quand vous démarrez une année scolaire, on ne vous dit pas « voilà, vous entrez cette année en seconde, dans cette classe vous allez apprendre telles dimensions de la société. Pour vous permettre cette compréhension, vous allez avoir un cours de physique qui va vous apprendre tels ou tels trucs » et donc on montre en même temps l'utilité des disciplines. Et ça devient intéressant pour les élèves. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

Pour autant, l'idée d'approcher le développement durable par les compétences ne fut pas abandonnée. Avec la démocratisation de l'accès aux savoirs (internet), la transmission pure de connaissances dans une logique disciplinaire perd de son attrait. A l'opposé, l'articulation des savoirs, leur mise en perspective et leur expérimentation devient plus intéressante. Le sujet des compétences pour le développement durable est donc resté à l'ordre du jour et a notamment fait l'objet d'une publication spécifique de la CPU et de la CGE en 2017 (actualisée en 2019) : le « Guide Compétences Développement Durable et Responsabilité Sociétale. 5 Compétences pour un développement durable et une responsabilité sociétale » (Mulnet et al., 2019).

Les auteurs définissent le développement durable comme un ensemble formé de 5 méta-compétences indissociables. Il s'agit d'être simultanément capable 1) d'appréhender les situations de manière systémique, mais aussi 2) de les prendre en compte dans le temps avec l'incertitude qui est inéluctable (vision prospective). Tout ceci pour 3) exercer des changements

4) de manière collective. La finalité étant 5) d'exercer une responsabilité sociétale dans un cadre éthique (Mulnet et al., 2019 et 2021)²⁸¹.

Ce travail de définition des « compétences développement durable et responsabilité sociétale » est une initiative de la CGE et de la CPU, réalisée en collaboration avec des acteurs du monde socio-économique (Medef, Pole Emploi...). Ce « Guide Compétences Développement Durable et Responsabilité Sociétale » (Mulnet et al., 2019) est à la disposition des professionnels de l'enseignement qui souhaiteraient intégrer les compétences développement durable et responsabilité sociétale à leurs formations. Une plateforme collaborative leur offre également l'opportunité de créer des communautés de travail autour du guide²⁸². Cette approche du développement durable par les compétences, construite en collaboration avec les parties prenantes de l'enseignement et mise à la disposition des professionnels, se situe à l'opposé d'un réagencement généralisé des schémas pédagogiques « par le haut » tel qu'il avait été envisagé dans le rapport remis au gouvernement dans le cadre des travaux du Grenelle.

En outre, le rapport remis au gouvernement en 2008 envisageait l'assimilation de ces compétences nécessaires à l'appréhension des enjeux de développement durable à travers des mises en pratiques. En collaborant avec les collectivités, associations et entreprises de leur environnement, les établissements devaient pouvoir fournir les terrains nécessaires au déploiement de cette pédagogie.

Outre la difficulté de réaliser des mises en pratiques à grande échelle (l'effectif moyen d'une université française est de 23.000 étudiants), cette perspective a posé deux problèmes majeurs. D'une part, en élaborant et en opérationnalisant des programmes qui devaient solliciter des partenaires (collectivités, associations, entreprises...), les professionnels de l'enseignement avaient le sentiment d'une certaine perte de contrôle de leur activité [explication notamment fournie par Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]. Et d'autre part, ces derniers étaient d'autant moins enclins à y consentir que la conception du développement durable qui prévalait alors se limitait aux aspects de protection de l'environnement. Autrement dit, dans les années 2000, le développement durable était un sujet clivant.

²⁸¹ Sources : Mulnet et al. (2019). *Guide Compétences Développement Durable et Responsabilité Sociétale* [en ligne]. Disponible sur : <https://fecodd.fr/wp-content/uploads/2021/02/Guide-de-comp%C3%A9tences-DDRS-2019-1.pdf> Et : La boîte à outils FECODD (2021). *Compétences Développement Durable et Responsabilité Sociétale* [vidéo en ligne]. Disponible sur : <https://fecodd.fr/index.php/documentation/sur-les-compétences-dd-et-rs/> [sites consultés le 31.03.2021].

²⁸² Iddlab (2016). *Guide des compétences DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.iddlab.org/project/h/competences-dd-rs.html> [site consulté le 01.04.2021]

Parce que, si vous voulez, les responsables du système éducatif n'étaient pas plus branchés que les profs sur le développement durable. Pour eux c'était un truc de militants écolos. Sans avoir bien compris de quoi il s'agissait. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

A mon avis, il reste toujours dans la tête des gens, le côté écolo de service. [...] Moi j'étais écolo dans les années 70 80, quand on disait effet de serre, on se fichait de nous, on se fichait de nous... [...] Et bien parmi les enseignants chercheurs, parmi les présidents, évidemment il y a des gens comme ça. Évidemment. [Uni-A ch-miss-RSU 2]

La définition du développement durable à la croisée des sphères économiques, sociales et environnementales et de son opérationnalisation par les organisations sous la forme de programmes de responsabilité sociétale ne s'était pas encore démocratisée. Le développement durable était perçu par la majorité des professionnels de l'éducation et des élites comme un sujet d'opposition qui préoccupait essentiellement les écologistes. Dès lors, il semblait envisageable de s'y intéresser dans le cadre de quelques enseignements spécifiques, mais certainement pas d'en faire une orientation structurante du système d'enseignement.

Non seulement la notion de développement durable était généralement réduite à des activités de protection de l'environnement, mais en plus, la protection de l'environnement était envisagée comme allant à l'encontre du développement économique. En cela, les tutelles gouvernementales ne pouvaient lester leurs politiques du développement durable. Peu de temps après la parution de la loi Grenelle I, le président Sarkozy déclara lors de sa venue au salon de l'agriculture :

Je voudrais d'ailleurs, au point où j'en suis, dire un mot de toutes ces questions d'environnement. Parce que là aussi, ça commence à bien faire. [Propos prononcés par le président Sarkozy au salon de l'agriculture, le 6 mars 2010]²⁸³.

Au sommet de l'État, comme au niveau des dirigeants d'établissements, le sujet du développement durable n'était pas « sérieux » :

Dans l'environnement académique, tu dis pas n'importe quoi, tu vois, les gens, ils font attention à ce qu'ils disent en gros. Surtout quand tu es au milieu de tes pairs, et donc

²⁸³ Source : Archive INA [en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=ASibgUfRIQU> [visionnée le 31.03.2021].

[...] avant, le développement durable, la responsabilité sociétale, on n'était pas dans le sérieux. Le sérieux c'était les mots recherche, innovation, recherche partenariale...

[...] Quand tu es devant une assemblée de pairs, de dirigeants comme ça, et ben il y a des choses qui sont de l'ordre du sérieux, que tu peux dire, dont tu sais que tout le monde te considérera... sera pas forcément d'accord, mais te considérera, comme c'est un sujet légitime. Et puis, à une époque [entre 2003 et 2018 selon l'interlocuteur], effectivement, le développement durable, c'était un sujet pas sérieux. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

Les acteurs engagés pour l'intégration du développement durable dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les entrepreneurs culturels, comprennent alors qu'ils doivent réaliser un travail de « traduction » : il s'agit d'explicitier ce que signifie le développement durable dans le contexte des établissements d'enseignement supérieur et de démontrer en quoi son opérationnalisation peut représenter une opportunité pour ces établissements ainsi que pour leurs parties prenantes (les tutelles gouvernementales, les équipes dirigeant les établissements, les personnels administratifs et scientifiques, les étudiants...). Ce travail de « traduction », ou de « théorisation » pour reprendre le terme de Strang et Meyer (1993) et de Greenwood et al. (2002) dont nous avons précédemment évoqué les travaux, vise une acceptation plus large de l'intégration du développement durable au sein des universités.

Nous observons qu'en traduisant le développement durable en des termes adaptés aux spécificités des organisations académiques et attractifs aux yeux de leurs parties prenantes, les entrepreneurs culturels inscrivent leur démarche dans la lignée de la dernière génération de travaux sur la responsabilité sociétale des organisations (à partir des années 2010). Dans le chapitre 2, nous avons explicité le concept de création de valeur partagée (Porter et Kramer, 2011) et son pendant pour l'enseignement supérieur (Hayter et Cahoy, 2018) : en plaçant l'objectif de développement durable (dans sa définition systémique) au cœur de ses activités, l'organisation optimise sa légitimité et sa compétitivité.

Dans la section suivante, nous présentons les résultats de notre analyse du travail de traduction du développement durable par les entrepreneurs culturels. Avant cela, nous évoquons un dernier élément dont ces acteurs tiendront compte afin d'éviter une impasse : la liberté académique. Quand bien même le développement durable serait appréhendé dans sa définition holistique (et non plus envisagé comme un ensemble de mesures pour protéger l'environnement au détriment de la prospérité économique), « orienter » le travail scientifique n'en demeure pas moins une

tâche très délicate. Comme nous l'avons explicité dans le chapitre 1, la tension entre liberté académique et programmation stratégique représente un défi pour les équipes dirigeant les universités. Les acteurs que nous avons interrogés sont tous catégoriques sur ce point :

Tu ne dictes pas, par la loi, ce qui va rentrer dans les enseignements. Et donc effectivement, ça [le rapport interministériel remis au gouvernement en 2008] a fait une levée de boucliers. [...] On est face à une population sur laquelle tu n'avais pas une prise par le haut. Tu peux pas imposer des choses, tu peux pas. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

Il y a un autre point qui m'embête dans développement durable : c'était tout ce qui était plus ou moins l'obligation de mettre dans les formations du développement durable et de la responsabilité sociétale ! Et j'ai envie de dire... « écoutez, nous ça fait 500 ans qu'on fait du développement durable. Parce qu'on enseigne la botanique, on enseigne l'écologie... voilà ». Moi je suis un enseignant chercheur, et donc, l'enseignement il est pas imposé par Paris. Il est imposé par l'enseignant chercheur et la société. [...] L'enseignement il est là, dans ses programmes de formation, il est à l'écoute de la société, quelque part, j'imagine. À l'écoute aussi de ses tendances, de ses évolutions. Et donc, cette écoute elle se traduit dans les programmes qu'ils font et pas par une directive nationale qui dit « faut faire de la responsabilité sociétale dans toutes nos formations ». [Uni-A VP-RSU 2]

Section 2) Le travail des entrepreneurs culturels pour théoriser la responsabilité sociétale des universités

Au début des années 2010, un réseau d'acteurs s'organise pour favoriser l'intégration du développement durable par les universités. Il est constitué des chargés de mission développement durable des différentes universités et est animé au niveau national par le chargé de mission de la Commission transition écologique de la CPU. Parmi les chargés de mission développement durable des universités, certains sont engagés dans des groupes de travail dont l'objectif est de développer des outils destinés à accompagner l'ensemble des établissements dans leurs démarches. Nous les considérons comme des entrepreneurs culturels de la RSU car ils contribuent à l'élaboration d'une traduction du développement durable qui est valable pour l'ensemble des universités (et non pas spécifiquement au niveau de leur université). Ce travail de traduction correspond à l'élaboration d'une définition de ce que signifie l'intégration de développement du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur et d'une démonstration des bénéfices que les établissements peuvent escompter de cet exercice. Nous nous appuyons sur le concept de « théorisation » (Strang et Meyer, 1993 ; Greenwood et al., 2002) pour analyser ce travail de plaidoyer des entrepreneurs culturels²⁸⁴ : ils traduisent « intégration de l'objectif du développement durable » en « "langue" établissements d'enseignement supérieur et de recherche » d'une manière engageante. Autrement dit, ils « théorisent » la RSU.

Pour cela, ces groupes de travail s'appuient sur l'implication de représentants d'autres catégories de parties prenantes comme les ministères, les présidents d'universités, les associations d'étudiants et autres acteurs pouvant influencer et/ou être influencés par les travaux du groupe. Nous avons évoqué précédemment l'importance de cette démarche participative de co-construction : le développement durable est intrinsèquement une démarche liée aux attentes des parties prenantes, tout particulièrement celles des étudiants et celles des tutelles gouvernementales dans le cas des universités (les deux étant d'ailleurs liées comme nous le verrons par la suite). En outre, le principe de la liberté académique s'oppose à une approche managériale verticale des personnels scientifiques. Les sujets en lien avec l'enseignement et la

²⁸⁴ Dans le chapitre 2, nous avons développé les concepts « d'entrepreneurs culturels » (DiMaggio, 1982 ; Lounsbury et Glynn, 2001) et de « travail institutionnel de théorisation » (Strang et Meyer, 1993 ; Greenwood et al., 2002).

recherche ne peuvent donc être abordés au sein du réseau qu'avec des enseignants-chercheurs et cela, d'une manière non directive.

Rappelons également que les universités et les Grandes Écoles travaillent de concert dans le cadre de leurs commission et comité dédiés au sujet du développement durable. Les outils développés pour favoriser l'intégration du développement durable sont conçus par et pour les deux univers : l'ensemble des universités et des Grandes Écoles.

Pour donner un exemple de l'organisation de ce travail collaboratif, la figure 13 propose une représentation schématique des acteurs ayant collaboré à l'élaboration du canevas et du référentiel Plan Vert « afin d'explicitier les objectifs et les modalités d'application de l'article 55 de la loi Grenelle I » (CPU et al., 2013, p. 3). Il s'agit du projet qui a lancé toute la dynamique.

Les réalisations les plus importantes [réalisations du réseau des acteurs RSU], [...] c'est tout le dispositif que j'appelle moi « dispositif DD et RS ». Ça, c'est la plus gros, parce qu'il y a toute une suite d'outils, il y a toute une communauté derrière, et ça nous a occupé quand même pas mal de temps. Et ça continue aujourd'hui. Et donc, c'est toute l'histoire autour du, initialement le plan vert, donc le Grenelle de l'environnement, 2009, voilà une obligation réglementaire, un article de loi. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

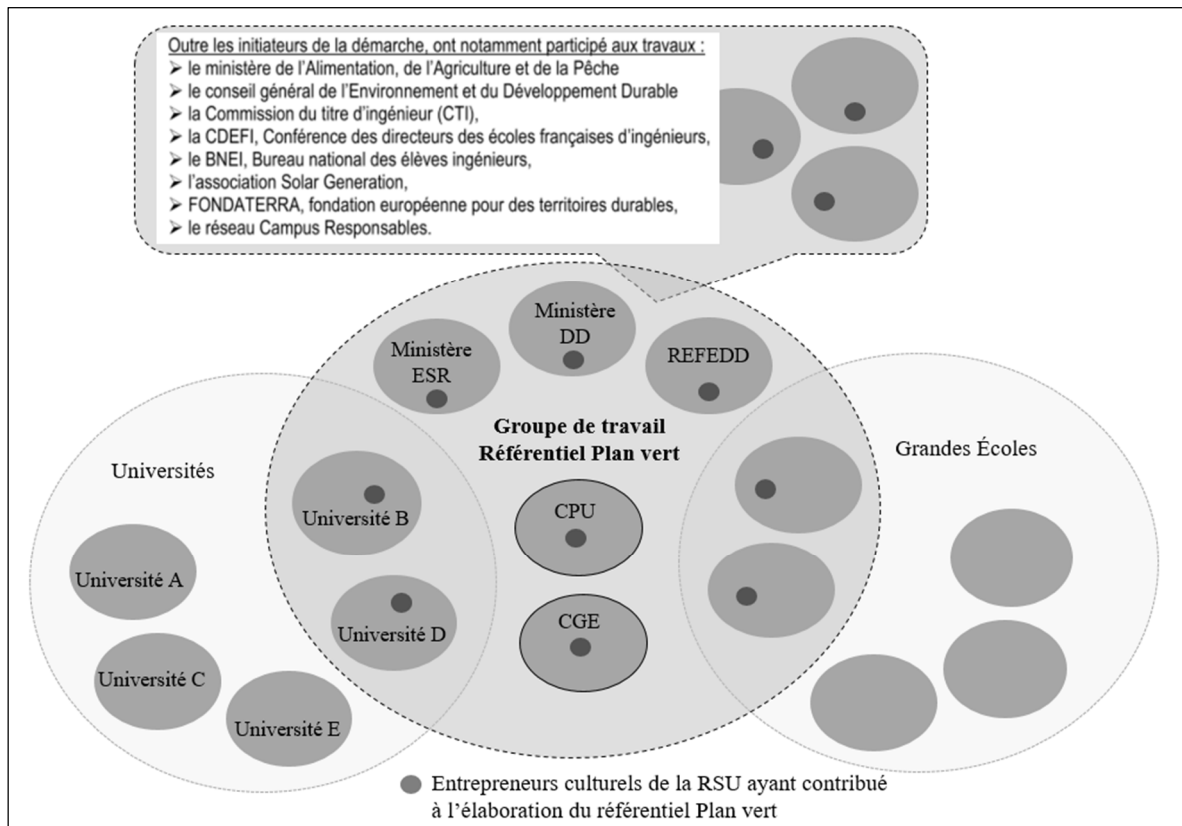


Figure 13 : Rédacteurs du canevas et du référentiel Plan vert (version 2010, modifiée en 2013). Source : l'auteure ; adaptation de : CPU et al. (2013). « Le Guide. Un canevas Plan Vert. Un référentiel Plan Vert pour aider les établissements à mettre en œuvre l'article 55 de la loi du 3 août 2009 ».

La Commission transition écologique de la CPU, le Comité DD&RS de la CGE et le REFEDD²⁸⁵ ont pris l'initiative, avec le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le ministère du Développement Durable, d'organiser plusieurs réunions de travail en 2009 et 2010 afin d'aboutir à une première version d'un dispositif opérationnel pour aider les établissements à mettre en place le Plan vert. Validée par la CPU et la CGE, la version 2010 du référentiel sera ensuite régulièrement mise à jour (la dernière est disponible depuis le début de l'année 2021) et sollicite à cette fin la participation active de nombreuses personnes. Parmi elles, nous avons notamment interviewé deux acteurs RSU travaillant au sein des universités B et D ayant contribué à l'évolution de ce dispositif. Or, ces universités ont été les premières à obtenir le label dès l'année de sa mise en place. Nous reviendrons sur les choix des universités étudiées dans la section 3.

²⁸⁵ En 2009, la Commission de la CPU était nommée Commission Développement durable, la CGE était représenté via un groupe de travail et la création du REFEDD (Réseau Français des Étudiants pour le Développement Durable) avait été motivée par cette démarche afin que la voix des étudiants puisse officiellement être portée.

A ce stade, nous souhaitons porter notre attention sur le travail de théorisation de la RSU. Il se déploie de manière collaborative et s'inscrit dans la lignée des approches stratégiques du développement durable réalisées par les entreprises à compter des années 1990 et 2000²⁸⁶.

2.1) Le dispositif DD&RS : traduction managériale du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur

La réception du rapport remis au gouvernement dans le cadre du Grenelle Environnement mit en évidence la nécessité de « traduire » dans un langage adapté, le développement durable pour les universités (et plus largement pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche). Autrement dit, il s'agissait de préciser en quoi consiste la contribution des établissements au développement durable, ainsi que les bénéfices qu'ils peuvent en escompter.

2.1.1) Le développement d'une vision stratégique de la RSU

Les acteurs engagés dans ce travail devaient veiller à diffuser une définition du développement durable « intégrale », c'est-à-dire celle d'un nouveau mode de développement combinant prospérité économique, équité sociale et protection de l'environnement. Il s'agissait de dépasser la vision qui envisageait le développement durable comme un ensemble de mesures environnementales coûteuses qui allaient à l'encontre de la prospérité économique des acteurs.

En juin 2009, la CPU publie le « guide 2008-2009 des bonnes pratiques en matière de développement durable dans les universités françaises »²⁸⁷. Ce document s'appuie sur les résultats d'une enquête réalisée auprès des établissements membres de la CPU (48 des 85 universités ont répondu) afin de valoriser leurs pratiques environnementales et sociétales. Les auteurs proposent de décrypter l'engagement des campus à travers quatre grandes thématiques : 1) type de stratégie et systèmes de management utiles à l'insertion de la problématique du développement durable dans la politique générale du campus, 2) méthodes et impacts de la

²⁸⁶ A ce sujet, nous avons notamment mis en exergue les travaux de Wood (1991), Burke et Logsdon (1996) et Elkington (1998).

²⁸⁷ Fondaterra (2009). *Le guide 2008-2009 des bonnes pratiques en matière de développement durable dans les universités françaises*. CPU [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2009/06/guide-bonne-pratique-web.pdf> [site consulté le 04.04.2021].

gestion écologique des campus sur les thèmes de l'eau, des déchets, de l'énergie, des achats durables, de la santé et de la sécurité, 3) état des lieux de l'insertion du développement durable dans la formation et l'enseignement des étudiants et du personnel et 4) politique sociale et ancrage territorial.

A travers la description de ces nombreuses « bonnes pratiques » déjà mises en œuvre par les universités dans ces quatre domaines, les auteurs élargissent la conception du développement durable au-delà des aspects environnementaux. Non seulement ce travail donne corps à la définition systémique du développement durable, mais également, il explique les avantages que les universités peuvent potentiellement tirer de sa mise en œuvre. Par exemple, au chapitre « stratégie et management », les auteurs évoquent « l'action exemplaire » du PRES « Grenoble Universités » ayant pour « objectif de valoriser au niveau international les universités de la ville ». Dans ce cadre, ils soulignent que le projet « Grenoble Université de l'Innovation qui consiste à mettre en place un pôle d'excellence scientifique, éducatif, de cadre de vie et d'ouverture sur la ville [...] a reçu la labellisation de l'opération Plan Campus lancé par Valérie Péresse en 2008. Il relève l'exigence en matière de développement durable notamment en recherche et formation ainsi qu'au travers d'une charte du développement durable de site engageant les universités vers la réduction des gaz à effet de serre, les transports alternatifs à la voiture, le logement résidentiel et tertiaire économe en énergie » (Guide 2008-2009 des bonnes pratiques, Fondaterra 2009, p. 9). En cela, les auteurs démontrent que mener des actions relevant du développement durable fait déjà partie des compétences des universités et que cela paye. L'analyse de ce document conforte le parallèle que nous établissons entre l'approche du développement durable par les entrepreneurs culturels RSU et les approches managériales de la responsabilité sociétale des entreprises conceptualisées dans les années 1990-2000. Rappelons par exemple le titre de l'article de Burke et Logsdon (1996) : « How Corporate Social Responsibility Pays Off ».

En 2010, au terme de 5 années de négociations entre un grand nombre de parties prenantes du monde entier, l'organisation internationale de normalisation publie la norme ISO 26000 définissant les lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale. Les auteurs établissent que « l'objectif de la responsabilité sociétale est de contribuer au développement durable » et encouragent « tous types d'organismes du secteur public ou du secteur privé à mettre en œuvre ISO26000 pour profiter des avantages d'une action responsable au niveau sociétal » (ISO, 2014,

p.4)²⁸⁸. Selon l'organisme de normalisation, les performances d'une organisation en matière de responsabilité sociétale influencent notamment ses avantages concurrentiels, sa réputation, son attractivité vis-à-vis de ses parties prenantes et ses relations avec les entreprises, les pouvoirs publics, les médias, les pairs... Cette vision est également véhiculée par la Stratégie Europe 2020 « mettant l'accent sur une croissance intelligente, durable et inclusive comme moyen d'améliorer la compétitivité et la productivité européenne et de jeter les bases d'une économie sociale de marché durable » (Union Européenne, 2021)²⁸⁹.

Envisagée comme l'articulation vertueuse des volets économique, social et environnemental du développement durable, la responsabilité sociétale pénètre les organisations. A partir des années 2010, les entreprises considèrent progressivement l'exercice de leur responsabilité sociétale comme une nécessité stratégique permettant d'acquérir la légitimité et les ressources nécessaires à la réalisation de leurs activités (Werther et Chandler, 2005 ; Trapp, 2012 ; Bondy et al., 2012 ; Harvey et Bice, 2014). C'est une des raisons qui explique que les entrepreneurs culturels aient choisi d'inscrire leur travail de traduction de la RSU dans cette approche stratégique vertueuse du développement durable.

Dans les outils de référence, le terme de « développement durable » fut progressivement remplacé par l'expression « développement durable et responsabilité sociétale », puis par l'acronyme « DD&RS ». Le Plan vert de 2009, devient Référentiel Développement Durable et Responsabilité Sociétale en 2012 et le label DD&RS paraît en 2015. Il fallait signaler une démarche stratégique couvrant les trois volets du développement durable et la situer dans le champ managérial de la RSE. Certains acteurs avaient ainsi poussé pour l'adoption du terme de responsabilité sociétale. A l'inverse, ce terme ne convenait pas à ceux qui n'y retrouvaient que le volet social du développement durable, ou encore à ceux qui redoutaient que son ancrage dans l'univers de l'entreprise puisse provoquer une opposition de la part des professionnels académiques.

Historiquement, ceux qui ont créé ce vocable DD et RS utilisé par la CPU et la CGE, c'est parce qu'ils n'arrivaient pas à s'entendre sur ce qu'ils mettaient dans l'un et dans l'autre. Le développement durable, pour certains c'était uniquement les aspects écologiques, environnementaux et pour d'autres, évidemment, c'était les trois piliers. [...] Et pour

²⁸⁸ ISO, Organisation internationale de normalisation (2014). *Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale* [en ligne]. Disponible sur : https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/fr/PUB100258_fr.pdf [site consulté le 04.04.2021].

²⁸⁹ Source : Union Européenne (2021). *Europe 2020 – Vue d'ensemble*. Eurostat [en ligne]. Disponible sur : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/europe-2020-indicators> [site consulté le 04.04.2021]

bien montrer que c'était les deux, et pour satisfaire tout le monde, ils l'ont appelé DD et RS. [Uni-C ens EC]

Les universités ont des missions à caractère social, pas besoin de leur coller une étiquette RSU ! Je ne suis pas favorable à la RSU. Ce terme vient des entreprises. Les universités ne doivent pas être des entreprises. [Ens-sup ens 2]

La dénomination « développement durable et responsabilité sociétale » permettait de jouer sur plusieurs registres et de répondre aux préoccupations diverses des parties prenantes. En effet, elle permettait de couvrir explicitement les volets économiques, sociaux et environnementaux du développement durable, tout en ancrant la démarche dans un paradigme managérial afin notamment de faire écho à la recherche de compétitivité des établissements. Au début des années 2010, l'aspect protéiforme des démarches de responsabilité sociétale semblait pouvoir favoriser leur adoption par les universités.

Les entretiens que nous avons réalisés auprès des entrepreneurs culturels de la RSU ont montré que ces derniers utilisent désormais les mots « développement durable » et « responsabilité sociétale » ainsi que l'acronyme DD&RS de manière interchangeable pour désigner les politiques et actions des établissements relevant de tous les volets du développement durable. Ils ont développé une vision managériale de la RSU qui s'exerce dans l'intégration volontaire des principes économiques, sociaux et environnementaux du développement durable aux missions des établissements (enseignement et recherche) et à leurs modes de fonctionnement (gestion du campus, politique sociale et stratégie/gouvernance).

Comme nous l'avons déjà souligné, la proposition de traduire le développement durable dans l'enseignement supérieur par une restructuration des approches pédagogiques n'a pas été retenue. A travers le Plan vert, la loi Grenelle entérine une traduction managériale du développement durable pour les universités et les Grandes Écoles. Cette clé d'entrée était plus pertinente dans la mesure où les établissements avaient progressivement gagné en autonomie (Loi LRU, processus de contractualisation...), étaient encouragés à se rapprocher des problématiques de leur territoires (décentralisation, contrats de plan État-Région...) et à se montrer compétitifs (appels à projets, classements internationaux, processus d'évaluations...). En outre, la RSE, c'est-à-dire la traduction managériale du développement durable par les entreprises, était alors de plus en plus considérée comme une nécessité stratégique pour les organisations des différents secteurs (privés, mais aussi publics).

On a attaqué le sujet du développement durable et de la responsabilité sociétale par l'angle qui était le plus favorable, [...] là où il y avait une porte d'entrée en fait.

C'est-à-dire qu'il y a quelques années de cela, si tu voulais attaquer les questions de la formation ou de la recherche, ces sujets-là, en gros, que sont les missions et qui est le dur, qui est l'essentiel, on est d'accord, c'est là-dessus que tout doit porter, et bien, les communautés globalement n'étaient pas du tout prêtes à ça.

C'est-à-dire qu'il y avait peu de personnes identifiées là-dedans. [...] Il y avait plein de freins, qui existent toujours.

La clé d'entrée, même politique, globalement, elle était plutôt dans les démarches de développement durable. Tous les soutiens ou les cadres internationaux étaient autour de ce type d'outils là, c'est-à-dire qu'on te parlait déjà un peu de reporting, d'agenda 21... Uniquement sur ces outils-là, sur ces points l'entrée-là, et pas sur des déclinaisons par métier.

[...] Plutôt que les missions, c'était un ensemble, une démarche un peu managériale et de reporting. C'est effectivement lié à tous les mouvements, à toutes les politiques de type agenda 21, de type politiques RSE dans les entreprises. [...] On voyait que le mouvement, il avait fait émerger un certain nombre d'outils ou de réglementations autour de ça et il y avait un point d'entrée dans les établissements, où en gros, on nous regardait arriver là-dessus en disant « bon ben ouais, pourquoi pas, ouais, c'est sympa », avec un intérêt on va dire à demi-mesure, mais pas de frein, quoi, pas une communauté qui freinait là-dessus, parce qu'on n'était pas dans le dur d'une certaine façon et on ne savait pas trop comment l'aborder, en fait. [Ens-sup ch-miss RSU 4 EC].

Le premier « canevas de Plan vert » paru en 2010 est actualisé en 2012 et devient « Référentiel Développement Durable et Responsabilité Sociétale ». Il est défini comme un « modèle de stratégie DD ou d'Agenda 21, que chaque établissement peut adapter à ses propres réalités. [...] Il recouvre toutes les dimensions du développement durable (sociale, économique et environnementale). [...] En élaborant son Plan vert, chaque établissement d'enseignement supérieur définit et met en œuvre sa propre stratégie de développement durable » (CPU et al., 2013, p. 3).

Les auteurs précisent que ce référentiel formule des propositions pour guider les établissements vers une « excellence globale et pérenne, tant sur les enjeux économiques, sociaux,

qu'environnementaux » et « [qu'] il en va de la compétitivité à court, moyen et long terme des écoles et universités françaises dans l'ordre international » (CPU et al., 2013, p. 3)²⁹⁰.

Lors de sa parution, la CPU et la CGE éditent un guide d'utilisation du référentiel²⁹¹ dans lequel les auteurs rappellent les enjeux de la gestion de la responsabilité sociétale pour un établissement. Dans l'extrait ci-dessous, ils précisent en quoi la prise en compte de problématiques sociales et environnementales est bénéfique : elle permet de renforcer l'ouverture à de nouveaux développements économiques, la maîtrise des coûts, l'employabilité des apprenants... Quant aux risques encourus en cas de non contribution au développement durable, ils pèsent particulièrement sur la crédibilité et l'attractivité et de l'établissement : perte de partenariats, fuite des personnels qualifiés, gel des potentiels financements publics, baisse dans les classements...

Extrait du *Guide d'utilisation du référentiel national Plan vert version 2012* (CPU et CGE, 2012a, p. 1) :

ENJEUX	
Les opportunités de la DD&RS pour un établissement	Intégrer les problématiques sociétales qui relèvent de la responsabilité globale des managers pour rester visible sur le marché et être prêt à l'ouverture de nouveaux développements économiques - Prise en compte des coûts cachés et gains masqués (sociaux, environnementaux) - Réputation/notoriété - Opportunités de s'associer aux acteurs économiques des organisations & des territoires - Former des cadres appropriés aux besoins économiques et intégrant des pratiques durables à haut niveau d'attractivité pour les recruteurs - Contribuer à la construction d'une Société pérenne.
Les risques pour l'établissement de ne pas engager de politique DD&RS	Modèle économique en perte de vitesse (la clientèle se détourne car elle ne détecte pas la motivation à construire une Société où l'économie concilie croissance économique et progrès social/sociétal) - Collaborateurs, chercheurs et enseignants attirés par le dynamisme sociétal d'établissements concurrents - La presse joue contre et l'établissement descend dans les ranking - Les partenaires se détournent où sont difficiles à capter - Gel des potentiels de financements publics (éco-conditionnalité..) - Accès difficile aux accréditations, labellisations... Perte de crédibilité, risque réputation, perte de confiance des pairs

La contribution des universités (et autres établissements du supérieur) au développement durable semble ici justifiée par les avantages que ces organisations peuvent potentiellement en tirer. Il en va notamment de leur attractivité et de leur compétitivité.

Le guide d'utilisation du référentiel souligne les éléments contextuels qui ont permis son élaboration, notamment les « initiatives en matière de labellisation [comme] ISO 26000 [...]

²⁹⁰ CPU et al., version initiale du 17 juin 2010, modifiée le 11 février 2013.

²⁹¹ CPU et CGE (2012a). *Le référentiel national Plan vert version 2012. Guide d'utilisation* [en ligne]. Disponible sur : https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/0/8/189808-referentiel-cge-cpu-2012-fr-original.pdf [site consulté le 06.04.2021].

Global Compact [...] Pôle de compétitivité, Eco-financement, Compétitivité internationale, Fondations Alliances sectorielles nationales et internationales, PRES, [...] Reporting ». Quant aux éléments conceptuels qui ont formé le référentiel, ils intègrent « les 9 défis européens de Développement Durable à la politique de la nation pour expérimenter et construire une nouvelle économie conciliant croissance économique, progrès social, protection de l'environnement et préservation des ressources énergétiques » (*ibid.*, p. 1). Il y a ainsi un alignement avec les variables clés des plans stratégiques européen et national.

2.1.2) Les outils de cadrage des démarches DD&RS

Le référentiel est un outil d'auto-évaluation des démarches de développement durable et de responsabilité sociétale mis à la disposition des Grandes Écoles et des universités. Sa version la plus récente (2021) est constituée des variables qui permettent aux établissements d'autoévaluer leur niveau sur 5 grands axes : 1) stratégie et gouvernance, 2) enseignement et formation, 3) recherche et innovation, 4) gestion environnementale et 5) politique sociale. Le détail des axes du référentiel et de l'ensemble des variables qui le composent est annexé à la thèse (annexe 3).

En définissant ces axes et leurs variables, les entrepreneurs culturels ont formé une définition du management de la responsabilité sociétale des universités (et Grandes Écoles) dans une logique managériale de reporting à laquelle ils ont également intégré les priorités stratégiques nationales et européennes. Les équipes dirigeant les établissements disposent ainsi d'un cadre de référence et peuvent s'engager dans un processus d'amélioration continue en s'autoévaluant annuellement. Elles sont positionnées en tant qu'acteurs de leur politique DD&RS : en fonction de leurs niveaux sur les variables référentes, de leurs ressources et de leurs orientations stratégiques globales, elles peuvent décider des actions visant à améliorer leur impact DD&RS.

Pour chacune des variables constituant le référentiel, l'établissement s'évalue sur une échelle de 1 à 5.

- Le niveau 1 correspond à une « prise de conscience du DD&RS et un début d'état des lieux », lorsque l'établissement est en cours de réflexion sur la prise en compte des enjeux DD&RS.

- Le niveau 2 est celui de « [l'] initiation DD&RS », lorsque l'établissement a réalisé un état des lieux et débute une mise en conformité. Ce niveau se caractérise notamment par la réalisation d'actions ponctuelles.
- Le niveau 3 est atteint lorsque les actions réalisées sont « conformes[s] à la législation, dont le cadre global des ODD, et aux "bonnes pratiques" d'usage ». Ce niveau de conformité requiert également la formalisation des actions de l'établissement et leur évaluation.
- Le niveau 4 est celui de la « maîtrise DD&RS » et correspond à la « mise en œuvre d'un plan d'action garantissant l'amélioration continue. Recherche de performance et atteinte des objectifs fixés ».
- Le niveau 5 correspond à « [l'] exemplarité DD&RS ». Pour y prétendre, « [l'] établissement moteur » doit faire preuve de « rayonnement sociétal », « mener des actions innovantes et co-construites » et « recherche[r] l'efficience »²⁹².

Depuis sa première publication en 2010, le référentiel DD&RS est articulé autour des mêmes 5 grandes thématiques (stratégie et gouvernance, enseignement, recherche, gestion environnementale et politique sociale). Nous avons fait le choix de citer la toute dernière version du référentiel DD&RS, publiée par la CPU et la CGE en décembre 2020. Il s'agit de la version « référentiel DD&RS 2021 ». En effet, nous souhaitons notre analyse au plus proche de l'actualité, notamment afin d'optimiser la pertinence des pistes d'actions managériales que nous formulerons à la fin de notre thèse. Nous évoquons toutefois les évolutions du référentiel qui ont une signification particulière pour notre analyse du travail des entrepreneurs culturels.

Les entrepreneurs culturels sont issus d'horizons différents : ils sont enseignants-chercheurs et/ou responsables administratifs, membres d'équipes de présidence ou de direction des services au sein d'universités, représentants des ministères, d'association étudiantes ou de collectifs investis pour ces sujets. Ensemble, ils combinent les règles de fonctionnement, les valeurs et les attentes différentes de leurs sphères professionnelles afin d'optimiser en permanence la pertinence et l'acceptabilité du référentiel DD&RS.

Les réglementations et agendas politiques ont un rôle majeur puisqu'ils permettent de justifier les démarches²⁹³. Les différentes versions du référentiel DD&RS ont donc intégré les

²⁹² Source : CGE (23 décembre 2020). *Version 2021 du référentiel DD&RS* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 07.04.2021]. L'article cité permet de télécharger le référentiel DD&RS 2021.

²⁹³ Comme l'analyse de l'impact de l'article 55 de la Loi Grenelle l'a montré précédemment.

règlementations et les grandes lignes des stratégies nationales et européennes au fur et à mesure de leur parution, ainsi que les orientations définies dans le cadre des 17 ODD (objectifs de développement durable) développés par l'ONU (2015). Aussi, dans le cadre de son auto-évaluation, une université peut se positionner au niveau 3 de conformité sur une variable lorsque les actions qu'elle réalise dans ce domaine sont en adéquation avec les réglementations françaises et/ou les ODD. A titre d'exemple, dans l'axe « stratégie et gouvernance », un des attendus consiste pour une université à « définir sa stratégie et élaborer un plan d'actions en couvrant toutes les dimensions du DD&RS ». Le niveau 3, dit de conformité, est atteint si l'université formalise « une stratégie DD&RS et [un] plan d'actions au plus près des enjeux et intérêts généraux du DD&RS [...] en respectant le cadre global des Objectifs du Développement Durable (ODD) et/ou en appliquant les normes nationales, européennes ou internationales... » (Référentiel DD&RS 2021, axe 1).

Extrait du Référentiel DD&RS 2021, axe Stratégie et gouvernance²⁹⁴ :

1 - AXE STRATEGIE ET GO					
N°	Définition des niveaux de réponses	Correspondance avec ODD	Niveau 1 PRISE DE CONSCIENCE DD&RS	Niveau 2 INITIATION DD&RS	Niveau 3 CONFORMITE DD&RS
		ODD en rouge: mission, en noir: contribution	Prise de conscience du DD&RS et début d'état des lieux - Réflexion en cours sur la prise en compte des enjeux DD&RS	Etat des lieux et début de mise en conformité. Mesures partielles de performance. Quelques actions ponctuelles	Conformité à la législation, dont le cadre global des ODD, et aux "bonnes pratiques" d'usage. Formalisation. Evaluation des actions engagées
1.1	Formaliser sa politique de Responsabilité Sociétale & Développement Durable (DD&RS) et l'intégrer à toute l'activité de l'établissement	16;17	Les premières tendances DD&RS apparaissent dans les processus et démarches ou Directions/ Départements/ Services de l'établissement	L'établissement initie une politique DD&RS cohérente avec son questionnement éthique (mission de l'établissement) et l'intègre à sa stratégie globale	La formalisation de la politique DD&RS est établie et adoptée par les parties prenantes (internes et/ou externes)
1.1.1	Définir sa stratégie et élaborer un plan d'actions en couvrant toutes les dimensions du DD&RS	16.7;16.6;16. b 17.14;17.17	Actions ponctuelles menées par les collaborateurs et/ou le Comité de Direction dans tout ou partie des dimensions DD&RS (environnementales, économiques, sociales...)	Un diagnostic est établi : identification des parties prenantes internes, recensement et évaluation des actions en cours et réglementaires et émergence d'une ligne de gouvernance	Formalisation d'une stratégie DD&RS et plan d'actions au plus près des enjeux et intérêts généraux du DD&RS. Intégration des compétences et missions durables: - en respectant le cadre global des Objectifs du Développement Durable (ODD) - et/ou en appliquant les normes nationales, européennes ou internationales...

Le travail réalisé pour élaborer le référentiel DD&RS et encourager les établissements à s'en saisir afin d'évaluer leurs démarches sert de base au développement du Label DD&RS. Ce dernier avait été prévu par l'article 55 de la Loi Grenelle I pour valoriser les démarches des établissements. Le label DD&RS est lancé en octobre 2015 et est opéré par l'association CIRSES²⁹⁵. La labellisation s'appuie sur les variables du référentiel DD&RS. Les établissements candidats sont audités sur la base de l'auto-évaluation qu'ils réalisent à partir du

²⁹⁴ CGE (23 décembre 2020). *Référentiel DD&RS 2021*. CPU et CGE [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 07.04.2021].

²⁹⁵ Créé en 2013, CIRSES est le Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur.

référentiel et des documents d'appui qu'ils fournissent pour chacune des variables. Les auditeurs remettent leurs rapports au comité de labellisation comprenant des représentants des ministères de la Transition Écologique et de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, de la CPU et de la CGE, du REFEDD, de CIRSES et des établissements déjà labellisés.

Le label DD&RS a été conçu pour « valoriser nationalement et internationalement au meilleur bénéfice/coût les démarches de développement durable et de responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur et de recherche et de monter en compétences au sein d'un collectif d'établissements engagés » (CPU, 2016)²⁹⁶. Selon le site dédié au label DD&RS, l'obtention du label permettrait aux établissements de renforcer leur attractivité vis-à-vis de leurs parties prenantes. Un établissement labellisé faciliterait l'acquisition de compétences en lien avec les défis majeurs du monde de demain, pourrait plus facilement conclure des partenariats (avec les collectivités ou les tutelles gouvernementales par exemple), bénéficierait d'une dynamique de mobilisation interne autour de valeurs clés...²⁹⁷

Au total, 30 établissements d'enseignements supérieur sont actuellement labellisés DD&RS, dont 9 universités. Cela représente 13% des universités et 10% du nombre total d'établissements (en prenant pour base le nombre de Grandes Écoles membres de la CGE). Le tableau 14²⁹⁸ présente l'évolution du nombre de labellisations accordées depuis le lancement du label DD&RS.

²⁹⁶ Source : CPU (24 mai 2016). *Développement durable et responsabilité sociétale : 10 établissements labellisés* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/developpement-durable-et-responsabilite-societale-10-etablissements-labellises/> [site consulté le 08.04.2021].

²⁹⁷ Source : Label DD&RS (2021). *Bilan complet d'une labellisation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.label-ddrs.org/index.php/couts-et-benefices-du-label/couts-complets#etablissements> [site consulté le 08.04.2021].

²⁹⁸ Source : Label DD&RS (2021). *Etablissements labellisés* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.label-ddrs.org/index.php/les-acteurs-du-label/les-etablissements-labellises> [site consulté le 08.04.2021].

Tableau 14 : Evolution du nombre d'établissements labellisés DD&RS (2016-2020). Chiffres nets (hors labellisations n'ayant plus cours). Source : Label-DDRS (2021).

Etablissements labellisés DD&RS (au 08.04.2021)							% du nb total d'établissements	
	2016	2017 ²	2018	2019	2020	Total		
Universités	2			3	4	9	70	13%
Grandes Écoles	9	1	4	4	3	21	218 ¹	10%
Total	11	1	4	7	7	30	288	10%

¹ Nombre d'établissements membres de la CGE en France. Source : CGE (2021) [en ligne]
 Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/listings/#s=1#s=1#s=1#s=1#s=1> [site consulté le 08.04.2021]

² En 2017, 6 écoles ont obtenu le label. 5 d'entre elles ne l'ont plus en 2021 (notamment en raison de fusions d'établissements).

Les premières universités labellisées ont dédié des ressources humaines et financières à ces sujets. En général, le chargé de mission qui orchestre le processus de labellisation pour son université d'appartenance est parallèlement engagé au sein de groupes de travail visant une meilleure intégration du développement durable par l'ensemble des établissements (au niveau de la CPU par exemple). Il est sensible aux problématiques soulevées par le DD&RS, particulièrement bien informé et soutenu par la direction de son université. Il peut ainsi solliciter la contribution des différents services de son université afin que chacun puisse autoévaluer les performances qui relèvent de son domaine d'activité. Très souvent, un groupe de travail ou une commission mixte regroupant des personnels administratifs et scientifiques issus de différents services s'organise au sein de l'université pour alimenter le processus de labellisation.

On le voit, le label DD RS, qui s'en est emparé ? [...] dans les universités qui s'en sont emparées, c'est celles qui étaient des innovatrices, finalement, celles qui étaient au démarrage de la démarche. Voilà. Parce qu'elles se sont saisies du truc, elles étaient impliquées dès le démarrage dans le collectif CIRSES, et finalement, aujourd'hui elles sont labélisées.

Mais elles sont très rares les universités labellisées DD RS. [...] Et tout ça, c'est parce qu'il n'y a pas de moyen dans les universités. [Uni-C ens EC]

L'engagement des premiers établissements dans une démarche de labellisation DD&RS fut tiré par une poignée d'acteurs : des chargés de mission engagés dont le travail fut encouragé par les membres de l'équipe dirigeant leur structure qui considéraient que ces sujets étaient importants,

voire prioritaires. Aussi, parmi les acteurs que nous avons interrogés, certains trouvent que l'impact du label est insuffisant et que son utilisation dépend trop d'une constellation particulière de personnes.

Côté enseignement supérieur, il y a donc un plan vert qui s'impose, qui est normalement obligatoire sur un plan légal. Donc tout directeur d'école, tout président d'université se doit de le connaître. Se doit de le mettre en œuvre. Mais quand vous faites le compte, [...] vous allez constater qu'il y a à peu près 25 établissements qui sont aujourd'hui labellisés. Sur 250 grandes écoles et 80 universités. Voilà. Ça veut dire qu'on est à moins de 10 % des établissements d'enseignement supérieur qui normalement devraient être tous dans le sujet, 10 ans après. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

Pour d'autres, le label DD&RS ne représente qu'une partie du travail réalisé par les universités pour intégrer le développement durable à leurs missions et modes de fonctionnement. En effet, un nombre plus important d'établissements a engagé une démarche DD&RS en se saisissant du référentiel qui sert de base au label. Il est d'ailleurs recommandé aux établissements désirant s'engager dans le processus de labellisation de se familiariser avec l'ensemble des variables structurant une approche stratégique DD&RS telle que définie par les entrepreneurs culturels et validée par les tutelles gouvernementales. Pour être éligible, un dossier de candidature au label DD&RS doit notamment comprendre un nombre minimal de variables avec un niveau supérieur ou égal à 3, c'est-à-dire un niveau au minimum conforme à la législation et aux bonnes pratiques d'usage. Le label est donc un outil de valorisation des démarches déjà bien rodées.

En 2020, 62 établissements, dont 16 universités (soit 23%), ont réalisé l'auto-évaluation de leur démarche DD&RS à partir du référentiel²⁹⁹. Selon les acteurs de la RSU, ce travail a favorisé l'amorce d'une dynamique au sein de leur université. En fournissant une définition « homologuée » du développement durable appliquée aux organisations académiques, le référentiel DD&RS permet aux équipes dirigeantes, aux personnels et étudiants d'en prendre la véritable mesure. Cette définition est homologuée car le dispositif DD&RS est développé en

²⁹⁹ Source : Assemblée générale des responsables Développement Durable et Responsabilité Sociétale de la CPU et de la CGE (20 novembre 2020). *Analyse et valorisation des données de la campagne référentiel DD&RS national CPU-CGE 2020*. Etude statistique réalisée par Gérald Majou de la Débuterie et Adélaïde Ceccon, CGE, à partir des résultats agrégés fournis par la plateforme www.Persees.org. Présentée par : Franck Chauvin, co-pilote du groupe de travail référentiel CPU/CGE.

collaboration avec les ministères. Sur cette base, un état des lieux peut être dressé et un plan d'action mis en place.

Le développement durable est une notion très complexe et sa compréhension requiert l'exercice d'un mode de pensée systémique. Or, c'est un exercice intellectuel auquel les établissements forment traditionnellement peu. Nous avons précédemment rappelé que les missions d'enseignements et de recherche sont historiquement organisées selon des logiques disciplinaires. Le rapport final de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable constate que le cloisonnement des disciplines continue de faire obstacle à la capacité des apprenants à appréhender la complexité des problèmes (Buckler et Creech, 2014).

Globalement les établissements d'enseignement supérieur sont à côté de la plaque. C'est-à-dire que les dirigeants des établissements d'enseignement supérieur n'ont pas reçu dans leurs gènes et dans leur construction intellectuelle ce qu'il fallait pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui et que l'on commence seulement à toucher du doigt. [Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC]

Cette observation, que nous avons recueillie auprès du responsable d'un collectif pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur, nous permet de souligner le rôle majeur qu'a pu jouer le référentiel DD&RS dans un contexte où le développement durable était souvent peu compris, parfois associé à des mesures environnementales allant à l'encontre des intérêts des acteurs sociaux et pouvant signifier une remise en question de la liberté académique...

Le référentiel est un outil à la disposition des universités pour les accompagner dans la mise en œuvre de leur démarche. Dans un premier temps, il est utilisé par les chargés de mission pour sensibiliser les différents acteurs et services de leur université à ce qu'implique l'intégration du développement durable par l'organisation.

Déjà, la première étape dans le processus, c'est l'information, donc savoir que ça existe. Ensuite, c'est la sensibilisation. C'est-à-dire que le référentiel, de ce point de vue-là, c'est un très bon exemple. C'est-à-dire que globalement, ça sensibilise les gens, à savoir : « est-ce que vous êtes capables de me dire combien de tonnes de déchets vous produisez par an ? ». Ben voilà. Et ben quand on voit les chiffres après on se dit, ben oui, là il y a peut-être quand même un truc à faire. [...] Après, il y a plein d'autres

aspects sur la partie responsabilité sociétale : l'intégration des minorités, la gestion des personnes handicapées... [Uni-B VP-RSU EC]

Non seulement le référentiel permet de donner corps à l'ensemble des domaines qui sont couverts par la notion de développement durable, mais également, il favorise la transversalité nécessaire à son opérationnalisation par l'organisation.

On dit et ben on va se lancer [...]. Sauf que, à ce moment-là, on s'aperçoit ce que c'est le DDRS ! Et par exemple, ce monsieur qui s'occupe des poubelles, des déchets, ou des plantes, des recyclages de ça et de l'énergie... euh, l'homophobie, pffffff...! Il ne sait même pas ce que ça veut dire, le mot. [...] Et donc, on s'est rendu compte, quand on s'est retrouvé face au grand tableau à remplir, [...] qu'il y avait des choses qui étaient de l'ordre de... des risques psychosociaux, de l'égalité homme femme, et ainsi de suite. Donc, évidemment, on n'était pas tout nu par rapport à ça, parce que, [...] on a une démarche qualité, donc il y a des choses qui touchent à ça.

[...] La confrontation au référentiel DD RS, [...] ça nous fait réfléchir à nos pratiques de façon complètement transversale. [...] Pour faire un DD RS, il faut aller voir les gens. Parce que c'est beaucoup plus épais, riche. Par exemple, sur les violences sexuelles, ça touche plein de choses. Par exemple, sur le bien-être au travail, sur le télétravail...

[...] On se place face à un tableau, les questions sortent du tableau et personne ne peut y répondre tout seul. Et donc ça produit une réflexion collective au sein de l'établissement. Ça, c'est très très net. Donc, c'est un excellent support pour faire du lien entre les différents individus de l'établissement et donc, ça participe de la prise de conscience du fait que je ne suis pas tout seul dans mon bureau à penser à ça. Et les manettes, on peut les avoir à plusieurs pour travailler sur telle ou telle chose. Donc [...] le principal avantage c'est que c'est un outil d'auto réflexion collective. Et donc, je pense que c'est une bonne entrée ça. [Uni-A ch-miss-RSU 2]

Le référentiel permet ainsi de sensibiliser les acteurs et parties prenantes de l'université aux enjeux du développement durable, de faciliter la compréhension de ce que son opérationnalisation implique et de mettre œuvre des pratiques professionnelles transversales.

Pour expliciter plus spécifiquement les contributions de chacun des métiers de l'enseignement supérieur aux objectifs du développement durable, un guide a été mis à la disposition des

professionnels de l'enseignement supérieur : « Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? » (CPU et al., 2018)³⁰⁰. Comme l'ensemble des outils DD&RS, ce guide est le fruit d'un travail collaboratif. Ce sont les professionnels de l'enseignement supérieur qui s'adressent à leurs pairs et partagent leur expérience. Ils montrent en quoi « toutes les fonctions et métiers au sein d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche peuvent, et doivent, contribuer aux ODD et ce, par une collaboration transversale renforcée » (CPU et al., 2018, p. 3). Le registre choisi pour interpeller les acteurs est ici encore celui de la sensibilisation, de l'accompagnement, de l'incitation et non celui de l'obligation ou de la coercition. Le guide des contributions des métiers vient compléter le travail de plaidoyer des associations d'établissements et de leurs partenaires pour épauler les acteurs de terrain et impliquer les établissements.

Le référentiel DD&RS et le guide des contributions des métiers de l'enseignement supérieur abordent la RSU de manière stratégique et transversale : les enjeux du développement durable se matérialisent dans les travaux de recherche, les enseignements et les modalités de gestion des établissements. Alors que le référentiel aborde ces questions sous l'angle des différentes thématiques formant une stratégie DD&RS en conformité avec les ODD, le guide précise en quoi les différents métiers de l'enseignement supérieur peuvent contribuer aux ODD. Par exemple, l'axe gestion environnementale du référentiel demande à l'établissement de développer une politique de prévention et de réduction des atteintes à l'environnement (variable 4.2. du référentiel DD&RS 2021 dont la synthèse est restituée en annexe 3). Dans le guide des contributions des métiers de l'ESR aux objectifs de développement durable, les auteurs expliquent comment chacun des métiers³⁰¹ peut contribuer à la préservation et à la restauration des écosystèmes terrestres (ODD numéro 15).

Le référentiel DD&RS et le guide des contributions des métiers aux ODD proposent aux universités des voix d'engagement possibles. Face à la complexité caractérisant la notion de

³⁰⁰ Nous avons évoqué ce guide dans le chapitre 2. Source : CPU et al. (2018). *Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ?* [En ligne]. Disponible sur : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2018/06/GUIDE20Version_A5_1.2.pdf [site consulté le 26.12.2020]. Les auteurs précisent que ce guide est le fruit d'un travail collectif de la CPU, la CGE, B&L évolution, le groupe MGEN, le Cnous et le REFEDD (Réseau français des étudiants pour le développement durable), réalisé en collaboration avec CIRSES, le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, et celui de la Transition écologique et solidaire.

³⁰¹ Les auteurs du guide expliquent comment les métiers de dirigeant d'établissement, d'enseignant-chercheur, de la stratégie et du pilotage, de la finance et de la comptabilité, des achats, du patrimoine, de la communication, de l'hygiène et de la sécurité, de la restauration, ainsi que de l'orientation et de l'insertion professionnelle peuvent contribuer à cet ODD 15 (CPU et al., 2018, p. 13 pour une vision synthétique croisée des métiers et des ODD)

développement durable et celle de son opérationnalisation organisationnelle, ces outils fournissent aux acteurs un cadre pour entamer et structurer une démarche stratégique de responsabilité sociétale.

C'est-à-dire qu'avant, je ne sais pas bien comment une université aurait pu, comment dire, se saisir de tout ça.

Et le plan vert [référentiel plan vert] il a quand même structuré énormément la démarche, c'est-à-dire de dire : « bah voilà, dans un plan vert, qu'est-ce qu'il faut en France ? » Il faut qu'on traite du pilotage, comment on anime ça, qu'on traite de la formation, parce qu'une université, sa mission principale c'est formation recherche, donc qu'est-ce qu'on fait pour la formation, qu'est-ce qu'on fait au plan recherche, qu'est-ce qu'on fait au plan on va dire gestion environnementale, écologie et donc il y a tout un volet là-dessus, et puis qu'est-ce qu'on fait sur le volet social, sociétal ? Et ça, ça été un atout énorme ce plan vert. [Uni-D VP-RSU EC]

Avant le Grenelle Environnement (2007-2009) et la mise en place du référentiel (à partir de 2010), les universités réalisaient déjà quelques actions volontaires, c'est-à-dire au-delà des obligations légales, en faveur de l'équité sociale et/ou de la protection de l'environnement. Mais ces dernières n'étaient pas coordonnées dans un schéma stratégique global de développement durable tel qu'il est envisagé par les institutions internationales (Agenda 21), par les organismes de normalisations (ISO 26000 et autres normes RSE) et la littérature managériale consacrée à la responsabilité sociétale des organisations. Le référentiel DD&RS propose une traduction de ce type d'approche stratégique pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche français. Et à partir de cette cartographie des domaines d'intervention, les établissements peuvent élaborer une stratégie spécifique en fonction de leurs ressources ainsi que des contraintes et opportunités de leur environnement.

Vous avez un sujet qui est les déchets. [...] Moi j'ai fait partie de ceux qui ont travaillé sur le référentiel en disant « bon, dans les déchets, qu'est-ce qu'il y a comme sujets ? » Il y a comme sujet l'évitement, il y a comme sujet la pollution, il y a comme sujet la gestion des déchets... et on a cadré.

De 1 à 5, ben voilà, je suis une université, sur les déchets, où j'en suis ?

C'est un outil, moi qui m'a permis, par exemple, d'aller voir les services en disant : « ben voilà, voilà le référentiel, je suis en train de regarder où on en est à l'université,

est-ce que vous avez un plan de gestion des déchets ? ». Là, c'était à l'époque en 2012, c'était : « un quoi ? Un plan de gestion des déchets ? Ben non... En gros les déchets, on les met dans la poubelle et puis la poubelle, elle part à l'incinération ». C'était ça l'état des lieux de l'époque. Même s'il y avait deux trois petits trucs, mais...

[...] Et je pense que c'est un outil exceptionnel [le référentiel DD&RS] pour la sensibilisation et pour que les établissements mettent le pied à l'étrier, en leur disant : « voilà où vous en êtes, voilà ce qu'il est possible de faire, voilà les sujets auxquels vous devriez réfléchir, ou vous pourriez réfléchir ». [...] Et ça, je pense que ça a été un atout énorme pour que les établissements s'en emparent. [Uni-D VP-RSU-EC]

Le référentiel DD&RS s'est développé en s'appuyant sur les approches stratégiques de la responsabilité sociétale des entreprises qui s'étaient progressivement institutionnalisées (Werther et Chandler, 2005 ; Trapp, 2012 ; Bondy et al., 2012 ; Harvey et Bice, 2014) en réponse la plus grande démocratisation des problématiques du développement durable auprès du grand public (Bonnel, 2013), ainsi que sur l'expérience professionnelle des entrepreneurs culturels. A travers l'élaboration progressive du référentiel DD&RS, les entrepreneurs culturels ont proposé une traduction de la responsabilité sociétale adaptée aux universités françaises dont les équipes dirigeantes peuvent se saisir afin d'être en conformité avec la loi Grenelle I. Des outils complémentaires, ayant mobilisé les contributions de nombreux réseaux³⁰², permettent d'approfondir des sujets clés comme les compétences DD&RS ou les contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche aux ODD. Le référentiel DD&RS représente la colonne vertébrale de ce travail de traduction du développement durable pour les universités. C'est l'outil le plus largement utilisé par les établissements³⁰³. Autrement dit, le référentiel « théorise » la responsabilité sociétale des universités en développant les thématiques et les pratiques que les universités doivent intégrer dans le but d'opérationnaliser les principes du développement durable. Quant aux bénéfices de telles démarches, ils sont également explicités pour chacun des groupes de parties prenantes : conformité avec les réglementations et objectifs politiques de hauts niveaux (ONU, Europe, France), accès facilité à des partenariats et

³⁰² Parmi les réseaux engagés pour l'intégration du développement durable dans l'enseignement supérieur, citons par exemple : le CIRSES, le REFEDD, le collectif Pour un Réveil Ecologique, le RéUniFEDD, l'association QuaRES, le Comité 21, les Enseignants de la transition, Campus en transition, Agir Ensemble, ARTIES, FNCAS, Campus responsable...

³⁰³ Selon une enquête réalisée par le CIRSES, 77% des 93 établissements sondés utilisent le référentiel DD&RS pour piloter leur démarche DD&RS, 10% utilisent un autre outil et 13% n'utilisent aucun outil. Source : CIRSES (2015, p. 9). *Résultats de l'enquête métier CIRSES 2015* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cirses.fr/IMG/pdf/brochure-cirses-vf.pdf> [site consulté le 13.04.2021].

financements, appartenance à une communauté d'établissements responsables, montée en compétences des personnels et étudiants via le traitement systémique d'enjeux complexes à travers des nouvelles pratiques managériales, des programmes transversaux de recherche et d'enseignements, meilleure adéquation avec les besoins des parties prenantes en impliquant ces dernières dans le fonctionnement de l'université et la réalisation de ses missions... Les nombreux bénéfices liés à l'adoption d'une démarche « homologuée » DD&RS (c'est-à-dire approuvée par les tutelles et les professionnels) sont évoqués dans les différents supports de communication réalisés par les entrepreneurs culturels³⁰⁴. Dans l'ensemble, les arguments soutiennent l'idée que les établissements qui s'engagent dans une démarche DD&RS peuvent devenir plus attractifs vis-à-vis de leurs publics et plus compétitifs. Cette vision se rapproche de celle de la création de valeur partagée développée par Porter et Kramer (2011) pour lesquels la compétitivité des organisations est liée à leur capacité à répondre aux attentes de leur environnement. Qu'il s'agisse d'entreprises, d'organismes publics ou encore d'établissements d'enseignement supérieur, les organisations doivent diriger leurs actions vers l'atteinte d'un objectif social afin d'accroître leur compétitivité. Pour Moore (1995), c'est replacer la production de « valeur publique » au cœur des organisations.

Notre analyse du travail de théorisation de la responsabilité sociétale des universités fait écho à ces démonstrations de la littérature : l'opérationnalisation des principes du développement durable par les universités peut s'apparenter à un encastrement encore plus en profondeur des universités au sein de leurs communautés, c'est-à-dire leurs étudiants (et leurs familles), leurs territoires (entreprises, collectivités, associations...), leurs personnels scientifiques et administratifs, leurs tutelles...

Le référentiel DD&RS guide les établissements à travers l'ensemble des thématiques. Il peut accélérer la trajectoire de l'établissement vers cet objectif. Il permet d'élaborer un diagnostic quant au positionnement de l'université sur les différentes variables formant son engagement vis-à-vis de l'objectif du développement durable et d'orienter des plans d'actions.

Je pense que c'est aussi un bon outil [...] pour impulser des choses, dans le sens où ça fait office de diagnostic. Ça permet aussi de se situer avec des indicateurs, une liste des

³⁰⁴ Nous avons déjà cité la plupart de ces sources, par exemple : le site officiel des référentiel et label DD&RS, disponible sur <https://www.label-ddrs.org/index.php/couts-et-benefices-du-label/couts-complets> [site consulté le 13.04.2021] ; Les sites internet de la CGE et de la CPU ; Fondaterra (2009). *Le guide 2008-2009 des bonnes pratiques en matière de développement durable dans les universités françaises*, édité par la CPU ; *Le guide pour aider les établissements à mettre en œuvre l'art. 55 de la loi du 3 août 2009* (CPU et al., 2010 mise à jour 2013). *Le Guide du dispositif de labellisation DD&RS* (CPU et al., 2015 mise à jour 2018), etc.

actions, mais aussi des objectifs. Et donc, on a à la fois le diagnostic, mais on se dit aussi « bon allez, on fait un plan sur deux, quatre ans », [...] ou même plus, sur 5 ans, selon la volonté d'établissement. Et donc, ça cadre les choses énormément. [Uni-A ch-miss-RSU 3]

Tant que ça reste une autoévaluation, [...] c'est pas mal parce que ça nous permet de voir quelle est la suite. [...] Où est-ce qu'on en est aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait faire pour qu'on puisse avancer d'un cran sur les items. [...] Pour l'instant [...], dans le référentiel, j'ai pris où en est l'université aujourd'hui. Et où la mènerait la feuille de route de la cellule [cellule en charge du développement durable]. Voilà. Et est-ce qu'on modifie la feuille de route du coup ou pas, pour éventuellement intégrer d'autres aspects. [...] [Remplir le référentiel] pour l'instant, on l'a fait pour nous. [Uni-A ch-miss-RSU 4]

Je pense que c'est une très bonne chose [le référentiel et le label DD&RS] parce que ça permet aux universités d'avoir une vision de leur état. De leur niveau actuel en développement durable. [...] Savoir où on en est, ça permet de savoir éventuellement où on peut aller. C'est pas où on veut aller, mais où on peut aller. [...] Oui, non, je ne peux pas le faire, j'ai les moyens, j'ai pas les moyens. Mais en fait cette connaissance de soi-même, c'est très important. [Uni-B VP-RSU EC]

C'est un état des lieux. Le but, c'est pas de dire « on est mauvais à tel endroit, on est très bon à tel autre », c'est de dire « où est-ce qu'on en est aujourd'hui et quels sont les projets de l'université en termes de formation, en termes de qualité de vie au travail, en termes d'implication avec le territoire, à quel endroit on pourrait agir davantage, agir différemment, être plus performant et du coup effectivement, le label nous donne cette opportunité-là de dresser un tableau de l'existant et ensuite d'envisager la suite avec les partenaires au sein de l'université et en externe également. [Uni-D ch-miss-RSU]

Les acteurs de la RSU se saisissent du référentiel pour guider l'appréhension du développement durable par leur université d'appartenance. Le référentiel permet la sensibilisation des équipes dirigeantes et des personnels à la portée transversale de l'intégration des principes du développement durable aux missions et modes de fonctionnements des établissements. Cette définition managériale de la RSU peut être entendue car elle fait référence au contexte culturel et réglementaire qui encadre les actions des établissements. Il s'agit notamment des engagements institutionnels de haut niveau, des priorités et lois issues des plans européens et

nationaux, des pratiques stratégiques de responsabilité sociétale des entreprises, du rapprochement des modes de gestion des différents secteurs, etc. que les entrepreneurs culturels combinent avec leur connaissance approfondie des schémas de valeurs et de pratiques propres à leurs métiers.

2.2) De l'exercice stratégique de la RSU à la RSU pour stratégie

Si le dispositif DD&RS permet de sensibiliser les universités à leur contribution au développement durable et de faciliter la réalisation d'un état des lieux des actions qu'elles mènent en ce sens, il ne réussit pas (ou pas encore) à « positionner le DD&RS là où il doit être, dans la stratégie de l'établissement, voire, assumons-le, "être" la stratégie de l'établissement » (CIRSES, 2021)³⁰⁵. À travers leur travail, les entrepreneurs culturels de la RSU ne cherchent pas à favoriser l'ajout d'un certain nombre d'actions de responsabilité sociétale à la stratégie des universités, mais ils souhaitent que la responsabilité sociétale soit intégrée au cœur même de la stratégie des universités. Cet objectif fait écho aux travaux académiques récents liant la compétitivité des organisations à leur capacité à apporter des réponses aux attentes de leurs parties prenantes (Porter et Kramer, 2011 ; Rive et al., 2016 ; Hayter et Cahoy, 2018). C'est dans la pertinence sociétale de leurs activités que tient également leur pérennité.

2.2.1) La RSU à la carte ?

Le travail des entrepreneurs culturels propose une traduction du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Cette traduction est adaptée à ces organisations académiques car elle est ancrée dans leurs référentiels institutionnels. Toutefois, l'impact des outils DD&RS fait l'objet de critiques de la part des acteurs de la RSU : pour passer des intentions à la réalité, des leviers complémentaires sont nécessaires.

Au départ, il y avait un label [...]. Par contre, c'était un peu du flan. [Relance : c'est-à-dire ?] Ben, c'était de la com'. C'était plus de la com' que du développement durable. C'est-à-dire qu'à partir du moment où les établissements faisaient un petit truc, on en

³⁰⁵ CIRSES (2021). *À quoi sert le KIT DD&RS ?* [En ligne]. Disponible sur : <https://www.cirses.fr/article9.html> [site consulté le 04.04.2021].

faisait des tonnes. Mais ce n'était pas un plan stratégique à l'échelle de toute l'université. [Uni-C VP-RSU EC]

On confond la forme et le fond. Parce que c'est du déclaratif. [...] On annonce ce qu'on veut. [...] Mais c'est bidon, il n'y a pas les moyens de le faire. [...] Et après tout, c'est pas plus contraignant que certains accords internationaux. C'est à peu près la même semoule. On est dans une contrainte administrative... Parce que pour faire les DDRS, il faut un peu de temps justement, il y a des contraintes. Pour faire quelque chose dont on peut se poser la question de savoir si c'est de la com' ou si c'est réellement du développement durable. Pour moi, c'est beaucoup de com'. Voilà. Et une com' sans contrôle. [Uni-C VP-RSU]

Alors moi, à titre personnel, j'en pensais beaucoup de bien [du référentiel et du dispositif DD&RS]. Mon école aussi, mais c'était juste pour avoir l'accréditation de la CTI [Commission des titres d'ingénieurs]. Donc elle voulait lancer cette initiative avec le Plan Vert et tout ça, et puis une fois qu'il y a eu l'accréditation, le sujet est passé à l'arrière-plan et elle a complètement laissé tomber. Moi, je pense que ça devrait être quelque chose d'obligatoire en fait pour tous les établissements. [Ens-sup étu-RSU EC]

Label et référentiel sont conçus comme des outils de pilotage. Ils permettent une évaluation des démarches de l'établissement sur chacune des dimensions à partir desquelles peut s'exercer la responsabilité sociétale de l'établissement. Toutefois, cette dimension stratégique ne se déploie que lorsque l'établissement prend acte de son diagnostic et engage des choix visant à améliorer sa position sur certaines variables. Cela en fonction de ses ressources scientifiques et des attentes de ses parties prenantes. Or, cette démarche requiert des investissements (humains et financiers), ainsi que des compétences spécifiques (expertise des sujets DD&RS et du management transversal). Sans cela, ces outils ne permettent que de réaliser une photo (éventuellement retouchée) des démarches déjà existantes et les actions complémentaires restent en marge des activités principales. C'est la raison pour laquelle, rendre la démarche d'auto-évaluation obligatoire ne répond qu'à une partie de la problématique.

Cette connaissance de soi-même [via le diagnostic], c'est très important. Je pense que c'est plus important que d'avoir à la fin le petit logo, etc. Je pense que ça devrait presque même être obligatoire, d'ailleurs ça va être intégré à l'HCERES. [Uni-B VP-RSU EC]

Début des années 2010, [...] le ministère de l'Enseignement Supérieur, il n'était pas moteur. Les universités ne se sentaient pas obligées d'y aller. [...] Certes, les universités sont censées être autonomes. Mais dans les faits, [...] disons que les priorités données par le Ministère trouvent de l'écho dans les établissements. [...] Moi, quand j'ai travaillé en université, je travaillais avec des contrôleurs de gestion. Ils faisaient remonter beaucoup d'infos au Ministère. J'étais dans une cellule de pilotage. Le Ministère, il ne m'a jamais rien demandé. [...] Sur des indicateurs de performances énergétiques, sur des indicateurs liés aux surfaces de patrimoines, etc. [...] Il n'y avait pas de pressions là-dessus.

Et [...] que ce soit le HCERES, que ce soit les classements, ces 2 dispositifs qui sont quand même assez structurants, ils ne mettaient pas non plus de pressions sur les universités en matière de développement durable. [Ens-sup ch-miss-RSU 1 EC]

Les critères d'évaluation du HCERES ont une influence sur la conduite stratégique des établissements. Ils ont été révisés lors de la vague E (2018-2019) de manière à réaliser des évaluations « encore plus centrées sur la capacité d'un établissement (ou un regroupement d'établissements) à maîtriser la mise en œuvre de son projet stratégique » (HCERES, 2017, p. 8)³⁰⁶. Les référentiels « établissements » et « coordination territoriale » ont notamment intégré « les dimensions de la responsabilité sociétale (éthique, intégrité scientifique, parité H/F) et du développement durable (gestion environnementale) » (HCERES, 2017, p. 12) suite à un travail de concertation avec un groupe d'entrepreneurs culturels de la RSU appartenant aux comités DD&RS de la CPU et de la CGE³⁰⁷.

[...] La CPU a bossé sur les critères du référentiel HCERES pour le faire bouger en se disant que c'est quand même un truc qui regarde pas mal les universités, qui mobilisent beaucoup de directions universitaires, quand elles se font auditées. C'est un sujet important.

Et la CPU a réussi à faire évoluer le référentiel [HCERES] pour que ça bouge. Par contre derrière, le problème, c'est que les auditeurs soient formés. [...] D'après les retours que j'ai, c'est facile de les enfumer. Tu peux partager tes 3 bonnes pratiques symboliques et ouais, complètement symboliques et qui font bien. Et ils ont l'impression

³⁰⁶ HCERES (2017). *Principes d'évaluation de la vague E (2018-2019)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.hceres.fr/fr/publications/principes-devaluation-de-la-vague-e-20182019> [site consulté le 15.04.2021].

³⁰⁷ Commission DD&RS de la CGE et Comité de la transition écologique de la CPU.

que tu as une politique de développement durable qui tient la route. [Ens-sup ch-miss-RSU 1 EC]

Pour moi, ça ne sera pris en compte et ça n'aura un impact qu'à partir du moment où ça rentrera dans le dialogue de gestion avec le Ministère et que ça sera un des critères d'attribution de financement. [...] C'est-à-dire en fait, c'est l'attribution de la dotation globale où on fait ça de manière pluriannuelle, [...] avec une autoévaluation avec l'HCERES des établissements, mais aussi un dialogue avec un État stratège. Alors maintenant, je ne vous cache pas que l'État stratège et la DGSIP et la DGRI, s'ils veulent faire un dialogue de gestion en intégrant ces thématiques-là [DD&RS], ils ont besoin de billes. [...] Ce qui me rassure, c'est qu'ils vont chercher des experts pour ces critères-là. [Ens-sup ch-miss-RSU 2 EC]

Bien qu'un « mode d'emploi » soit proposé à travers le dispositif DD&RS, les acteurs soulignent que le développement durable peine à pénétrer le cœur des activités des universités. Rendre ce dispositif obligatoire (par exemple dans le cadre des évaluations des universités réalisées par le HCERES ou des dialogues de gestion), sans prendre pleinement la mesure de sa portée transformative et sans prévoir les ressources nécessaires, engendre une mise en œuvre stratégique de la RSU, c'est-à-dire une réponse managériale articulant des actions qui se sédimentent en surface.

Mon école, ils devaient refaire la maquette pédagogique pour revoir les formations... Au final, ils ont changé en fait la structure organisationnelle de l'école. Donc ça, c'est au dernier plan, le fait d'inclure des nouveaux enseignements sur ces questions-là.

[...] Après, ils ont fait des actions, bien sûr. Ils ont mis à la disposition du personnel trois véhicules électriques, ou quatre, avec des bornes de recharge électrique. Ils se satisfaisaient de ça, mais ils n'allaient pas forcément plus loin.

Et ça avait découlé aussi sur une association étudiante, mais ils se reposaient trop sur les étudiants, en fait. Et c'est quelque chose qui est assez énervant au final, parce que quand on en a discuté avec eux, ils ont dit : « Mais nous on attend que vous nous proposiez des choses ». « Oui, mais c'est vous les adultes dans la salle ! C'est à vous de prendre les devants ! C'est à vous d'agir ». Et on dit ça beaucoup aux entreprises aussi. C'est qu'ils sont dans une position attentiste et ils ne sont pas prêts à chambouler en gros toutes leurs certitudes et leur environnement, et c'est ce qui est assez frustrant.

[Ens-sup étu-RSU EC]

Après, les difficultés que j'ai, c'est qu'il n'y a pas de discours affirmé sur le développement durable. C'est vrai qu'il n'y a pas par exemple de VP [vice-président] concrètement qui est affecté aux questions de durabilité. Il n'y a pas de réelle politique de développement durable qui est donnée par le politique. [...] Moi, par exemple, je n'ai pas de feuille de route très claire sur ces questions-là et j'ai une fiche de poste qui est très, très large, c'est « mettre en œuvre la politique développement durable sur le campus » ... sachant qu'il n'y a vraiment aucune proposition, aucune feuille de route [sourire]. Donc du coup, [...] avec mon petit bâton de pèlerin, j'essaie d'aller voir les personnes, donc soit des vice-présidents, soit le DGS, soit c'est relayé par les directeurs de service [...], mais ce n'est pas toujours évident.

[...] On a quand même réussi, on va dire, à toucher un certain nombre de personnels qui sont relativement intéressés à titre personnel sur ces questions-là et qui essaient au sein de leur composante ou de leur service de faire un petit peu bouger les choses. [...] Après, voilà, il faudrait que ça soit reconnu d'un point de vue DRH. Il faudrait fixer politiquement des objectifs de travail. [Uni-A ch-miss-RSU 1]

Ces témoignages illustrent une articulation insuffisante des actions relevant du DD&RS avec les activités clés des établissements. Nous en déduisons qu'ils décrivent une mise en place de ces actions relevant plutôt du saupoudrage : ces actions n'orientent pas les enseignements et ne sont pas systématiquement adossées à une vice-présidence ou à un système de reconnaissance des personnels qui les mettent en œuvre. Une enquête réalisée en 2017 auprès de 34 universités montre que les démarches DD&RS les plus abouties sont portées par un projet politique explicite en la matière et des structures opérationnelles dédiées (Ory et al., 2018). Dans l'ensemble, les auteurs soulignent toutefois que ces moyens et outils semblent encore jouer un rôle stratégique limité.

Aussi, contrairement à la littérature et au dispositif DD&RS qui conceptualisent la RSU comme devant « faire stratégie », les échos du terrain montrent que les universités formulent des stratégies DD&RS qui n'orientent pas (ou pas complètement) leurs missions d'enseignement et de recherche, ainsi que leurs modalités de fonctionnement (Luangsay-Catelin et Gasner-Bouquet, 2018 ; Ory et al., 2016 et 2018).

Les acteurs de la RSU, dont les entrepreneurs culturels, considèrent qu'il est nécessaire d'aller plus loin. Pour eux, une université exerce sa responsabilité sociétale dès lors qu'elle oriente ses missions vers la recherche de solutions visant à résoudre les défis de ses parties prenantes.

Une université qui est engagée en matière de développement durable a une vraie politique. [...] C'est quand ça concerne l'ensemble des missions. C'est-à-dire enseignement, recherche, fonctionnement du campus et relations avec le territoire. C'est aussi un établissement ou une université qui arrive à aller sur des sujets difficiles comme, [...] revoir sa politique de relations internationales en prenant en compte la contrainte climatique. En fait, je ne peux plus trop envoyer des étudiants en Australie ou aux États-Unis comme ça, parce que c'est cool, parce qu'il faut qu'ils voyagent. [...] Et puis [...] comment on repense notre politique de transformation numérique... [Ensup ch-miss-RSU 1 EC]

Pour moi la responsabilité sociétale, c'est : comment, au sein d'un territoire, l'université assume sa responsabilité dans le cadre de ses missions. C'est-à-dire comment, si on considère qu'elle produit des savoirs, qu'elle produit de l'innovation, elle arrive finalement à prendre en compte les enjeux de territoire pour y répondre. [...] Et on en revient à la notion de territoires au pluriel. Parce que le territoire pouvant être le territoire monde, [...] c'est des cercles concentriques en fait. C'est-à-dire, il y a le territoire de la ville, [...] il y a le territoire transrégional on va dire... national... [...] Comment, si elle s'insère dans un territoire, qui lui va vouloir réduire ses émissions de carbone, etc., elle arrive, elle aussi à répondre à ce projet-là. Si elle est dans un territoire, [...] qui accueille des migrants [...] où il y a des problèmes d'interculturalité ou d'inter compréhension religieuse, ce qui est le cas d'un certain nombre de territoires européens, [...] comment est-ce que, par rapport à d'autres universités [en fonction du profil scientifique] on peut répondre.

[...] Donc, il y a des enjeux et pour moi, la question de la responsabilité sociétale, c'est justement comment, dans le cadre de ses missions, cette incise est extrêmement importante, dans le cadre de ses missions, précisées par le code de l'éducation, donc c'est formation, recherche, insertion professionnelle, orientation, diffusion de la culture, internationalisation, etc. [...] comment effectivement, elle a une responsabilité vis-à-vis des écosystèmes dans lesquelles elle est. [...] Et donc comment y répondre. [...] Et, pour moi, la question est « comment ». Donc, il y a la question de la stratégie. [...] Il y a un moment, à l'université, les gens ils travaillent dans leur bureau, ils font leurs recherches, ils font leurs formations, ils ne s'occupent pas forcément de ce qu'il se passe à côté, même s'ils sont aussi citoyens. Et donc, pour moi, un des enjeux, c'est

d'amener, là où ça fait sens, la recherche et la formation à s'imbriquer avec les acteurs du territoire. [Uni-A VP-RSU 1]

Orienter les missions des universités vers la résolution des défis de leur environnement social requiert la formulation de choix stratégiques spécifiques. Or, comme nous l'avons abordé dans notre chapitre 1, ce n'est pas évident pour les équipes dirigeantes qui n'ont pas de pouvoir hiérarchique sur les personnels scientifiques. Les organisations académiques sont en cela différentes des organisations commerciales. Le principe de l'indépendance scientifique, profondément ancré dans la culture et dans l'organisation des établissements académiques, complexifie l'exercice de planification et de mise en œuvre de stratégies. Il s'agit d'amener les universités et autres établissements académiques à se rapprocher des besoins de leurs parties prenantes, sans brider l'autonomie nécessaire à la productivité de leurs personnels scientifiques. Ce qui est recherché, c'est même de doper la productivité du travail scientifique en l'orientant vers la création de valeur pour l'ensemble des parties prenantes. Dans la mesure où les personnels scientifiques sont eux-mêmes parties prenantes des organisations académiques, la réalisation de leurs missions de recherche et d'enseignements doit simultanément servir leurs intérêts propres, tout comme ceux de leurs étudiants, de leur structures d'appartenance, des communautés de leurs territoires...

Les acteurs RSU que nous avons interrogés soulignent la difficulté de cet exercice : il s'agit de choisir les orientations de travail qui permettront de répondre simultanément à des besoins différenciés et cela sans, compromettre l'indépendance des professionnels qui sont en mesure de formuler ces réponses.

L'autonomie des universités est récente. D'après un conseiller du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation avec lequel nous avons eu l'opportunité de nous entretenir lors d'un colloque, il manquerait un niveau de management intermédiaire de haut niveau aux établissements d'enseignement supérieur afin qu'ils soient en mesure de développer des stratégies DD&RS.

« Auparavant, on n'avait pas besoin de personnes capables de prendre des initiatives. On avait besoin de personnes qui appliquaient des politiques. Maintenant, avec l'autonomie des universités, ça a changé. Si les choses bougent en matière de développement durable dans les universités, c'est parce qu'une quinzaine de personnes croient à l'enjeu et sont capables de prendre des initiatives et de bouger ». [Échange avec un conseiller du MESRI consigné dans le journal de bord].

L'évolution des référentiels du HCERES précédemment évoquée (vague 2018-2019) visait d'ailleurs à recentrer les évaluations sur « la capacité d'un établissement [...] à maîtriser la mise en œuvre de son projet stratégique » (HCERES, 2017, p. 8). Interrogé sur leviers nécessaires à l'exercice d'une responsabilité sociétale de l'université

qui ne crée pas juste des effets d'aubaine, mais qui soit plus transformante,

un vice-président RSU nous confia que

non seulement, il faut inscrire ça [la RSU] dans la stratégie, mais il faut déjà avoir une stratégie.

C'est-à-dire, arrêter de dire qu'on va tout faire. C'est-à-dire que les universités, en règle générale, y'a pas que les universités d'ailleurs, sortent des stratégies avec des listes à la Prévert. Donc je vais faire ceci, cela. Comme les moyens sont quand même contraints, et que c'est rare qu'on arrive à les étendre autant qu'on veut, on fait tout un peu en saupoudrant.

Et donc souvent, en fait, j'ai l'impression que cette question de la responsabilité sociétale, ou elle passe à la trappe, ou on ne fait pas grand-chose, [...] ou alors, elle est lue vraiment au crible de ce qui est déjà fait. [...] Donc, ce n'est pas forcément, en fait, transformant.

C'est-à-dire que je pense, que le conseil que je donnerais, c'est effectivement de l'inscrire [la RSU] dans une stratégie et qui n'est pas seulement une stratégie de se dire « comment on veut mettre l'argent et où on le met », mais « qu'est-ce que c'est notre université ? » [Uni-A VP-RSU 1].

Le management de la RSU commence avec la spécification des missions que se donne une université dans son environnement, au service de ses parties prenantes internes et externes. Cette vision singulière doit être construite de manière participative avec les parties prenantes. Cela en accordant une attention particulière aux perspectives des professionnels scientifiques parce que leurs activités de recherche et d'enseignement agissent directement sur la création de valeur attendue.

Depuis la parution de la loi Grenelle I, le travail des entrepreneurs culturels, en lien avec les évolutions du contexte institutionnel, a progressivement permis la diffusion d'une vision de la responsabilité sociétale de l'université devant « faire stratégie ». Le dispositif DD&RS et les outils qui lui sont associés peuvent servir de guide à l'opérationnalisation de cette vision par les

établissements. Le tableau 15 propose une synthèse des connexions causales que nous avons repérées entre les événements du contexte, les travaux de recherche et les productions des entrepreneurs culturels. Il ne s'agit pas d'une chronique exhaustive des événements, mais d'une sélection de ceux sur lesquels s'est appuyée notre démonstration.

La vision de « la RSU faisant stratégie » se développe dans ce contexte et en lien avec le travail des entrepreneurs culturels. Son opérationnalisation en profondeur au sein des établissements nécessite toutefois la conjonction de différents facteurs : cela implique que les tutelles gouvernementales expriment explicitement des attentes en la manière et que les universités intègrent les enjeux économiques, sociaux et environnementaux de leurs parties prenantes à leur processus de planification stratégique afin que les orientations soient choisies de manière collaborative, en accordant une attention particulière aux perspectives des professionnels scientifiques. Quant à la mise en œuvre d'une telle stratégie RSU, elle doit s'appuyer sur une feuille de route claire touchant à l'ensemble des missions de l'établissement (enseignement et recherche), un appui politique de haut niveau pour la soutenir (une vice-présidence par exemple) et des ressources dédiées (des personnels capables de manager en transversalité et des budgets). Sans cela, les établissements mènent des démarches RSU de manière stratégique en valorisant des opérations existantes et en ajoutant quelques initiatives choisies parmi les thématiques couvertes par le référentiel DD&RS. Elles pratiquent une opérationnalisation stratégique ou « à la carte » de la RSU.

Le tableau 15 montre que la période 2010-2018 se caractérise par la coexistence de deux perspectives différentes : la « RSU exercée stratégiquement » et la « RSU faisant stratégie ». La RSU exercée stratégiquement correspond à la perspective qui a dominé pendant les années 1990-2000 et reste encore présente aujourd'hui. La RSU faisant stratégie s'est développée à partir des années 2010. Ces deux approches coexistent aujourd'hui et s'hybrident. Par exemple, dès 2013, l'article 55 de la loi ESR³⁰⁸ instaure la possibilité de créer un service commun dédié à « l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l'établissement » et fait ainsi du développement durable une des missions des universités françaises (Ory et al., 2018). En revanche, le décret d'application de cette loi n'a toujours pas été publié et rares sont les établissements qui se sont saisis de cette possibilité. Cette période est également marquée

³⁰⁸ *Des services communs internes aux universités peuvent être créés, dans des conditions fixées par décret, notamment pour assurer : [...] 5) l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l'établissement.* Source : article L714-1 du code de l'éducation, modifié par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013, art. 55 [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000027748043/2013-07-24> [site consulté le 17.04.2021].

par la persistance de contradictions. Par exemple, l'article 175 de la loi ELAN n°2018-1021³⁰⁹ prescrit une réduction importante des consommations énergétiques dans les bâtiments à usage tertiaire. Dans le même temps, le gouvernement ne donne pas suite aux programmes d'efficacité énergétique des campus (PEEC) proposés la même année par la CPU et une dizaine d'établissements pilotes. L'idée était de financer des travaux de rénovation énergétique afin de réaliser des économies sur les frais de fonctionnement à plus long terme³¹⁰. Deux ans plus tard, un montant d'investissement deux fois supérieur sera finalement accordé pour rénover des bâtiments universitaires dans le cadre du plan de relance de la France³¹¹.

Tableau 15 : Synthèse des événements, travaux et outils du dispositif DD&RS ayant contribué au développement de la perspective de la « RSU faisant stratégie » et orientant les missions d'enseignement et de recherche (2010-2021). Source : l'auteure.

Événements critiques pour le développement de la RSU	Dates	Travaux et rapports consacrés à la responsabilité sociale des organisations
<i>Mobilisation d'un réseau d'acteurs pour « théoriser » la RSU, c'est-à-dire définir les pratiques qu'elle recouvre et promouvoir leur adoption par les établissements.</i>	Depuis les années 2010	<i>La responsabilité sociale doit « faire stratégie » : orienter les activités et les processus de fonctionnement des universités afin de renforcer leur légitimité et compétitivité.</i>
Publication de la norme ISO 26000 établissant les lignes directrices relatives à la RSE. Stratégie Europe 2020 pour une « croissance intelligente, durable et inclusive comme moyen [...] d'améliorer la compétitivité et la productivité de l'économie européenne et de jeter les bases d'une économie sociale de marché durable » ³¹² . Publication de la stratégie nationale du développement durable SNDD 2010-2013 .	2010	

³⁰⁹ Loi n°2018-1021 du 23 novembre 2018 portant évolution du logement, de logement, de l'aménagement et du numérique [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000037639678 [site consulté le 19.04.2021]

³¹⁰ L'outil de simulation financière développé dans le cadre des PEEC démontrait que les établissements étaient en capacité d'assumer 50% du besoin d'investissement. Les autre 50% devaient être apportés par l'État (30% via un fond d'amorçage) et par les collectivités (20%). Source : CPU (10 mai 2019). *PEEC 2030 : un programme ambitieux d'efficacité énergétique des campus à horizon 2030* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/peec-2030-un-programme-ambitieux-defficacite-energetique-des-campus-a-lhorizon-2030/> [site consulté le 19.04.2021].

³¹¹ CPU (14 décembre 2020). *Plan de relance et rénovation énergétique des bâtiments publics de l'État : les universités en première ligne* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/plan-de-relance-et-renovation-energetique-des-batiments-publics-de-letat-les-universites-en-premiere-ligne/> [site consulté le 19.04.2021].

³¹² Source : Union Européenne (2021). *Europe 2020 – Vue d'ensemble*. Eurostat [en ligne]. Disponible sur : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/europe-2020-indicators> [site consulté le 04.04.2021].

<p>Création du Comité de la transition écologique et énergétique de la CPU et de la Commission développement durable et responsabilité sociétale de la CGE.</p> <p>Publication du premier guide pour accompagner les établissements dans la réalisation de leur Plan Vert (CPU et al.).</p> <p>Le président Sarkozy déclare au Salon de l'Agriculture que « toutes ces questions d'environnement, [...] ça commence à bien faire »³¹³.</p> <p>Lancement des Idex et des Labex</p>		
<p>Dévolution du patrimoine des universités possible.</p>	2011	Concept de création de valeur partagée (Porter et Kramer, 2011).
<p>Sommet de la Terre Rio+20, démarrage du travail sur les ODD (objectifs de développement durable).</p> <p>Création de UN Sustainable Development Solutions Network (pour promouvoir des approches intégrées d'implémentation du développement durable grâce à l'éducation et la recherche) et de Higher Education Sustainability Initiative (HESI : interface entre les établissements et les institutions politiques).</p> <p>Mise à jour du guide Plan vert, renommé guide DD&RS (CPU et al.)</p> <p>Colloque Eco-campus 1</p>	2012	<p>La vision de soutenabilité faible est entérinée (Vivien, 2013). Diffusion importante de la problématique du développement durable (Bonnel, 2013).</p> <p>La RSE s'institutionnalise : les entreprises doivent intégrer les préoccupations sociales, économiques et environnementales de leurs parties prenantes afin d'acquérir la légitimité et les ressources nécessaires à la réalisation de leurs activités (Werther et Chandler, 2005 ; Trapp, 2012 ; Bondy et al., 2012 ; Harvey et Bice, 2014).</p>
<p>Les stratégies nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche (StraNES et SNR) déterminent les priorités et les moyens consacrés à l'enseignement supérieur et à la recherche.</p> <p>Les regroupements territoriaux deviennent l'échelle à laquelle le ministère négocie les contrats avec les établissements.</p> <p>L'article 7 de la loi ESR précise que la mission de recherche doit être réalisée « au service de la société ». L'article 55 instaure la possibilité de créer un service commun dédié à « l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l'établissement ».</p> <p>Création du CIRSES : Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur.</p> <p>Colloque Eco-campus 2</p>	2013	<p>La loi ESR fait du développement durable une nouvelle mission des universités françaises (Ory et al., 2018).</p> <p>La RSU est envisagée comme un processus d'orientation stratégique globale des activités (Esfijani et al., 2013).</p>

³¹³ Source : Archive INA [en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=ASibgUfR1QU> [visionnée le 31.03.2021].

Publication de la Charte de la biodiversité (CPU) ³¹⁴		
Conférence sur l'éducation au développement durable (UNESCO) Présentation des résultats de la première campagne du SULITEST (évaluation des connaissances des étudiants en matière de développement durable).	2014	
Adoption des 17 ODD par l'ONU. COP21 , négociations de l'accord de Paris visant à contenir le réchauffement climatique. Loi n°2015-992 relative à la transition énergétique pour la croissance verte fixant les objectifs du nouveau modèle énergétique français. Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable (2015-2019, UNESCO). L'enseignement supérieur et la recherche, ainsi que la transition écologique et énergétique sont 2 des 6 priorités fixées par les Contrats de Plan État-Région (CPER 2015-2020). Parution du Label DD&RS . Mise à jour du référentiel DD&RS, incluant notamment une correspondance avec les ODD. Colloque Eco-campus 3	2015	Parution de « Comment tout peut s'effondrer : petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes » (Servigne et Stevens) Résultats de l'enquête métiers CIRSES 2015 ³¹⁵ . La fonction de chargé de mission est encore peu institutionnalisée : profils variés, souvent à temps partiel, manageant divers projets de manière matricielle.
10 établissements, dont 2 universités obtiennent le label DD&RS Création d'un groupe de travail pour élaborer un PEEC (programme d'efficacité énergétique des campus) ³¹⁶ : outil de simulation du rapport entre investissements de rénovation énergétique et économies d'énergie (CPU et établissements pilotes). Lancement par CIRSES du site contributif ESResponsable diffusant les initiatives DD&RS des établissements pour favoriser leur déploiement à plus grande échelle.	2016	Le référentiel DD&RS fournit un catalogue d'actions possible et ne joue que partiellement un rôle stratégique (Ory et al., 2016). Distinction entre 2 options managériales (Rive et al., 2016) : RSU exercée stratégiquement par l'université (en lien avec la conception de Burke et Logsdon, 1996) vs RSU faisant stratégie (en lien avec la création de valeur partagée selon Kramer et Porter, 2011).

³¹⁴ CPU (25 septembre 2013). *Première charte pour la biodiversité* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/premiere-charte-pour-la-biodiversite/> [site consulté le 21/04/2021]

³¹⁵ CIRSES (2015) *Résultats de l'enquête métier* [en ligne] Disponible sur : <https://www.cirses.fr/IMG/pdf/brochure-cirses-vf.pdf> [site consulté le 21/04/2021]

³¹⁶ CPU (10 mai 2019). *PEEC 2030 : un programme ambitieux d'efficacité énergétique des campus à l'horizon 2030* [en ligne] <http://www.cpu.fr/actualite/peec-2030-un-programme-ambitieux-defficacite-energetique-des-campus-a-lhorizon-2030/> [site consulté le 21/04/2021].

<p>Publication du « guide des compétences DD&RS » définissant les 5 compétences nécessaires à la compréhension des enjeux et à l'action en faveur du développement durable (Mulnet et al.).</p> <p>Publication de « L'éducation en vue des ODD » (UNESCO, 2017) définissant les objectifs d'apprentissage correspondants aux ODD.</p> <p>Mise à jour du guide du dispositif de labellisation DD&RS.</p> <p>Intégration de critères de développement durable et de responsabilité sociétale dans les référentiels « établissement » et « coordination territoriale » des évaluations du HCERES.</p> <p>Livre Blanc de l'ESR intégrant les SNR et StraNES.</p>	2017	<p>Value-Impact-Impact model (Lo et al., 2017) pour manager la RSU, décliné du concept de performance sociétale de l'entreprise (Wood, 1991) et de l'approche holistique de la triple-bottom-line (Elkington, 1998).</p>
<p>Parution du guide « Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? » (CPU et al.)</p> <p>Démission de Nicolas Hulot, à peine plus d'un an après sa nomination au poste de ministre de la Transition écologique et solidaire.</p> <p>Création du Haut Conseil pour le Climat</p> <p>Démarrage de la grève de l'école de Greta Thunberg et des manifestations du mouvement Fridays for Future.</p> <p>Manifeste étudiant Pour un réveil écologique.</p> <p>Loi ELAN n°2018-1021, article 175 : les bâtiments à usage tertiaire doivent mettre en œuvre des actions de réduction de consommation d'énergie.</p> <p>Présentation des PEEC au gouvernement. L'État ne donne pas suite à la proposition de participer à leur financement via un fond d'amorçage.</p> <p>Amendement déposé (dans le cadre du projet de loi de finances pour 2019) pour créer un programme budgétaire [300 millions d'€] dédié à la rénovation énergétique des établissements publics d'enseignement supérieur³¹⁷. Amendement non retenu.</p>	2018	<p>Constat d'initiatives RSU hétérogènes et peu structurantes des stratégies des établissements (Rolland et Majou de la Débuterie, 2018).</p> <p>Les pratiques de RSU ne correspondent pas à la mise en place de véritables stratégies, mais à la quête d'un positionnement d'utilité publique (Luangsay-Catelin et Gasner-Bouquet, 2018).</p> <p>Les universités formulent des stratégies RSU, mais ne disposent pas des dispositifs assurant leur pilotage (Ory et al., 2018).</p> <p>Approche de la "RSU faisant stratégie" pour les établissements (Hayter et Cahoy, 2018), inspirée du concept de création de valeur partagée (Porter et Kramer, 2011).</p>

³¹⁷ Assemblée Nationale (23 octobre 2019). *Amendement N°II-187* [en ligne]. Disponible sur : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/amendements_alt/2272C/AN/187 [site consulté le 21.04.2021].

La responsabilité sociétale et le développement durable deviennent des sujets incontournables pour les universités. La perspective de la RSU « faisant stratégie » et orientant les missions d'enseignement et de recherche est privilégiée au niveau politique.

2019		
Création de Labos 1point5 ³¹⁸ , collectif visant à mieux comprendre et réduire l'impact des activités de recherche scientifique sur l'environnement, en particulier sur le climat.	mars	Rapport « Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat » (Vorreux et al. pour le Shift Project) : la plupart des actions s'articulent autour de la notion de campus durable (immobilier, déchets, mobilité...) et concernent rarement les programmes d'enseignement.
Loi PACTE	mai	
Tribune (Le Monde) « Pour un enseignement supérieur à la hauteur des enjeux écologiques » (organisations étudiantes et lycéennes, conférences CGE/CPU/CDEFI et autres organisations et scientifiques de renom) ³¹⁹ .	septembre	
Proposition de loi « relative à la généralisation de l'enseignement des enjeux liés à la préservation de l'environnement et de la diversité biologique et aux changements climatiques dans le cadre des limites planétaires » ³²⁰ . Le gouvernement ne donne pas suite, mais crée un groupe de travail chargé de lui présenter un rapport sur ces questions.	septembre	
Présentation de la feuille de route de la France pour l'agenda 2030 par la ministre de la Transition Ecologique et Solidaire. L'un des six enjeux présentés consiste à « s'appuyer sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, pour permettre une évolution des comportements et modes de vie adaptés au monde à construire et aux défis du développement durable » ³²¹ .	septembre	
Première session de la Convention citoyenne sur le climat .	octobre	
Colloque Eco-campus 4	novembre	
Loi Energie et Climat n°2019-1147, fixant un objectif de neutralité carbone en 2050.	novembre	

³¹⁸ Labos 1point5 (2021). *Réduire l'empreinte de nos activités de recherche sur l'environnement* [en ligne]. Disponible sur : <https://labos1point5.org/> [site consulté le 21.04.2021]

³¹⁹ Le Monde (17 septembre 2019). Tribune : *Les universités et grandes écoles doivent intégrer l'urgence climatique dans leur stratégie* [en ligne]. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/09/17/les-universites-et-grandes-ecoles-doivent-integrer-l-urgence-climatique-dans-leur-strategie_5511279_3232.html [site consulté le 21.04.2021]

³²⁰ Assemblée Nationale (25 septembre 2019). *Proposition de loi relative à la généralisation de l'enseignement des enjeux liés à la préservation de l'environnement et de la diversité biologique et aux changements climatiques dans le cadre des limites planétaires* [en ligne]. Disponible sur : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b2263_proposition-loi# [site consulté le 21.04.2021]

³²¹ L'agenda 2030 en France (20 septembre 2020). *Feuille de route de la France pour l'Agenda 2030* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.agenda-2030.fr/a-la-une/actualites-a-la-une/article/feuille-de-route-de-la-france-pour-l-agenda-2030> [site consulté le 21.04.2030].

Colloque « Make our lessons great again » : journée de cours adaptés aux enjeux du XXI ^e siècle à l'initiative d'une coalition d'organisations étudiantes.	décembre	
Le MESRI confie à Jean Jouzel la direction du groupe de travail chargé d'examiner la question de la sensibilisation et de la formation de l'ensemble des étudiants aux grands enjeux de la transition écologique.	2020 février	
Circulaire « Services publics responsables ». Démarche d'exemplarité complétée par une approche participative ascendante des agents.	février	
Crise sanitaire liée à l'épidémie de coronavirus. Fermeture des universités le 16 mars. Objectif de maintien de la continuité pédagogique.	mars	<i>Nature</i> publie « Emissions: world has four times the work or one-third of the time. New synthesis shows what a wasted decade means for the climate pact made in Paris » (Höhne et al., 2020).
8 des 40 villes françaises de plus de 100.000 habitants élisent un maire écologiste lors des élections municipales.	juin	L'écologie apparaît comme une projet politique mobilisateur (Martin, 2020)
Remise des propositions de la convention citoyenne pour le climat au gouvernement.		
Remise au MESRI du rapport du groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur » (Jouzel, 2020).	juillet	
Ouverture des appel à projets Green Deal d'Horizon 2020 de la Commission européenne.	septembre	
Lancement du Plan de relance de la France (100 milliards d'€, soit 4% du PIB) : « Feuille de route pour la refondation économique, sociale et écologique du pays ».	septembre	
9 des 70 universités françaises ont le label DD&RS.	octobre	
Résultat de l'appel à projets pour la rénovation énergétique des bâtiments publics lancé par l'État dans le cadre du plan de relance : 700 millions consacrés à la rénovation des bâtiments universitaires. Ces investissements reconnaissent notamment le travail réalisé dans le cadre des PEEC 2030 ³²² .	décembre	Le Haut Conseil pour le Climat (2020) publie un rapport quant aux effets du plan de relance sur l'ensemble des dimensions du développement durable : transition énergétique, activité économique, inclusion sociale et participation politique.

³²² CPU (14 décembre 2020). *Plan de relance et rénovation énergétique des bâtiments publics de l'État : les universités en première ligne* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/actualite/plan-de-relance-et->

Mise à jour du référentiel DD&RS (version 2021) intégrant certaines pistes issues du rapport « Enseigner la transition écologique dans le supérieur » et des évolutions visant une meilleure pertinence des variables « recherche ».	2021 janvier	Les membres des conseils d'administration des 100 plus grandes entreprises américaines n'ont pas l'expertise nécessaire au management des risques liés au changement climatique, à l'inégalité et aux questions de santé (Whelan, 2021).
	février	Publication des résultats du « Grand baromètre de la transition écologique » (collectif <i>Pour un réveil écologique</i>) : la plupart des établissements déclarent intégrer les enjeux de la transition écologique dans leur stratégie globale, mais une minorité seulement développe des réponses impliquant l'ensemble des parties prenantes ainsi que tous les axes de travail liés à la formation.

2.2.2) Le basculement vers la RSU « faisant stratégie » : orienter les missions d'enseignement et de recherche vers l'objectif de développement durable

Jusqu'en 2018, les entrepreneurs culturels mobilisés pour favoriser l'intégration des principes du développement durable au cœur des stratégies des établissements travaillaient de manière proactive dans le but de convaincre les acteurs de l'enseignement supérieur du bienfondé de telles démarches. Cet objectif était d'autant plus délicat à poursuivre que

tu n'es pas fortement dans le mainstream, c'est-à-dire que t'as pas tout le monde qui est derrière toi et parfois politiquement, [...] c'est un peu complexe de ce côté-là, et bien [...] la posture qui permet de faire bouger les choses c'est d'avoir une attitude un peu d'intrapreneur [...] c'est vraiment une posture, c'est-à-dire de se dire « je fais bouger les choses de l'intérieur » et pour faire bouger les choses de l'intérieur, il faut avoir une forme d'autonomie, un peu comme si tu étais aux commandes de ta petite start-up et tu te trouvais à la fois les objectifs et puis tu trouvais aussi les moyens que t'as pas forcément pour arriver à tes objectifs. Et ça veut dire être capable d'aller chercher des partenaires pour monter des projets ensemble que tu n'arriverais pas à faire seul parce que t'as pas les moyens, d'aller chercher parfois de l'argent... [Ensup ch-miss-RSU 4 EC]

[renovation-energetique-des-batiments-publics-de-letat-les-universites-en-premiere-ligne/](https://www.renovation-energetique-des-batiments-publics-de-letat-les-universites-en-premiere-ligne/) [site consulté le 21.04.2021].

On va dire que les premières années [début des années 2010], [...] on avait tendance à être en permanence proactif et dans l'innovation dans le cadre de nos activités quotidiennes. C'est-à-dire qu'en fait, [...] on essayait en permanence de convaincre la communauté universitaire du bien-fondé de s'engager dans une démarche de développement durable, qui est pour nous, [...] dès le départ une démarche systémique.
[Ens-sup ch-miss-RSU 3 EC]

Fin 2018 début 2019, soit presque dix ans après la promulgation de la loi Grenelle I, la situation change complètement et l'intégration des principes du développement durable aux stratégies des universités devient un sujet incontournable. La perspective qui domine alors le secteur de l'enseignement supérieur est celle de la responsabilité sociétale devant « faire stratégie ». L'université doit orienter l'ensemble de ses activités et modes de fonctionnement vers la formulation de réponses aux attentes de ses communautés.

La vraie bascule c'est, dans ma mission et dans l'enseignement supérieur français, c'est l'année dernière au printemps. Printemps 2019. [...] J'ai vu enfin des dirigeants, qui devant une assemblée de leurs pairs, c'est-à-dire 100, 150 DG d'école, tu vois, qui osaient parler ouvertement de ces questions-là, de transition sociétale, comme quoi ça devenait essentiel, comme quoi ils mettaient ça à l'ordre du jour de leur stratégie, [...] parce que pour moi, c'est ça le signal. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

[Depuis 2018] *Ils [les présidents d'universités] en parlent parce qu'ils ne peuvent pas ne pas en parler. Ils n'ont pas tellement le choix.* [Uni-D VP]

Ce basculement s'est produit pendant la durée de notre travail de collecte et d'analyse de données. Nous avons donc accordé une attention particulière aux raisons évoquées par les acteurs de la RSU pour expliquer ce basculement et à ses implications. Les conséquences de ce basculement sur les réponses des universités seront traitées dans la section 3 du présent chapitre. Avant cela, nous restituons les raisons de cette évolution et ce qu'elle signifie pour le travail des entrepreneurs culturels.

A partir de la deuxième moitié des années 2010, le développement durable devient une préoccupation partagée par une frange plus large de la population française. Les événements institutionnels (par exemple : la COP21 à Paris en 2015 et les traductions réglementaires qu'elle a engendrées aux niveaux européen et national), la démocratisation de l'accès aux rapports scientifiques (notamment les versions « grand public » des rapports du Haut Conseil pour le Climat), la diffusion des thèmes de la collapsologie ou de l'effondrement (Sevigne et Stevens,

2015 ; Ughetto et al., 2019³²³) ont accru la sensibilité des citoyens à l'objectif de développement durable. Cette évolution s'est notamment traduite par l'introduction de sujets en lien avec l'écologie dans la majeure partie des programmes politiques (Martin, 2020), la poussée des écologistes lors des élections municipales de 2020 ou encore la mise en place de la convention citoyenne pour le climat (2019).

Donc c'est vrai qu'au départ [2010], on a eu un taux d'écoute qui était croissant, mais ça a été lent. Et puis il y a eu cette fameuse mobilisation de la jeunesse en 2019 qui a été concomitante à beaucoup de rapports aussi que nous avons produits, et bref en tout cas, il y a eu un véritable réveil en fait au niveau de l'ensemble de la société et du coup, de notre côté, enfin en tant que chargés de mission DDRS, un accroissement significatif de nos activités. [...] le jour où effectivement c'est devenu véritablement un sujet, pour l'ensemble des établissements, un sujet politique, un sujet partagé, et bien, tous les acteurs qui s'engagent dans cette démarche nous sollicitent.

[...] on est sollicité [...] par l'ensemble des acteurs du territoire, c'est-à-dire les référents développement durable, patrimoine, vie de campus dans les établissements, pour les accompagner aussi dans la mise en œuvre de leurs politiques de développement durable. On est aussi sollicité maintenant [...] par des présidents d'université qui sentent en fait la pression qui monte au sein de leur communauté et notamment des étudiants qui demandent par exemple à mettre l'université en état d'urgence climatique.
[Ens-sup ch-miss-RSU 3 EC]

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la grève de l'école initiée par Greta Thunberg, les manifestations Fridays for Future, ainsi que la mobilisation accrue des étudiants français et des professionnels via l'organisation de collectifs (par exemple : Pour un réveil écologique, Labos 1point5), de prises de paroles et d'événements en faveur d'une meilleure intégration des enjeux du développement durable aux programmes de formation et de recherche ont largement favorisé le changement de perspective constaté et décrit par les entrepreneurs culturels. Selon les acteurs interrogés, les mobilisations des étudiants ont joué un rôle majeur.

[...] tu te rends compte que les leviers [pour entraîner un changement dans le domaine de l'enseignement] aussi, c'est les étudiants. [...] Les étudiants, très clairement. Les étudiants, en grosse partie et un peu certains think tanks comme le Shift Project qui a

³²³ Le premier épisode de la série française *L'effondrement* (Ughetto et al., 2019) a fait plus d'un million de vues sur la chaîne youtube.

eu un certain impact. Mais clairement au niveau ministériel, ce sont les étudiants. Le levier pour ce ministère-là, c'est les étudiants. Quand les étudiants se bougent, là, ils réagissent. [...] c'est une crainte, on va dire, quelque chose qui est un peu ancré depuis mai 68. Donc au ministère, dès qu'il y a un mouvement des étudiants, tout de suite, les oreilles se dressent, et ils sont très très attentifs aux étudiants. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

La contribution des universités au développement durable ne s'arrête pas à la gestion environnementale et patrimoniale du campus, elle se joue aussi de manière transversale au niveau des activités de formation et de recherche (Vorreux et al., 2019 pour le Shift Project ; Collectif Pour un réveil écologique, 2021). Autrement dit, la vision qui s'impose auprès des acteurs de l'enseignement supérieur est que pour contribuer au développement durable, les universités doivent orienter leurs activités de formation et de recherche, tout comme leurs modes de fonctionnement, vers la formulation de réponses aux problématiques de leurs parties prenantes. Le 20 novembre 2020, lors de l'assemblée annuelle des référents DD&RS des établissements membres de la CPU et de la CGE, Jean-Marc Ogier alors président de la commission de la transition écologique et énergétique de la CPU, constatait notamment « [qu'] il y a un véritable engagement et des évolutions systémiques dans nos institutions » [verbatim consigné dans notre journal de recherche lors de l'observation de cet événement].

Cette vision systémique du développement durable, touchant transversalement les missions (enseignement, recherche) et le fonctionnement des universités, s'est développée non seulement en s'appuyant sur la mobilisation des étudiants qui se sont organisés pour signaler l'inadéquation des enseignements reçus avec les connaissances et compétences nécessaires pour relever les défis sociétaux contemporains, mais aussi sur l'engagement de « grands noms » (institutions et/ou personnalités scientifiques reconnues). Le manifeste « Pour un réveil écologique » (2018) a été rédigé par plusieurs étudiants de Polytechnique, HEC, l'ENS et AgroParisTech. Ce collectif s'est ensuite étoffé et a développé de nombreuses actions visant à « réveiller » les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. Quant aux nombreux espaces de réflexion qui se sont exprimés sur le sujet, les entrepreneurs culturels ont pointé le Shift Project pour l'écho particulièrement important que ses actions ont pu engendrer. La publication du rapport « Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat » (Vorreux et al., 2019 pour le Shift Project) aurait notamment permis une prise de conscience des sphères dirigeantes et fourni des pistes d'actions concrètes pour permettre aux établissements de s'aligner sur la vision de la RSU « faisant stratégie ». Or, ce think tank est supervisé par un

bureau composé de personnalités reconnues aux réseaux hautement qualifiés. En outre, cet espace de réflexion est situé en dehors du système de l'enseignement supérieur et peut ainsi prendre des positions « un peu raides ».

Le fait [...] qu'il [l'espace de réflexion The Shift Project] soit extérieur à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire capable de prendre des positions un peu raides, [...] et puis tous les gens qui sont dans cette sphère-là, ils sont quand même très en lien aussi avec les communautés de l'enseignement supérieur, avec les corps, polytechnique et tout ça. Donc leurs réseaux sont aussi quand même très institutionnels, de ce point de vue-là, donc ils ont eu effectivement un impact non négligeable et puis ils ont dit des choses, ils ont mis au grand jour des choses qu'on sait un peu, quoi, tous, hein. Ils ont eu une belle audience. [Ens-sup ch-miss-RSU 4EC]

Ce rapport du Shift Projet montre que la plupart des actions menées par les établissements d'enseignement supérieur en matière d'énergie et de climat s'articulent encore essentiellement autour de la notion de « campus durable » (gestion de l'immobilier, des déchets, de la mobilité...) et concernent peu les programmes. Cet état des lieux s'avère en décalage par rapport aux attentes formulées par les étudiants et à la volonté politique de mettre en place des approches RSU faisant stratégie. Aussi, les auteurs formulent des recommandations pour se rapprocher de ces objectifs. Ces propositions composent avec la complexité institutionnelle qui caractérise la gestion des établissements académiques : la logique managériale, reposant sur l'élaboration de plans stratégiques visant la compétitivité de l'organisation dans son environnement et la logique professionnelle, adossée au principe de l'indépendance du travail scientifique. Les auteurs soulignent ainsi l'importance du soutien institutionnel des tutelles étatiques et suggèrent notamment la définition d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur pour le climat, la création d'une fonction de « Vice-président Climat » chargé de l'évolution des cursus vers une meilleure prise en compte de ces sujets et la formulation d'une demande de révision des critères d'évaluation des recherches et enseignements (HCERES, Commission des Titres d'Ingénieur...). Ils proposent également des mesures visant à faciliter le travail des enseignants (formations, mise à disposition de ressources, animation de réseaux...). Dans l'ensemble, les mesures proposées visent à créer un cadre favorable à l'intégration des enjeux du développement durable au sein des activités d'enseignement, de recherche et de gouvernance des établissements.

Dans le cadre de la liberté académique et de l'autonomie des établissements, il est impossible de « dicter » les programmes d'enseignement, mais il s'avère nécessaire de créer les conditions propices au traitement des enjeux du développement durable par les enseignants. A cette fin, les tutelles gouvernementales doivent fournir les outils nécessaires aux acteurs concernés. En créant un groupe de travail qui a « pour objectif d'examiner la question de la sensibilisation et de la formation de l'ensemble des étudiants de notre système d'enseignement supérieur aux grands enjeux de la transition écologique »³²⁴, le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation se saisit officiellement de la question de l'enseignement.

Pour les entrepreneurs culturels de la RSU, le fait que le MESRI se saisisse officiellement de la question de l'enseignement des enjeux du développement durable représente un véritable changement. Cela implique en effet que des annonces concrètes puissent suivre.

[...] Voilà, donc il y a une attente très forte et puis alors la grande nouveauté de cette année [2020] c'est que le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche est rentré un petit peu dans nos actions. C'est-à-dire qu'au départ, notre seule entrée au sein du ministère, c'était le patrimoine. [...] Mais depuis cette année, donc le ministère a créé un groupe de travail qui s'intitule « pour l'insertion des enjeux de la transition écologique dans l'enseignement supérieur » et on travaille essentiellement sur les formations. Et il y a un autre projet parallèlement, qui est complémentaire au groupe de travail qui est présidé par Jean Jouzel, qui est le projet FORTES, qui est mené par le « Campus de la transition » et là qui vise à une très grande consultation de la communauté des enseignants chercheurs pour travailler davantage sur les champs disciplinaires. [Ens-sup ch-miss-RSU 3 EC]

Le groupe de travail présidé par Jean Jouzel a remis un rapport intermédiaire en juillet 2020 au MESRI³²⁵ proposant « une série de recommandations pour permettre, à brève échéance, que "100% des étudiants, en formation initiale et en formation continue, soient formés aux enjeux, voies et moyens de la transition écologique" en conciliant le respect de l'autonomie des établissements, de la liberté académique et l'incitation à agir » (CPU, 2021)³²⁶. Le rapport, ainsi

³²⁴ Lettre de Madame Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, adressée à Jean Jouzel le 3 février 2020 [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2020/04/20-02-03_lettre_de_mission-Vidal-MESRI-%C3%A0-Jouzel-002.pdf [site consulté le 22/04/2021].

³²⁵ Jean Jouzel (2020). *Rapport du groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur »* [en ligne]. Disponible sur le site du MESRI https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/05/7/Rapport_mission_Jouzel_1394057.pdf [site consulté le 22.04.2021].

³²⁶ CPU (30 mars 2021). *Former la jeunesse aux grands enjeux écologiques : la CPU salue la sortie du rapport du climatologue Jean Jouzel pour l'enseignement supérieur* [en ligne]. Communiqué de presse disponible sur :

que l'ensemble des communiqués annonçant sa parution, insistent sur le caractère incontournable des principes de la liberté académique et de l'autonomie des universités. Ils ne doivent pas être négligés. Au contraire, c'est justement en s'appuyant sur les ressources scientifiques uniques de chaque établissement, qu'il est possible de répondre de manière pertinente aux besoins des communautés. L'élément distinctif de la science est qu'elle peut, mieux que tout autre acteur commercial ou politique, se porter garante de l'authenticité de l'approche des problématiques sociétales. L'emboîtement stratégique des établissements au sein de leur territoire ne s'oppose donc pas au principe de la liberté académique. Les deux s'additionnent et leurs effets se renforcent mutuellement. Le territoire fournit des terrains aux projets scientifiques et les résultats obtenus engendrent des bénéfices pour l'ensemble des acteurs : des solutions aux problématiques de l'environnement social (citoyens, collectivités, entreprises...), de la reconnaissance pour les professionnels scientifiques et leurs établissements, l'acquisition par les apprenants de connaissances et compétences en adéquation avec les besoins sociétaux...

Le rapport Jouzel insiste sur l'importance de la liberté académique et également sur le caractère systémique des transformations à engager au sein des établissements afin qu'ils contribuent à la nécessaire « évolution profonde des mentalités »³²⁷. Pour faire en sorte que « 100% des étudiants sortant de l'enseignement supérieur aient été formés aux enjeux, voies et moyens de la transition écologique » (p. 6), le groupe de travail recommande une intégration horizontale de la transition écologique au niveau de chaque établissement, c'est-à-dire « au niveau de ses programmes, de ses enseignements, de la vie étudiante, des programmes de recherche, d'innovation et d'entrepreneuriat, et autres projets portés par l'établissement en lien avec les parties prenantes (entreprises, collectivités, associations...) » (p. 6). Les auteurs suggèrent que ce processus soit conduit dans le cadre des procédures de contractualisation et de dialogue stratégique.

Cette perspective rejoint celle qui est proposée dans le cadre du dispositif DD&RS : l'université (et plus largement l'établissement d'enseignement supérieur) est l'acteur du développement et de la mise en œuvre d'une stratégie de responsabilité sociétale singulière, fonction de ses

<http://www.cpu.fr/actualite/former-la-jeunesse-aux-grands-enjeux-ecologiques-la-cpu-salue-la-sortie-du-rapport-du-climatologue-jean-jouzel-pour-lenseignement-superieur/> [site consulté le 22/04/2021].

³²⁷ Extrait de la lettre de mission envoyée à Jean Jouzel par Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [en ligne]. Disponible sous : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2020/04/20-02-03_lettre_de_mission-Vidal-MESRI-%C3%A0-Jouzel-002.pdf [site consulté le 26.04.2021].

ressources propres et des opportunités de son environnement. Quant au rôle des tutelles, il consiste à vérifier que l'établissement intègre bien les enjeux de la transition écologique dans son projet d'établissement et à mettre en place « un plan de mesures-cadres destinées à faciliter et accélérer les démarches d'amélioration de la formation à la transition écologique que les établissements engagent » (Jouzel, 2020, p. 8).

D'un point de vue pédagogique, la démarche de transformation préconisée dans le rapport Jouzel (2020) rejoint en de nombreux points les propositions qui avaient été formulées dans le rapport Brégeon (2008). Par exemple : l'objectif de permettre l'acquisition de connaissances et de compétences transversales pour comprendre la transition écologique ou encore l'importance de l'apprentissage par l'action et la mise en situation. En revanche, le contexte institutionnel (c'est-à-dire, le contexte social formé des schémas de valeurs et de pratiques non remis en question) dans lequel les deux rapports ont été élaborés est très différent. Comme précédemment évoqué, pendant les années 2000, le développement durable n'était pas un sujet politiquement porteur et les changements qui étaient suggérés au niveau de l'organisation des enseignements semblaient inappropriés. Le rapport Brégeon avait été initié dans le cadre des travaux du Grenelle Environnement et les travaux du Grenelle environnement correspondaient à une politique de rattrapage pour se mettre en conformité avec les textes européens (Lascoumes, 2011). Le mouvement pour l'intégration du développement durable dans l'enseignement supérieur venait donc principalement des institutions et ne trouva pas son public. Il permit certes à un réseau de pionniers de poser les bases de ce que signifie intégrer les principes du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur, mais la population (dont les acteurs et parties prenantes des établissements font bien entendu partie) n'était pas suffisamment « mûre » pour coopter cette vision et les leviers que son opérationnalisation requiert. L'enseignement en matière de DD&RS est essentiellement réalisé de manière verticale, à travers quelques cours spécifiques, des conférences de sensibilisation... En 2018, il y a un mouvement du grand public vers les institutions. Ce sont des étudiants, des enseignants, des chercheurs, des personnels administratifs, des entreprises, des collectivités, etc. qui s'organisent pour demander des enseignements et des travaux de recherche apportant des réponses à l'exacerbation des défis sociétaux auxquels ils se sentent désormais confrontés. A travers ces deux rapports commandés à 10 ans d'intervalle, le gouvernement sonde les parties prenantes de l'enseignement supérieur quant à la nécessité et à la manière pour les établissements d'intégrer les principes du développement durable. Dans ce geste, nous

retrouvons la sensibilité des gouvernements des régimes démocratiques aux demandes de leurs publics³²⁸.

Un alignement s'est donc progressivement opéré entre les attentes des différents acteurs : les organes politiques (institutions internationales, régionales, nationales), la société civile et les acteurs de la RSU au sein des établissements. Ils se rejoignent sur la vision de la RSU faisant stratégie qui s'est construite et diffusée au cours de la dernière décennie à travers le travail des entrepreneurs culturels dans un contexte social de plus en plus favorable à l'intégration des enjeux du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur.

Selon une communication du MESRI, les premières conclusions du rapport Jouzel et « l'attachement, partagé par le groupe de travail, à l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et à leur liberté académique, ont conforté l'ambition de la Ministre [Frédérique Vidal] de poser les bases dans le Code de l'éducation d'un enrichissement des missions du service public de l'enseignement supérieur en inscrivant, à l'occasion de la Loi de programmation de la recherche³²⁹, une nouvelle mission de sensibilisation et de formation aux enjeux de la transition écologique et du développement durable » (MESRI, 30.03.2021)³³⁰. Cette nouvelle mission, touchant au volet formation des établissements d'enseignement supérieur, est inscrite dans le Code de l'éducation à travers l'article L.123-2 4^obis³³¹.

Selon notre analyse, la manière dont la responsabilité sociétale des universités françaises est actuellement envisagée par les acteurs de l'enseignement supérieur et leurs parties prenantes peut être synthétisée ainsi :

En fonction de ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de manière participative, un projet stratégique distinctif, orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis auxquels ses communautés sont confrontées.

³²⁸ Nous rebouclons ici avec une idée que nous avons développée dans le chapitre 2.

³²⁹ *Loi n°2020-1674 du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur* » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042738027> [site consulté le 24.04.2021].

³³⁰ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (première publication : 29.03.2021, mise à jour : 30.03.2021). *Enseignement supérieur. Frédérique Vidal prolonge la mission Enseigner la Transition Écologique dans le Supérieur confiée à Jean Jouzel* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid157841/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid157841/frederique-vidal-prolonge-la-mission-enseigner-la-transition-ecologique-dans-le-superieur-confiee-a-jean-jouzel.html> [site consulté le 26.04.2021].

³³¹ *Article L.123-2 4^obis du code de l'éducation* [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042815070 [site consulté le 24.04.2021].

Cette perspective de la **RSU faisant stratégie** s'appuie simultanément sur différents registres institutionnels. Le tableau 16 synthétise sous forme d'idéaux-types les quatre logiques institutionnelles du management de la RSU qui sous-tendent le développement et la légitimation de cette perspective. Nous avons construit ces schémas de valeurs et de pratiques en croisant les résultats que nous avons présentés dans les sections 1 et 2 du présent chapitre avec les idéaux-types des logiques des institutions sociétales supérieures et de celles du management des organisations académiques (travaux explicités dans le chapitre 2 : Thornton et al., 2012 ; Ferlie et al., 2008 ; Gumpert, 2000 ; Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton, 2004 ; Dobbins et Leišyte, 2014) selon la technique du « pattern matching »³³² (Reay et Jones, 2016, p. 442).

Présentées en colonnes, les 4 logiques institutionnelles du management de la RSU sont formées des différents schémas de valeurs et de pratiques que les acteurs mobilisent pour mettre en œuvre des politiques et/ou mesures de responsabilité sociétale légitimes. Ces schémas sont représentés sous forme d'idéaux-types : il s'agit de représentations simplifiées résultant du choix et de l'amplification de certaines manifestations repérées sur le terrain afin de faire ressortir ce qui caractérise les différentes logiques orientant le management de la RSU.

³³² Dans le chapitre 3 consacré à la méthodologie, nous avons expliqué que nous nous appuyons sur l'influence exercée par les logiques sociétales supérieures (Friedland et Alford, 1991 ; Thornton et al., 2012) pour décrypter le développement du management de la RSU. Aussi, nous mobilisons la technique de la correspondance : pour saisir les logiques institutionnelles du management de la RSU, nous effectuons des allers-retours entre les discours, normes et pratiques RSU observés de manière empiriques et les résultats de travaux académiques existants consacrés aux logiques institutionnelles supérieures (Thornton et al., 2012) et aux logiques managériales de l'enseignement supérieur (Ferlie et al., 2008 ; Gumpert, 2000 ; Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton, 2004 ; Dobbins et Leišyte, 2014). Cette méthode de « pattern matching » (Reay et Jones, 2016, p. 442) procédant par « correspondance » (traduction proposée) rejoint notre choix de mobiliser globalement un mode de raisonnement abductif.

Tableau 16 : Idéaux-types des logiques institutionnelles du management de la responsabilité sociétale des universités françaises. Source : l'auteur.

Logique professionnelle académique	Logique contractuelle de marché	Logique d'administration publique	Logique d'engagement communautaire
Métaphore radicaire : Exercer la RSU est une question...			
d'éthique	de compétitivité	de service public	de projet commun
La RSU est inhérente à l'éthique du travail scientifique.	Relever les défis sociétaux permet de renforcer la compétitivité de l'université.	Exercer les missions définies par le code de l'éducation.	Un projet d'établissement co-construit avec les parties prenantes.
Source de légitimité (éléments conférant de la légitimité aux acteurs RSU) :			
L'expertise scientifique des enseignants et chercheurs en matière de DD&RS	Les impacts du management de la RSU par rapport aux objectifs stratégiques poursuivis	L'intégration des orientations stratégiques nationales, reflétant notamment les préoccupations des citoyens	La participation aux travaux d'entrepreneuriat culturel pour favoriser le déploiement de la RSU
Reconnaissance par les pairs (publications, enseignements, engagements...).	Reconnaissance par les parties prenantes (réputation et capacité financière de l'université, débouchés des diplômés...).	Reconnaissance par les tutelles (contractualisation, appels à projets...).	Reconnaissance par les acteurs RSU (praticabilité et adoption des outils développés).
Fondement de la stratégie (priorités d'action) :			
Renforcer la portée des productions scientifiques	Rentabiliser et valoriser et les démarches RSU	Créer les conditions pouvant favoriser le déploiement de la RSU	Accroître le statut et la reconnaissance des acteurs et pratiques RSU
Valorisation des projets interdisciplinaires et des pédagogies adaptées à la RSU.	Élaboration et révision des plans en fonction des ressources et des résultats.	Évolution du cadre réglementaire, mise à disposition de ressources complémentaires...	Développement d'outils de plaidoyer et d'accompagnement des démarches RSU.
Système économique (modèle de société promu pour chacune des logiques) :			
Le progrès scientifique est source de progrès sociétal	L'économie de marché	La société de la connaissance	La démocratie participative
Le travail scientifique apporte des solutions aux défis sociétaux (sanitaires, écologiques...).	Les mécanismes du marché représentent la méthode la plus efficace pour répondre aux besoins de l'ensemble des parties prenantes.	Pour permettre le développement humain, l'État doit garantir l'accès de chacun à l'éducation et aux connaissances valables.	Les démarches de responsabilité sociétale se nourrissent des représentations et de l'implication des parties prenantes.

Les logiques du management de la RSU ont nécessairement une filiation avec les logiques des institutions supérieures ayant fourni les matériaux institutionnels nécessaires au travail de recomposition effectué par les entrepreneurs culturels. En réarrangeant des schémas de pratiques et de valeurs intégrés au niveau de la société (Friedland et Alford, 1991 et Thornton et al., 2012) et au niveau de la gestion des établissements d'enseignement supérieur (Ferlie et al., 2008 ; Gumpert, 2000 ; Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton, 2004 ; Dobbins et Leišyte, 2014), les entrepreneurs culturels ont progressivement élaboré une définition légitime de la RSU faisant stratégie. Ainsi, le management de la RSU fonctionne selon 4 logiques, mobilisées simultanément, de manière différenciée ou en combinaison, cela en fonction des situations et intentions : la logique professionnelle académique, la logique contractuelle de marché, la logique d'administration publique et la logique d'engagement communautaire.

Chacune de ces quatre logiques du management de la RSU est formée de catégories élémentaires (représentées en lignes), c'est-à-dire de symboles culturels et de pratiques matérielles légitimes³³³. A travers leur travail de « théorisation » de la RSU et de son mode d'opérationnalisation, les entrepreneurs culturels ont synthétisé des catégories élémentaires formant les logiques du management de la RSU à partir des catégories élémentaires en vigueur au niveau de la société et au niveau de l'enseignement supérieur. Notre analyse a permis de reconstituer ce processus de synthèse. A travers la représentation des idéaux-types des logiques institutionnelles du management de la RSU, nous en proposons ici une photo à fin 2020.

Parmi les neuf catégories élémentaires établies par Thornton et al. (2012) pour caractériser les logiques sociétales supérieures, notre analyse du management de la RSU en mobilise quatre : la métaphore radicaire (représentant la manière dont la responsabilité sociétale de l'université est envisagée), la source de légitimité (il s'agit des éléments conférant de la légitimité aux acteurs RSU), le fondement de la stratégie (les priorités dirigeant l'action) et le système économique (le modèle de société correspondant à chacune des logiques).

La **logique professionnelle académique** envisage la RSU à travers à l'éthique du travail scientifique : la recherche et la diffusion de la vérité permet le développement humain et c'est dans ce processus que tient la responsabilité des chercheurs vis-à-vis de société. Nous

³³³ Dans le chapitre 2, nous avons cité la définition des catégories élémentaires formulée par Friedland et Alford (1991). Il s'agit des principes façonnant les préférences et intérêts individuels et organisationnels, ainsi que le répertoire des comportements permettant d'assouvir ces préférences et intérêts.

avons évoqué à plusieurs reprises l'opposition ferme à toute forme d'exercice de la RSU qui puisse rogner le principe de la liberté académique.

Il ne s'agira pas de leur imposer quoi que ce soit [aux enseignants chercheurs]. Ça c'est certain que les conclusions des deux rapports qui vont être rendus à la ministre, ce seront des préconisations à l'intention des établissements, des outils, une boîte à outils certifiée par la science, qui sera mise à la disposition des enseignants dans le respect de la liberté académique. [Ens-sup ch-miss-RSU 3 EC]

C'est la raison pour laquelle, le script légitime de la « RSU faisant stratégie » précise que la responsabilité sociétale de la science tient dans l'authenticité de sa démarche et protège la liberté académique.

Lors de la réunion de la commission DD&RS de la CGE et de ses partenaires (29 juin 2020), plusieurs participants ont évoqué la problématique de l'implication des enseignants-chercheurs. Quelques participants au groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur », co-auteurs du rapport Jouzel, expliquèrent alors que pour « embarquer cette communauté » d'enseignants-chercheurs, il est envisagé de « l'impliquer dans le travail de définition d'une base de connaissances et de compétences transversales communes et de sa déclinaison par grandes cultures de formations ». La légitimité du travail scientifique ne pouvant être attestée que par les pairs, seuls les enseignants-chercheurs experts de leur discipline et des questions touchant au développement durable peuvent définir les connaissances et compétences à acquérir par tous les étudiants.

Malgré ce projet, des chargés de mission DD&RS ont exprimé leurs réserves quant à l'adoption par les enseignants-chercheurs de ces référentiels, même si ces derniers sont co-construits par leurs pairs. Un des participant au groupe de travail dirigé par Jean Jouzel a alors rappelé que « dans le contexte de la liberté académique et de l'autonomie des établissements, [...] on est forcément dans un ensemble de recommandations et de mesures qui sont dans l'incitation, dans l'accompagnement. [...] Quoi que l'on propose, on ne peut pas obliger ». Cet acteur précise que, « si certains ne veulent pas jouer le jeu », il est possible de « faire jouer l'interdépendance des mesures ». Selon lui, le groupe de travail a proposé un « système de mesures interdépendantes ». Renoncer à l'une ou à l'autre risquerait de menacer la réussite du tout : « pour engager tout le monde dans la même voix, on est bien obligé d'appuyer à la fois sur les aspects financiers, sur la réglementation, sur le système de reconnaissance, sur les accréditations, sur l'accompagnement, sur cet ensemble-là, qui fera que d'une certaine façon,

on va engager tout le monde dans la même voix » [les verbatims de ce paragraphe ont été consignés dans notre journal de recherche lors de l'observation de cet événement]. Cette discussion souligne que « pour engager des transformations profondes des établissements du supérieur » (Jouzel, 2020, p. 1), il faut s'appuyer sur un réseau de mesures interdépendantes. Ces mesures relèvent des différentes logiques institutionnelles du management de la RSU.

Parmi les mesures pouvant favoriser le développement de recherches interdisciplinaires et de pédagogies adaptées aux enjeux du développement durable, l'évolution des systèmes de reconnaissance et la mise à disposition de ressources pédagogiques sont souvent citées. Les entrepreneurs culturels interrogés et le rapport Jouzel recommandent ainsi l'instauration d'un système d'avancement qui valorise les recherches et enseignements interdisciplinaires.

Est-ce que dans la carrière des enseignants chercheurs, [...] on valorise leurs activités interdisciplinaires ? Aujourd'hui, c'est pas le cas. Il faut faire sauter un certain nombre de verrous, il faut valoriser ça. [Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC]

Nous recommandons que [...] 4.5 Le MESRI et les ministères de tutelle œuvrent en faveur d'une meilleure reconnaissance des activités pédagogiques en matière de transition écologique dans les carrières des enseignants-chercheurs, ainsi que d'une meilleure reconnaissance de la recherche interdisciplinaire, ceci avec le concours du CNU et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. [Extrait du rapport Jouzel p. 9]

Ce type de mesures relève de la **logique d'administration publique traditionnelle**. A partir du moment où un alignement s'opère progressivement entre les préoccupations des institutions et celles d'une frange plus importante des parties prenantes des universités, l'État engage des évolutions règlementaires favorisant la mise en œuvre de la RSU faisant stratégie. Son rôle est de créer les conditions favorables à l'engagement des acteurs. Les articles 7 et 55 de la loi ESR (2013) et L.123-2 4°bis du code de l'éducation (2020) ont par exemple fait de l'exemplarité et des travaux en matière de développement durable et de responsabilité sociétale, l'une des missions des universités. D'autres mesures en ce sens ont été envisagées. Par exemple, l'intégration de la formation à la transition écologique dans les arrêtés des diplômes et les référentiels d'accréditations, ou encore la mise à disposition de ressources complémentaires consacrées à ces sujets via des appels à projets (IDEX, Labex, Horizon 2020 Green Deal, ANR...). Ces mesures orientent l'attention des établissements et des professionnels académiques vers les enjeux du développement durable, sans entamer leur autonomie

respective. Chaque acteur (enseignant-chercheur, laboratoire, composante, établissement...) reste maître de son art, c'est-à-dire de la manière dont il se saisit de ces sujets, l'essentiel étant qu'il s'en saisisse. Ce mode de fonctionnement s'appuie sur les mécanismes du marché, parce qu'ils sont envisagés comme la méthode la plus efficace pour répondre aux besoins de l'ensemble des parties prenantes. Autrement dit, le recours aux principes du marché est envisagé comme la meilleure manière d'optimiser la création de valeur partagée (référence à l'expression de Porter et Kramer, 2011), et cette perspective reflète la logique contractuelle de marché qui sous-tend également le management de la RSU.

Selon la **logique contractuelle de marché**, l'exercice de la RSU permet une amélioration de l'attractivité et de la compétitivité de l'établissement. En répondant aux attentes de ses différents publics, l'université peut optimiser sa légitimité et son accès aux ressources. Le rapport Jouzel recommande ainsi au MESRI d'impulser l'intégration de la transition écologique par les établissements « en tant qu'une des pièces maîtresses de leur projet » et ce, « dans le cadre des procédures de contractualisation et de dialogue stratégique entre les établissements et leurs ministères de tutelle d'ici à cinq ans » (p. 5). Les contrats signés entre les établissements et leurs tutelles représentent une manière d'orienter les moyens alloués aux établissements, tout comme les financements alloués via des procédures d'appel à projets. A partir du moment où la société civile se préoccupe de développement durable, il va de l'intérêt des tutelles gouvernementales, mais aussi des collectivités (à travers les Contrats de Plan État-Région) et des entreprises (via des partenariats) d'orienter leur contribution au financement des établissements vers la transition énergétique. Cette logique de marché se retrouve également dans le souci des étudiants et de leur famille quant aux débouchés des formations. Or, les enjeux du développement durable sont transversaux et requièrent une adaptation de l'ensemble des disciplines et métiers. Fin 2020, le Haut Conseil pour le Climat publie un rapport estimant que 28 des 100 milliards d'euros du plan « France Relance » ont un effet favorable sur la trajectoire des émissions de gaz à effet de serre de la France³³⁴. La proportion de l'investissement visant directement à favoriser la transition énergétique et ce, dans tous les secteurs, laisse présager un effet structurant sur le marché de l'emploi et par conséquent, sur celui de la formation. Pour les établissements, l'intégration des enjeux du développement durable relève donc aussi d'une recherche de compétitivité selon les mécanismes du marché, c'est-à-dire en cherchant à

³³⁴ Haut Conseil pour le Climat (décembre 2020). « *France Relance* » : quelle contribution à la transition bas-carbone ? *Résumé exécutif* [en ligne]. Disponible sur : https://www.hautconseilclimat.fr/wp-content/uploads/2020/12/hcc_rapport_renover_plan_de_relance-resume.pdf [site consulté le 27.04.2021].

résoudre les attentes de leurs différents publics pour gagner en légitimité. Cet exercice complexe nécessite un portage politique fort, c'est-à-dire :

Des responsables politiques [au niveau de l'université] qui sont convaincus et qui sont pertinents sur ces questions [Ens-sup ch-miss-RSU 1 EC]

Pour moi, vraiment, l'essentiel, c'est le président de l'université. [...] Celui qui inculque ou non cette philosophie, c'est le président de l'université. [...] Parce que pour aller ouvrir un service, pour ouvrir des postes de chargés de mission, de responsables de départements [...], il faut vraiment vouloir. [Uni-D VP]

Conformément aux préceptes de la logique contractuelle, l'équipe politique a pour mission d'élaborer une stratégie reposant sur des choix en lien avec les ressources scientifiques internes et les attentes du contexte social. La RSU faisant stratégie repose donc sur un portage politique fort intégrant cette mission managériale, mais aussi sur une logique communautaire. En effet, les universités élisent leur président sur la base d'un projet co-construit avec leurs communautés internes et externes.

C'est la différence avec une stratégie d'une entreprise où on a quelqu'un qui est à la tête et puis qui fait son truc. [...] [A l'université] il y a un vote pour un projet, [...] co-construit [...] avec les organes classiques [les conseils].

Et le deuxième élément, c'est cette stratégie participative interne. [...] Ça répond à l'air du temps. Au XXI^e siècle, on est dans des gouvernances beaucoup plus participatives. Je crois que la vision de la démocratie qu'on avait au XX^e siècle était beaucoup plus pyramidale. Donc là, on est dans quelque chose de plus... rhizomique en fait, avec différents cercles et puis on essaye de mettre les gens ensemble, de débattre et puis de faire remonter les choses. C'est exactement ce qu'a fait aussi le président Macron avec le « Grand débat ».

[...] Et puis, [...] la stratégie doit se construire aussi avec les partenaires. [...] L'université doit participer d'un projet de territoire. De nos jours, on est attendu là-dessus. Parce que, premièrement on reçoit des financements publics, donc forcément, les gens qui financent, c'est-à-dire nos concitoyens, sont en droit tout à fait légitime de savoir ce qu'on fait. [...] Et peut-être de se dire, on fait aussi pour les territoires avec lesquels on interagit. Et donc, que cette stratégie soit partagée avec les milieux économiques, [...] le milieu associatif, avec les politiques. [Uni-A VP-RSU 1]

La **logique communautaire**, fondée sur la notion de frontières communes, vient ainsi compléter les schémas de valeurs et de pratiques façonnant le management de la RSU. Dans la mesure où la « RSU faisant stratégie » repose sur l'orientation des missions et modalités de fonctionnement de l'université vers la résolution des défis de ses parties prenantes, l'implication de ces dernières constitue un prérequis incontournable. L'équipe dirigeante joue donc un rôle clé en orientant son université vers la prise en compte des opportunités et des contraintes de ses communautés. Autrement dit, elle doit s'assurer qu'une fertilisation croisée est possible entre les préoccupations des différents groupes de parties prenantes et que ces dernières soient impliquées dans la construction et l'opérationnalisation de la stratégie de l'université.

Alors pour moi, il y a deux choses essentielles. C'est une démarche qui ne peut pas fonctionner si y'a pas, si on va dire, l'ensemble des parties prenantes, la base est impliquée dans la construction. C'est vraiment une affaire de construction collective avec l'ensemble des personnes, mais en même temps, il faut que ce soit inscrit dans l'équipe politique, avec un portage politique très fort et avec une personne identifiée en charge et pas un simple chargé de mission. [Ens-sup ch-miss-RSU 2 EC]

Au final, la notion de responsabilité sociétale s'est progressivement imposée au niveau des universités françaises en s'appuyant simultanément sur quatre logiques institutionnelles. Manager la RSU consiste à élaborer et mettre en œuvre une stratégie dépassant les contradictions inhérentes à ces différents schémas de valeurs et de pratiques. Dans la section suivante, nous montrons comment les universités étudiées ont managé leur responsabilité sociétale entre 2018 et 2020.

Section 3) Les modèles d'opérationnalisation de la RSU

Dans les sections 1 et 2 du présent chapitre, nous avons explicité les interrelations entre les dynamiques du contexte social et le travail institutionnel des entrepreneurs culturels pour définir et promouvoir la notion de RSU faisant stratégie. Pour compléter notre analyse de la responsabilité sociétale des universités, nous présentons maintenant la manière dont les universités se saisissent de cette définition à travers leurs pratiques. La figure 14 synthétise les dynamiques et interrelations des trois niveaux de notre analyse entre 2009 et 2020.

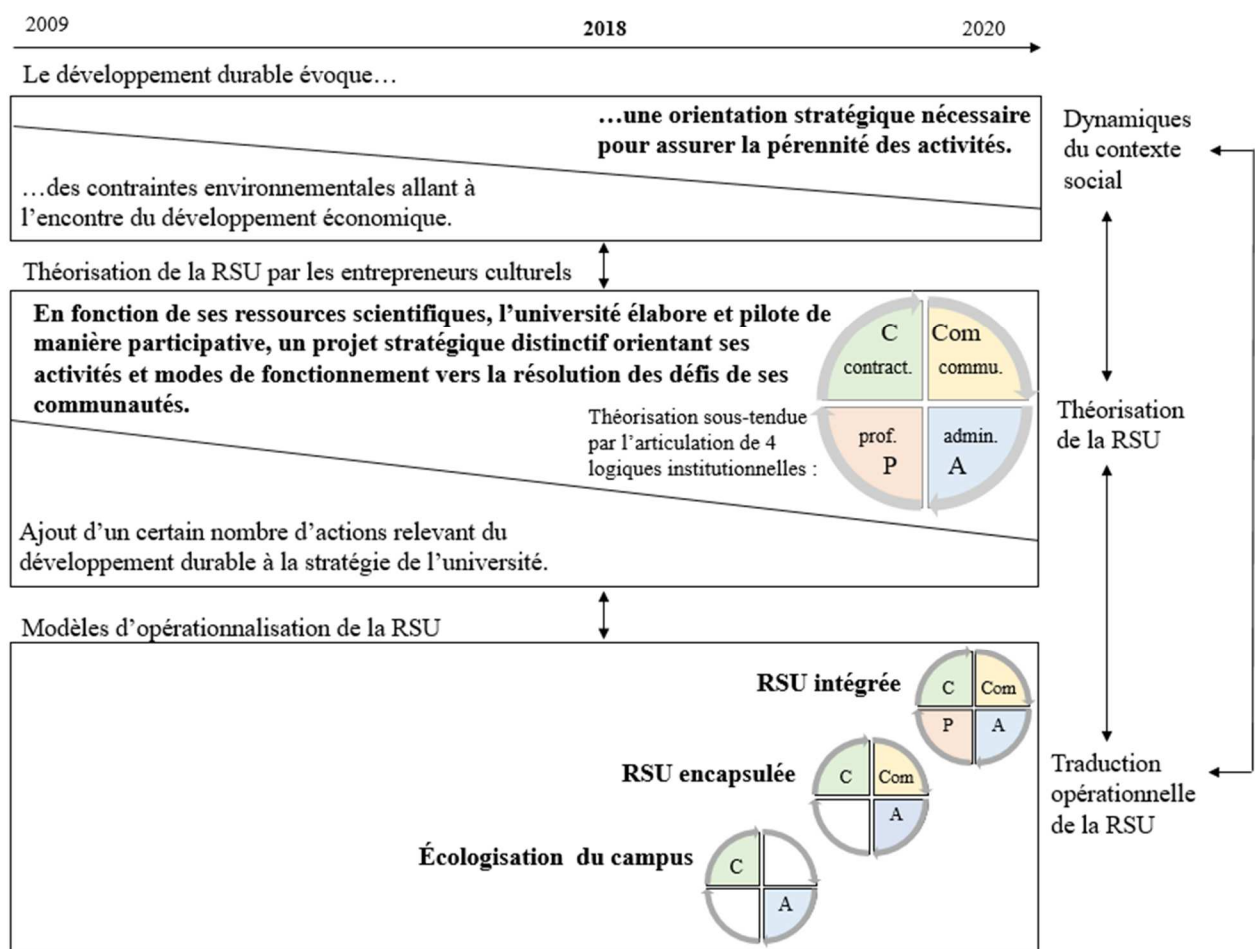


Figure 14 : Évolution et interrelations entre les 3 niveaux enchâssés de notre analyse : le contexte institutionnel sociétal, le travail de théorisation de la RSU réalisé par les entrepreneurs culturels et les pratiques des universités. Source : l'auteure.

Au niveau sociétal, la signification du « développement durable » évolue nettement. En 2009, ce concept évoquait principalement des contraintes environnementales allant à l'encontre du développement économique. En 2020, il est envisagé par une partie significative de la population comme un changement de modèle nécessaire à la pérennité des activités humaines.

Cette dynamique au niveau des institutions sociétales supérieures a nourri le travail des entrepreneurs culturels. Le modèle de la « RSU faisant stratégie » correspond la contribution des universités au projet de réorientation sociétale globale. Ce construit est légitimé par les références aux schémas culturels en vigueur qu'il incorpore.

Autrement dit, la « RSU faisant stratégie » repose sur la mobilisation simultanée de quatre logiques institutionnelles composées de schémas de valeurs et de pratiques culturellement admis : en fonction de ses ressources scientifiques [référence à la logique professionnelle académique : P], une université doit élaborer et piloter [référence à la logique contractuelle de marché : C] de manière participative [référence à la logique communautaire : Com], un projet distinctif [référence à la logique contractuelle de marché : C], orientant l'ensemble de ses activités et modes de fonctionnement [référence à la logique d'administration publique : A] vers la résolution des défis auxquels ses communautés sont confrontées [référence à la logique communautaire : Com]. Les références aux logiques [positionnées entre crochets] sont reprises dans la figure 14.

Cette définition de la RSU s'est nourrie à la fois des évolutions du contexte institutionnel et des pratiques des universités. Le réseau des entrepreneurs culturels comprend de nombreux professionnels (enseignants-chercheurs et/ou personnels administratifs, membres d'équipes de présidence ou de direction de services) en charge de sujets touchant la responsabilité sociétale de leur université. Leur expérience influence le travail de théorisation de la RSU et réciproquement. Les entrepreneurs culturels sont également issus d'organismes de tutelle ou de collectifs engagés pour des thématiques en lien avec les missions et le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Il y a donc une interpénétration des différentes sphères d'influence. Nous nous concentrons maintenant sur les pratiques des universités et explicitons les 3 modèles d'opérationnalisation de la RSU que notre analyse a fait émerger.

Notre analyse des pratiques des universités est centrée sur la période 2018-2020. Comme précédemment évoqué, cette période est marquée par un « basculement », c'est-à-dire une institutionnalisation progressive de la RSU faisant stratégie : intégration de critères de développement durable et de responsabilité sociétale dans les référentiels HCERES (fin 2017), décision du gouvernement de créer un groupe de travail chargé de lui faire des recommandations quant à l'intégration des enjeux du développement durable dans les formations (fin 2019), inscription dans le code de l'éducation de la mission de sensibilisation et de formation aux enjeux de la transition écologique et du développement durable (fin

2020)... Cette institutionnalisation est en cours. Elle est le résultat des nombreux télescopes d'événements que nous avons précédemment décrits et se poursuivra bien entendu après notre étude. Nous nous trouvons à un moment charnière, caractérisé par un intérêt croissant pour les questions liées à la contribution des universités au développement durable et une dynamique de changement importante liée à la crise sanitaire de la COVID. Les trois modèles d'opérationnalisation de la RSU que notre analyse a fait émerger sont donc voués à évoluer. Ils livrent toutefois des éclairages importants quant aux leviers, freins et implications des pratiques des universités en la matière. Autrement dit, nous envisageons également nos résultats sous l'angle de leur contribution à l'intégration par les universités des principes du développement durable.

Bien qu'il ne soit pas aisé de prendre une photo nette d'un sujet en pleine évolution, notre analyse des pratiques des universités A, B, C, D et E sur la période 2018-2020 a fait émerger 3 modèles d'opérationnalisation de la RSU et des glissements d'un modèle vers un autre pour l'université A. Ces modèles sont étroitement liés au travail des entrepreneurs culturels pour théoriser la « RSU faisant stratégie », ainsi qu'aux évolutions du contexte sociétal. Ces sphères d'activités sociales sont enchâssées et s'influencent mutuellement. La figure 15 représente les 3 types d'opérationnalisation de la RSU, les logiques institutionnelles qu'ils mobilisent en priorité, ainsi que les universités concernées.

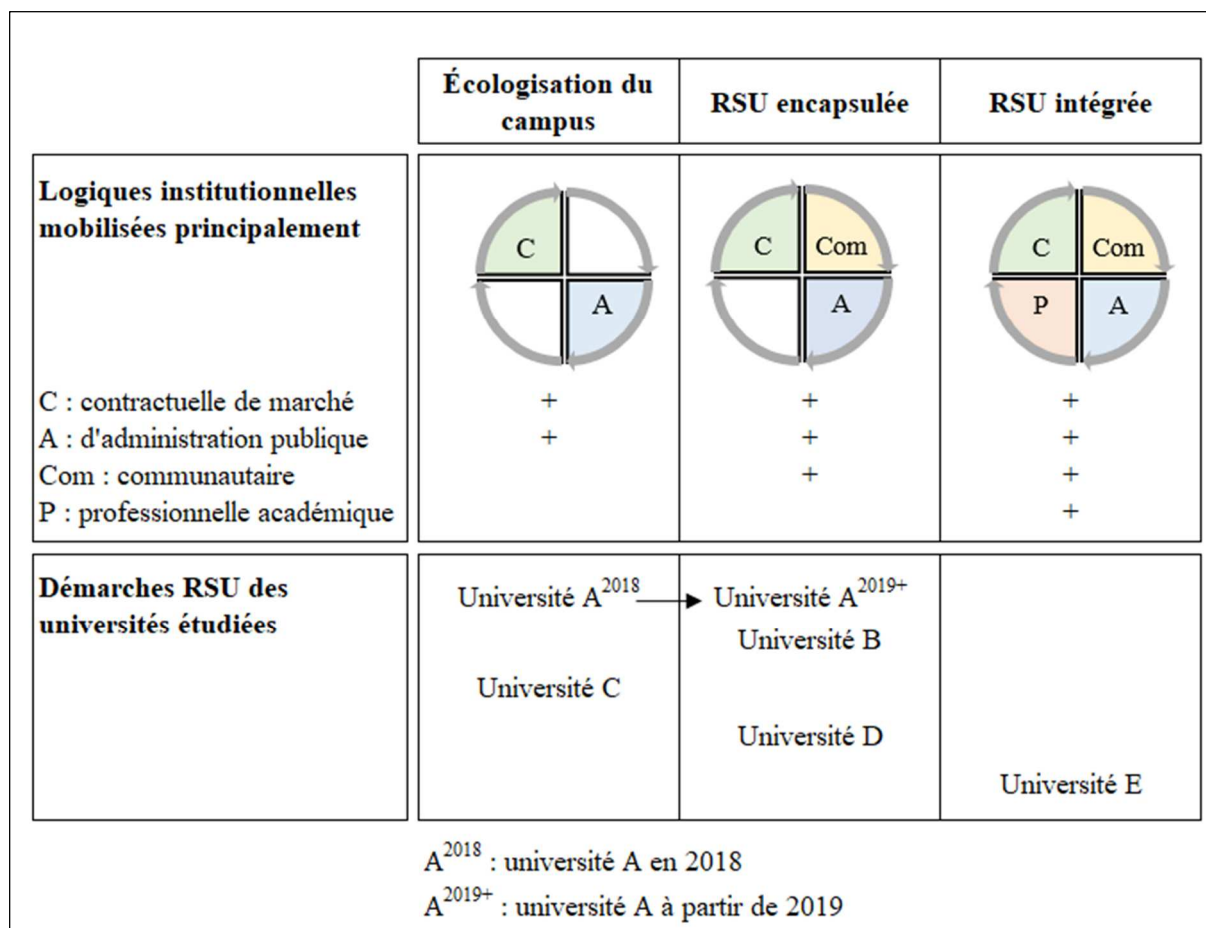


Figure 15 : Modèles d'opérationnalisation de la RSU et logiques institutionnelles sur lesquelles ils reposent. Source : l'auteure.

Nous présentons les caractéristiques des trois modèles d'opérationnalisation de la RSU dans les sous sections suivantes. Chacun des modèles est un idéal-type, c'est-à-dire une représentation simplifiée résultant du choix et de l'amplification de certaines manifestations que nous avons repérées au sein des universités étudiées. Certes, la réalité est plus complexe et nuancée. Mais ce travail à partir d'idéaux-types nous permet : 1) de faire le lien avec nos résultats quant au travail de théorisation de la RSU mené par les entrepreneurs culturels au niveau du champ de l'enseignement supérieur et 2) de dégager des recommandations managériales grâce à la comparaison des trois modèles. Autrement dit, si le travail par idéal-type peut grossir certaines caractéristiques et en minimiser d'autres, il rend toutefois possible le cheminement vers la théorisation scientifique en permettant une comparaison méthodique.

3.1) L'écologisation des campus

L'université C traduit la RSU de manière opérationnelle en menant une démarche d'écologisation de ses campus. Il en va de même pour l'université A lors du démarrage de nos investigations empiriques. Puis fin 2018, en parallèle du « basculement » qui se produit au niveau de la conception dominante de la RSU (de « l'exercice stratégique de la RSU », à la « RSU faisant stratégie »), l'université A adopte le mode d'opérationnalisation encapsulé de la RSU que nous détaillerons dans la sous-section suivante. Nous utiliserons le sigle A²⁰¹⁸ pour désigner l'université A lors de sa phase d'écologisation du campus et le sigle A²⁰¹⁹⁺ pour évoquer l'université A lorsqu'elle passe en mode « encapsulation » de ses démarches RSU.

Les démarches d'écologisation des campus abordent les enjeux de la RSU principalement sous l'angle de la gestion du patrimoine et de l'usage des espaces. Les établissements réalisent des rénovations énergétiques de leurs bâtiments, révisent les modalités de déplacements de leurs étudiants et personnels et mènent diverses actions de « verdissement » de leur fonctionnement (par exemple, via la mise en place du tri sélectif des déchets, de vergers partagés, de composteurs, de ruches...). Les missions de recherche et d'enseignement appréhendent les enjeux du développement durable essentiellement à travers des programmes spécifiques proposés aux étudiants souhaitant se consacrer à l'étude de ces problématiques, ou encore via des événements de sensibilisation destinés à l'ensemble des personnels et des apprenants. Toutefois, ces démarches d'écologisation des campus ne modifient pas structurellement le fonctionnement global et l'orientation des missions des universités.

La RSU ne fait pas stratégie au sein des universités A²⁰¹⁸ et C. Pour leurs équipes dirigeantes, la contribution de leurs institutions au développement durable se déploie à travers des programmes de rénovation énergétique et le soutien de diverses initiatives de leurs parties prenantes en faveur de la protection de l'environnement. Cette conception s'appuie en priorité sur la logique contractuelle de marché et celle de l'administration publique. Pour schématiser, il s'agit de réduire l'impact de la facture énergétique, d'appliquer les réglementations en lien avec les ODD et de répondre aux attentes des étudiants et personnels souhaitant s'engager pour rendre leur campus plus écologique.

Ces démarches de développement durable ne sont pas articulées entre elles par un plan stratégique transversal. Elles font partie des missions du « vice-président patrimoine » (université A²⁰¹⁸) ou du « vice-président délégué en charge du projet immobilier et du

développement durable » (université C), ainsi qu'aux services de « direction du patrimoine » (universités A²⁰¹⁸ et C). Ces acteurs nous ont expliqué que leur priorité est avant tout de réaliser des économies d'énergie. En effet, le prix de l'énergie ayant augmenté nettement plus rapidement que les ressources budgétaires allouées aux universités, la facture énergétique pèse sur le financement des activités de recherche et d'enseignement.

La facture énergétique, c'est une bombe à retardement pour toutes les universités françaises. [...] À l'heure actuelle, les universités commencent à avoir l'impact énergétique en tête. C'est-à-dire que, quand ils sont obligés de payer entre 3 et 4 millions ou 4 et 5 millions d'euros par an de fluides, alors que leur budget de fonctionnement complet est de l'ordre de 30-35 millions, ils commencent à se dire : si jamais l'électricité prend 10 ou 20 %, c'est toujours ça de moins que je pourrais mettre soit dans la recherche, soit dans l'enseignement. [...] Les politiques, les présidents d'université, prennent conscience de ça. [Uni-C VP-RSU]

Si on regarde d'un point de vue développement durable, la DPI [direction du patrimoine immobilier] va gérer à la fois les rénovations énergétiques des bâtiments, et tout l'aspect énergie. Donc pour vous donner une idée, le budget de l'énergie c'est à peu près 9,5 millions d'euros par an. [...] C'est une priorité. C'est pas forcément uniquement la dépense, mais arriver à réduire l'impact... et sur les dernières années, on a quand même réussi à baisser de 25% en termes de puissance consommée. Malheureusement, en termes de coûts, [...] si vous baissez de 25%, vous avez pas 25% de réduction du prix. Mais alors, c'est pour ça qu'on raisonne en disant que si on avait rien fait, on aurait un budget qui serait autour de 12 millions, aujourd'hui. [Uni-A VP-RSU 2]

Plusieurs facteurs amènent les universités A²⁰¹⁸ et C à se préoccuper de l'état et du fonctionnement de leur patrimoine : l'exacerbation de leurs contraintes budgétaires liée à l'augmentation du coût de l'énergie, mais aussi les engagements politiques de l'État en faveur de la transition écologique, ainsi que les pressions de leurs étudiants et personnels en faveur d'un cadre de travail plus agréable et plus vert. Aussi, en réalisant des programmes ambitieux de rénovation énergétique, les universités A²⁰¹⁸ et C peuvent renforcer leur compétitivité sur plusieurs dimensions : préserver la marge de manœuvre budgétaire nécessaire au développement de leurs activités de recherche et d'enseignement, aligner leur fonctionnement sur les réglementations nationales et répondre aux attentes de leurs usagers.

L'université C a réalisé un plan de déplacement parce que

C'est une université explosée sur plusieurs sites [...] c'est délirant pour aller de l'un à l'autre. Délirant. Je viens de mettre en place une étude mobilité pour essayer d'avoir des liaisons entre les campus plus fluides et plus rapides. [...] On a commencé avec l'enquête [...] pour essayer de trouver des solutions. On a eu plus de 1.000 réponses, c'est énorme. Il y a eu des candidatures pour la commission très très rapidement. On a réussi à être trans-partisan là-dessus. Il y a une réelle appétence de la part des gens vis-à-vis des questions de durabilité dans cette université. [Uni-C VP-RSU].

Ce plan de déplacement est envisagé comme une solution potentielle aux problématiques de mobilité des personnels et étudiants de l'université C. En cela, il est consensuel, ou « trans-partisan » comme l'explique le vice-président en charge du développement durable. Selon cette même logique, les différents acteurs publics du territoire ont été impliqués dans la réalisation d'un plan commun d'investissement en vue d'« améliorer la qualité de vie dans le cadre d'une démarche de développement durable », de créer une « synergie entre projet immobilier et projet scientifique », de « facilite[r] les coopérations en matière de recherche », d'« optimiser les moyens et rationaliser les surfaces » ou encore « réduire les coûts de fonctionnement »³³⁵. A cet effet, l'université C réalise des réhabilitations énergétiques, des nouvelles constructions, des extensions, des regroupements géographiques d'UFR... Le développement durable n'occupe toutefois pas le devant de la scène. La priorité est l'optimisation de la gestion du patrimoine immobilier, via son adaptation aux usages des personnels et des étudiants, ainsi qu'à travers la réalisation d'économies.

L'université C ne développe pas d'approche transversale de ses démarches touchant au développement durable ou à la responsabilité sociétale et ne s'est pas dotée d'un chargé de mission dédié à leur orchestration.

Cette approche engendre naturellement des frustrations auprès des acteurs qui se représentent la RSU comme devant faire stratégie et dépassant largement les aspects patrimoniaux. Certains sont engagés au sein de la « commission développement durable » de l'université C. Il s'agit d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et de personnels administratifs volontaires et ne bénéficiant d'aucune décharge d'activité par ailleurs.

³³⁵ Extraits du site internet de l'université C [dernières consultations effectuées le 27.02.2021].

Et ces gens-là, ceux qui sont dans cette commission qui est totalement trans-partisane, sont finalement des gens qui mettent la main dans le cambouis pour bosser. Parce que sinon, il y aurait personne. [...] Ils ont été élus dans cette commission et là, on va se retrouver tous les deux mois sur des points et à un moment donné, il faut faire. ! Par exemple, le verger partagé, il a fallu le faire. La mise en place des composteurs, il a fallu les mettre en place...[...] Heureusement les gens se dévouent. Donc on a réussi à faire des trucs avec des bouts de ficelle. [Uni-C VP-RSU EC]

Les actions touchant au développement durable qui ne relèvent pas des attributions de la direction du patrimoine sont donc réalisées par une commission de personnes volontaires, disposant de moyens très modestes. Selon les acteurs que nous avons interrogés, la situation budgétaire de l'université C rendait impossible le montage d'un service dédié à ces sujets. L'équipe présidentielle en place lors de notre étude s'était vue attribuer la « lourde tâche de présenter un plan de retour à l'équilibre sur trois ans [...] à son conseil d'administration »³³⁶.

Le président, [...] je pense que c'est pas sa problématique. Voilà, c'est pas sa problématique. Il a sa carrière à faire et sa carrière elle ne passe pas par le développement durable. Bien gérer son université, pour lui, c'est pas les histoires de petits oiseaux. [Uni-C ens EC]

Les réorganisations et rénovations patrimoniales réalisées par l'université C ont un impact sur l'empreinte écologique des établissements et sur le cadre de travail des personnels et étudiants. A cela s'ajoutent les mesures menées pour favoriser l'équité sociale comme par exemple l'accompagnement des personnes en situation de handicap « dans le contexte des responsabilités élargies des universités », ou encore sa mission de lutte contre le racisme « déclinant les plans nationaux [...] et favoriser [favorisant] la mise en pratique de leurs recommandations »³³⁷. Toutefois, toutes ces mesures ne sont pas articulées par une stratégie de responsabilité sociétale transversale qui serait portée par l'équipe présidentielle et/ou un service dédié. Ce type d'approche transversale n'avait pas convaincu les parties prenantes lors de l'élection du président de l'université C en 2016. L'équipe qui avait proposé la création d'un

éco-campus durable [...] avec les trois aspects, l'aspect sociétal, l'aspect environnemental et l'aspect énergétique [...] comme un des moyens de pouvoir rivaliser avec les plus grandes universités françaises [Uni-C VP-RSU EC],

³³⁶ Source : article de presse publié par l'Étudiant EducPros [dernière consultation effectuée le 13.05.2021].

³³⁷ Extraits du site internet de l'université C [dernières consultations effectuées le 27.02.2021].

ne fut pas réélue. L'enveloppe budgétaire nécessaire à la réalisation de ce projet impliquait une contribution trop importante des partenaires publics dans un contexte où la thématique du développement durable n'était pas suffisamment porteuse politiquement. Autrement dit, le projet d'éco-campus n'était pas « vendeur » vis-à-vis des électeurs de l'aire urbaine en question.

Je dirais que les élus de la ville et les élus du département, [...] ce qui leur faisait peur c'était de mettre trop d'argent dans ce projet-là. [...] Ils ne voyaient pas l'intérêt politique [...]. [Pour les élus] il est préférable de mettre plein de millions pour une piscine en centre-ville, plutôt que de mettre des millions pour l'université. [...] Parce que c'est plus directement vendable aux électeurs, une piscine, alors que l'université, elle existe déjà [Uni-C VP-RSU EC].

Parce que les universités exercent des missions de service public et qu'elles s'appuient pour cela sur l'expertise de leurs professionnels scientifiques, elles sont dirigées par des équipes élues sur la base d'un projet soumis à l'appréciation de leurs parties prenantes. Or, selon les acteurs que nous avons interrogés, le projet d'éco-campus de l'université C n'a pas convaincu ses parties prenantes : ni les personnalités politiques qui l'ont jugé politiquement peu « vendable » (trop coûteux et non aligné avec les aspirations des électeurs), ni les personnels de l'université pour lesquels il signifiait des changements trop importants en termes de manière de penser et de comportement.

C'est dans la tête des gens. [...] C'est-à-dire que les personnes en général ont une manière de vivre et de penser etc. qu'ils n'ont pas envie de changer. Avec des présupposés. Et c'est compliqué. [...] Il y a des vraies contraintes qui sont des contraintes de qualité environnementale des lieux, qui sont, je sais pas moi, la qualité de l'eau, la qualité des sols, le bruit, la température... [...] qui sont des choses importantes. Mais, [...] elles n'ont de sens, que si les gens se les approprient comme quelque chose de positif. Donc, à un moment donné, il faut que ces contraintes, ces choses environnementales soient interprétées par les gens comme des aménités, comme des services éco systémiques, pour que ça fonctionne. [Uni-C VP-RSU]

Et puis, ça [le projet d'éco-campus] changeait aussi le paradigme. Ne serait-ce que le fait de dire, y aura pas de parking partout, il n'y aura que des parkings qui seront enterrés et il n'y en aura pas pour tout le monde et on va favoriser la circulation douce, on va favoriser d'autres trucs et peut-être même que ce sera payant. Ça, les personnes,

quand c'est pour les autres, ça va bien, mais quand c'est pour eux, ils l'entendent pas.

[Uni-C VP-RSU EC]

Si l'université veut avancer plus vite que son environnement social et mettre en place des actions relevant de la RSU en rupture avec les représentations et les pratiques habituelles, elle doit trouver le moyen d'embarquer ses parties prenantes. Or, le projet d'éco-campus n'a pas convaincu lors des élections de 2016. Il semble toutefois avoir marqué les esprits car les acteurs que nous avons interrogés l'ont largement abordé durant les entretiens que nous avons réalisés et cela, 3 ans après son abandon. Ses protagonistes expliquent qu'ils n'ont pas suffisamment communiqué et fait preuve de pédagogie pour expliquer les bénéfices que chaque groupe de parties prenantes pouvait potentiellement en retirer. Quant à ses détracteurs qui ont remporté les élections, ils ont clairement pris leur distance par rapport à la vision transversale et structurante du développement durable de leurs adversaires. Ils ont proposé une approche du développement durable alignée sur les représentations et besoins exprimés par leurs parties prenantes.

Ma priorité est de ne pas avoir de priorité. [...] Je veux dire que l'important sont les usages. Et que pour comprendre comment les usages se modifient, il faut être à l'écoute. Et pour être à l'écoute, il ne faut pas partir avec des idées toutes faites. [Uni-C VP-RSU]

En dehors de planter une dizaine d'arbres et d'installer des ruches, [...] il y a rien qui a été fait, il y a rien qui est visible pour l'ensemble des personnels de [l'université C], donc moi je suis extrêmement critique par rapport à ce qui a été fait. [...] Aucune dynamique est vraiment portée par l'université, alors même qu'il y a plein de choses à faire et de bonnes volontés. [...] Il [le directeur du patrimoine] est noyé sous la masse de travail qui est liée au patrimoine, sans pour autant pouvoir s'emparer comme il le souhaiterait de la dynamique développement durable. Enfin, transition écologique, et tous les aspects RSO quoi [Uni-C ens EC].

A travers la restitution de ces deux verbatims, notre objectif est de rendre tangible l'opposition des deux visions qui coexistent au sein de l'université C. Celle de la RSU en mode « écologisation du campus » qui s'est imposée lors de l'élection de 2016 ainsi que pendant la période de notre étude empirique et celle de la RSU faisant stratégie, portée par des personnels de l'université C, engagés par ailleurs au sein du réseau des entrepreneurs culturels de la RSU.

Au sein de l'université A²⁰¹⁸, ces deux visions de la RSU sont également présentes. En pratique, celle qui était opérationnalisée en 2018 lors du démarrage de notre travail de terrain correspond la démarche d'écologisation du campus que nous avons présentée au début de cette sous-section. L'opérationnalisation des principes du développement durable s'effectue principalement via une gestion patrimoniale visant à optimiser les consommations énergétiques et la qualité de l'environnement de travail des étudiants et personnels.

L'université A²⁰¹⁸ fut l'une des lauréates du plan campus et s'est vue dotée par l'État et la Région d'une enveloppe de plus de 300 millions d'euros depuis le début de la mise en œuvre du projet en 2010. Une trentaine d'opérations est inscrite dans le plan d'aménagement global : des rénovations énergétiques et mises aux normes, des nouvelles constructions, l'installation de nouveaux espaces de vie pour les étudiants et les personnels, ainsi qu'une extension et réorganisation des espaces verts. Pour l'équipe dirigeante qui avait soumis ce projet, le plan campus « n'est pas un but en soi, mais l'outil d'une politique universitaire plus large »³³⁸. Il s'agit en effet de « mettre en place une stratégie de développement de l'ensemble des campus, en termes d'aménagement des surfaces, nouvelles ou non, mais également en termes de relations entre l'université et la ville »³³⁹. Le plan campus comprend ainsi un volet environnemental (rénovations énergétiques, nouvelles constructions écologiquement exigeantes, verdissement des espaces) et un volet social (création d'espaces de vie pour favoriser les interactions entre parties prenantes internes et externes). Il est une traduction patrimoniale des ambitions stratégiques de l'université. D'un point de vue stratégique, le développement durable n'occupe pas le devant de la scène. Il ne fait pas l'objet d'une priorisation stratégique transversale qui guiderait les activités de l'université A²⁰¹⁸. Il est toutefois présent en creux dans les grands projets immobiliers de l'université. Comme l'université C, l'université A²⁰¹⁸ traduit les principes du développement durable essentiellement à travers sa politique patrimoniale. Les réalisations immobilières et les actions de nature sociale (notamment les mesures prises pour favoriser l'égalité, la parité, la diversité ou encore la diffusion des résultats scientifiques au grand public), ne sont pas articulées entre elles par un schéma stratégique transversal de responsabilité sociétale.

Au sein de l'université A²⁰¹⁸, la direction et la vice-présidence en charge du patrimoine traitent les problématiques du développement durable. En 2016, un financement Idex a permis

³³⁸ *État des lieux du plan campus*. Présentation powerpoint de l'université A, transmise par l'une des personnes que nous avons interrogées en 2018.

³³⁹ Document publié en ligne sur le site internet de l'université A [dernière consultation effectuée le 15 mai 2021].

l'embauche en contrat à durée déterminée d'un chargé de mission développement durable à temps partiel. Rattachée à la direction du patrimoine, cette personne s'est vue confier la mission d'élaborer un schéma directeur de transition énergétique. Il s'agissait de travailler en collaboration avec un prestataire afin de proposer des pistes d'actions concrètes pour faire des économies d'énergie. Cette mission transversale venait s'ajouter aux actions planifiées et budgétées dans le cadre du plan campus.

Sa principale mission c'était de faire un schéma directeur de transition énergétique. C'est-à-dire, très concrètement, voir comment, quel levier, enfin quelles évolutions on pouvait donner à notre patrimoine immobilier, mais sur des trucs très simples, genre, changer une pompe, améliorer la régulation des radiateurs, changer les ampoules, voilà pour mettre des LED et pour faire des économies d'énergie rapides. Donc, on a eu un prestataire qui a travaillé dessus, il y a un truc qui est sorti et pour l'instant, on n'a rien fait. [Uni-A ch-miss-RSU 4]

Ce schéma directeur de transition énergétique n'a pas été mis en place car il impliquait des investissements additionnels qui n'ont pas pu être réalisés. Le fonctionnement qui avait été envisagé reposait sur les efforts potentiels des composantes chargées de sensibiliser leurs usagers afin de réduire leurs consommations et leurs factures énergétiques. Ces économies devaient permettre de dégager des marges de manœuvre budgétaires pour mettre en place les actions proposées dans le cadre du schéma directeur de transition énergétique. Selon les personnes interrogées, cet objectif n'a pas été atteint en raison de l'augmentation du coût de l'énergie et du système de comptabilité centralisé qui va en l'encontre d'une responsabilisation des composantes.

Au-delà du schéma de transition énergétique, le chargé de mission développement durable de l'université A²⁰¹⁸ a mené et/ou soutenu des actions de sensibilisation des personnels et étudiants aux enjeux du développement durable. Par exemple, l'atelier « zéro déchet au travail », proposé aux personnels de l'université et auquel nous avons pu participer en avril 2018 alors que nous réalisons un séjour d'observation et de collecte de données au sein de cette université. La tenue de cet atelier avait été communiquée via la liste de distribution du service général de l'université A ayant pour mission de promouvoir et d'organiser tout projet à caractère culturel et social susceptible d'intéresser ses personnels. Nous en avons été informée via notre interlocutrice chargée de mission développement durable avec laquelle nous avons prévu un entretien. Elle co-animait en effet cet événement. Sur les quelques 5.000 personnels de l'université informés

de cette action de sensibilisation, 4 sont venus à l'atelier. En outre, il s'est avéré que ces personnes étaient déjà bien informées des enjeux liés à la gestion des déchets. Durant la première partie de l'atelier, les intervenants ont partagé quelques chiffres clés concernant la gestion des déchets ordinaires par l'université A (par exemple, nous avons appris que « 150 tonnes de papier sont achetées annuellement par l'université, soit la taille de la Tour Eiffel en ramettes de papier... »). Puis, les animateurs ont préconisé quelques pistes d'actions concrètes, comme par exemple le fait de renoncer à l'utilisation de gobelets et de bouteilles en plastique, de capsules de café en aluminium, ou encore d'éviter de joindre des fichiers aux emails et de plutôt privilégier l'usage des plateformes numériques communes. A l'issue de cet événement, nous avons pu partager nos impressions avec celles des deux intervenants et avons noté dans notre carnet de recherche :

Impression globale : l'université ne semble pas s'être donnée pour projet de sensibiliser ses personnels à ces questions et n'a pas pour volonté de vraiment « prôner » une attitude particulière vis-à-vis de ses étudiants et personnels. Elle laisse faire les personnes engagées avec les moyens du bord. [Extrait de notre journal de recherche]

Restituer cette anecdote nous permet d'illustrer les contours des démarches d'écologisation des campus que nous avons observées au sein des universités A²⁰¹⁸ et C. Elles se déploient en profondeur à travers les politiques patrimoniales et immobilières des universités, mais ne pénètrent pas les sphères de la formation et de la recherche. Elles ne font pas l'objet d'une articulation transversale qui toucherait également le volet social de la responsabilité sociétale. En dehors des actions patrimoniales, le développement durable n'est pas porté stratégiquement par les équipes dirigeantes.

Les universités A²⁰¹⁸ et C ne sont pas organisées pour piloter le développement durable tel que les entrepreneurs culturels l'ont prévu dans le cadre du référentiel DD&RS.

Il suffit de prendre dans le référentiel DD RS, on a tous les aspects d'une politique complète, il y a la formation, il y a la recherche, il y a tout ! Quand je parle au vice-président formation et CFVU de [l'université C] il y a un an et demi, deux ans, je lui montre le référentiel DD RS avec l'onglet formation. [...] Je lui dis : écoute, [...] je te montre, il y a un référentiel qui existe qui a été monté par la CPU, la CGE, qui existe depuis 2009, on l'a jamais rempli dans [l'université C]. Il y a un onglet formation, je pense qu'il faudrait que tu t'en saisisse de ce truc-là ». Il regarde, il me dit « ouais, c'est intéressant ». Mais il n'a pas le temps. Si derrière le président et le vice-président

développement durable, ne portent pas ça, le vice-président formation vie étudiante, il peut pas ! [...] Et pourtant, si on se servait de ce référentiel pour bâtir une stratégie pour l'université, ça semblerait naturel et ça n'empêcherait pas de faire tout le reste !
[Uni-C ens EC]

Donc, forcément, il y avait toujours des problèmes pour financer, parce que c'était pas la priorité de la direction, les missions [développement durable] sont quand même assez différentes, comme elles ont un objectif plus transverse... et d'un point de vue aussi plus global, c'est assez en contraste avec les missions très opérationnelles de chantiers qu'ont nos collègues [service en charge du patrimoine]. Donc, ça a créé aussi un décalage à ce niveau-là, qui fait qu'au niveau de l'intégration professionnelle et de l'intégration budgétaire, c'était pas du tout idéal. Et d'autant plus que la hiérarchie a clairement d'autres priorités que le développement durable. Donc, à partir du moment où ça n'entravait pas les missions prioritaires de la direction du patrimoine immobilier, il n'y avait pas de problème. Mais s'il fallait demander du budget, demander un appui de la direction ou quoi que ce soit, c'était beaucoup plus compliqué tout de suite. [Uni-A ch-miss-RSU 3]

Les démarches d'écologisation des campus diffèrent donc de la démarche de RSU faisant stratégie. Elles mobilisent principalement la logique contractuelle de marché et la logique d'administration publiques et se concentrent sur les aspects patrimoniaux des universités. Elles s'appuient des ressources additionnelles « fléchées » : elles cherchent à réduire l'empreinte écologique des établissements en cohérence avec l'objectif d'atteinte de la neutralité carbone³⁴⁰ et à adapter les espaces aux évolutions des modes de vie et de travail. Leur concentration sur les aspects patrimoniaux est toutefois remise en question par l'émergence de la vision de la RSU faisant stratégie, visant une contribution des universités au développement durable plus systémique. Comme le souligne Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dans sa lettre adressée à Jean Jouzel : « une évolution profonde des mentalités est indispensable » pour « lutter contre les effets du changement climatique »,

³⁴⁰ Ministère de la Transition Écologique (05 mai 2021). *Stratégie nationale Bas-Carbone (SNBC)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ecologie.gouv.fr/strategie-nationale-bas-carbone-snbc> [site consulté le 17.05.2021]. Adoptée pour la première fois en 2015, la SNBC a été révisée en 2018-2019, en visant d'atteindre la neutralité carbone en 2050.

ce qui pose la « question de la formation des citoyens pour faire face aux défis de notre siècle »³⁴¹.

3.2) La RSU encapsulée

A partir de 2019, l'université A élargit la portée de son traitement des enjeux du développement durable. Elle passe du mode « écologisation des campus » au mode « RSU encapsulée » (nous évoquerons l'université « A²⁰¹⁹⁺ » pour nous référer spécifiquement à cette seconde période). Pour les universités B et D, la « RSU encapsulée » correspond au mode d'opérationnalisation de la RSU identifié sur l'intégralité de la période de collecte et d'analyse des données (2018-2020).

Exercer la « RSU encapsulée » consiste à articuler dans un schéma transversal l'ensemble des actions traitant des enjeux du développement durable dans le cadre du fonctionnement et des activités de l'université, ainsi qu'à dédier des ressources pour favoriser et accompagner leur développement. Ce processus est tourné vers une amélioration continue de la contribution de l'université au développement durable et s'appuie sur la définition de la RSU théorisée par le référentiel DD&RS. L'exercice de la RSU est encapsulé dans la mesure où une cellule (ou capsule) est spécifiquement chargée de consolider et de soutenir les actions qui sont réalisées sous diverses formes et à divers endroits de l'organisation. Cette cellule centrale de support « coache » les actions touchant au développement durable et/ou à la responsabilité sociétale de son université : elle accompagne et/ou réalise des initiatives, les articule entre elles en élaborant un schéma transversal en cohérence avec la stratégie de l'établissement, sensibilise et implique les parties prenantes de l'université. Le management de la RSU est concentré au niveau de cette cellule dédiée. Ce mode de d'opérationnalisation fonctionne grâce à un portage stratégique assumé de la contribution de l'université au développement durable et à des ressources pour la mettre en œuvre.

³⁴¹ Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (03 février 2020). Lettre adressée au Professeur Jean Jouzel (p. 1) [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2020/04/20-02-03_lettre_de_mission-Vidal-MESRI-%C3%A0-Jouzel-002.pdf [site consulté le 16.05.2021].

Portage politique et ressources dédiées

Ce mode d'opérationnalisation a été mis en place au sein des universités B et D bien avant le démarrage de notre étude empirique. Cela s'explique par la présence d'entrepreneurs culturels au sein de leurs effectifs. Ces derniers ont porté les démarches RSU de leur université en s'appuyant sur les travaux de théorisation de la RSU auxquels ils participaient activement par ailleurs.

Dès 2009, profitant de la dynamique nationale créée par les travaux du Grenelle Environnement, un comité développement durable s'est constitué au sein de l'université B. Il regroupait des enseignants-chercheurs et des personnels administratifs mobilisés pour l'intégration des principes du développement durable par leur université.

Donc on est déjà à l'époque dans l'idée qu'il faut un référentiel, un référentiel plan vert, donc qu'il faut travailler sur ce référentiel, qu'il faut le créer au niveau de l'université. [...] Donc on était, dans le comité, très ouvert et il y avait des enseignants chercheurs, il y avait des BIATS, tous ceux qui se sentaient concernés par la thématique développement durable. [...] Et on était dans l'idée même d'aller mobiliser un petit peu tout le monde dans toutes les composantes. [Uni-B ens EC]

Parmi les membres du comité ainsi créé, des enseignants-chercheurs travaillaient sur les thématiques du développement durable en collaboration avec des partenaires extérieurs, notamment avec des entreprises et avec la Région qui portait alors un projet politique comprenant des dimensions écologiques et de démocratie participative. Aussi, le président de l'université élu en 2012 et ses équipes de direction firent du développement durable, dans ses dimensions économiques, sociales et environnementales, l'un des axes de leur politique. Ils pouvaient compter sur l'engagement et l'expertise des membres qui avaient formé le comité développement durable de l'université, sur l'appui de la CPU avec laquelle ces entrepreneurs culturels travaillaient étroitement et sur la participation, notamment financière, des acteurs de leur territoire (les entreprises et collectivités impliquées dans certains travaux de recherche).

On a essayé d'accompagner les laboratoires [...] en leur disant : « on ne va pas vous culpabiliser, mais on va vous aider à devenir vertueux ». Et ça a matché, notamment parce que la Région aussi, ils soutenaient des filières de chimie verte par exemple. Donc quand on est arrivé pour travailler avec eux sur les produits utilisés, sur la qualité de l'air, sur des choses comme ça, en fait, on a payé. On a acheté, je pense. C'est ce que je vous disais, il faut avoir les moyens quand même.

Reformulation pour faire préciser : Vous êtes arrivés avec des financements qui permettaient aux laboratoires de régler des problèmes ?

Exactement. [...] Donc la thématique développement durable, elle était quand même assez forte [au niveau de la Région] et il y a eu l'idée que par exemple, les bourses de recherche, les projets et tout... devaient traiter cette thématique-là. [Uni-B DG-RSU EC]

En outre, comme l'université C avait obtenu la dévolution de son patrimoine, ses dirigeants purent décider de l'orientation de leur politique patrimoniale et votèrent le développement d'éco-campus.

Il a été décidé que ça [la dévolution du patrimoine] ne devait pas être un enjeu politique. C'est-à-dire que globalement, pour caricaturer : je ne vais pas développer telle faculté au détriment de telle autre. En fait, l'idée c'était d'avoir une vision globale et c'est surtout se dire « vers où on veut aller ». Et donc, rapidement a germé l'idée des éco-campus. C'est-à-dire en fait, voilà, d'avoir des campus qui sont très agréables pour les usagers, donc étudiants et personnels et globalement, ça serait bien d'avoir ces campus modernes, on va dire et plutôt engagés développement durable. [Uni-B VP-RSU EC]

Le portage politique du développement durable au sein de l'université B repose donc sur l'alignement de différents facteurs : l'engagement de personnels précurseurs (scientifiques et administratifs), la participation des collectivités et des acteurs économiques du territoire, ainsi que l'existence de marges de manœuvre suffisantes pour orienter la gestion patrimoniale des campus. Cette emphase stratégique s'est traduite par la nomination d'un « vice-président en charge du patrimoine et du développement durable » lors de l'élection du président en 2012 et par la mise à dispositions de ressources humaines et financières pour traiter cette thématique et développer le projet d'éco-campus. En 2014, une stratégie de développement durable et de responsabilité sociétale est adoptée par le conseil d'administration. Sa mise en œuvre influence et est influencée par les travaux des entrepreneurs culturels au niveau de l'enseignement supérieur, notamment le référentiel DD&RS. Deux ans plus tard, l'université B obtient le label DD&RS nouvellement créé. En 2017, elle s'engage à mettre en place un schéma directeur de développement durable. La figure 16 synthétise les événements clés, antérieurs à notre travail empirique, reflétant la continuité du portage stratégique du développement durable au sein de l'université B. Ils ont façonné l'approche que nous avons pu observer pendant la période 2018-2020.

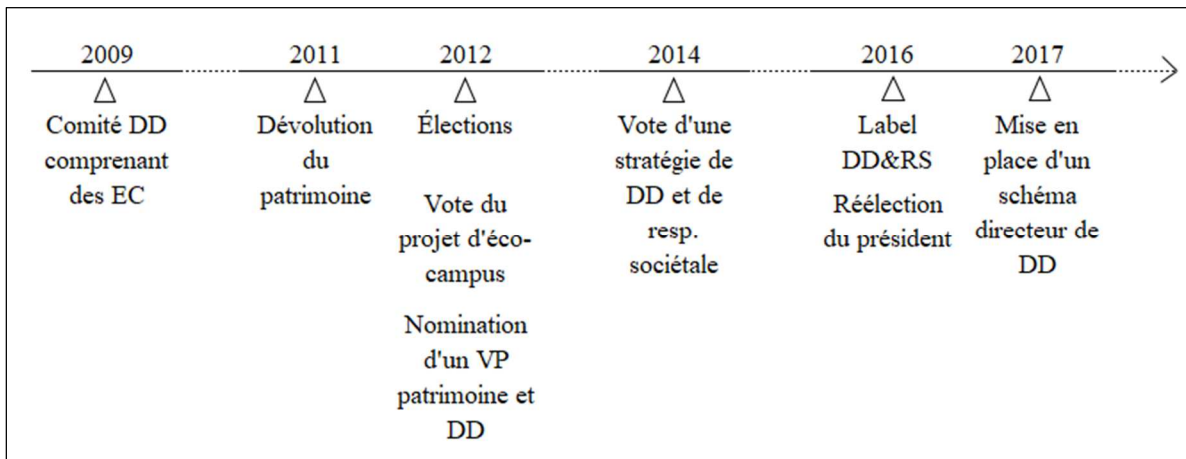


Figure 16 : Événements clés reflétant le portage stratégique du développement durable au sein de l'université B (2009-2017) ; Source : l'auteure.

Au sein de l'université D, la RSU constitue également un axe stratégique de la politique de l'équipe de présidence et cela, depuis 2012, c'est-à-dire bien avant que les thématiques qui la composent se soient démocratisées au niveau des établissements. Son président, réélu en 2016, est également un entrepreneur culturel de la RSU. Il a notamment dirigé le comité de la transition écologique et énergétique de la CPU pendant deux ans. Les acteurs que nous avons interviewés soulignent l'influence majeure qu'il a exercée en faveur des actions de développement durable au sein de l'université D en positionnant la thématique alors émergente de la « responsabilité sociale de l'université » en première ligne de son projet.

Pour moi, vraiment l'essentiel, c'est le président de l'université. Donc celui qui inculque ou non cette philosophie, c'est le président de l'université. Et je pense qu'aujourd'hui, ils se sentent tous concernés, évidemment, par ces problématiques. [...] Mais après, ce qu'ils mettent en place, là, il faut aller voir de plus près. [...] Mais pour moi, si le président de l'université n'est pas véritablement, et activement convaincu de ces valeurs de RSU et de développement durable, même s'il en parle, ça ne suffira pas. Parce que vraiment, pour aller ouvrir un service, pour ouvrir des postes de chargés de missions, de responsables de services, [...] il faut vraiment vouloir. Et il a enfoncé les portes.
[Uni-D VP]

Ce portage politique des thématiques du développement durable et de la RSU s'est traduit par la nomination d'un vice-président patrimoine et développement durable, chargé de la mise en œuvre d'un plan de transition énergétique du campus en 2013. Puis, par la création d'un poste de chargé de mission RSU en 2014 pour coordonner la démarche de labellisation DD&RS de l'université. Le label est obtenu en 2016. La même année, le président est réélu. En 2017, un

service commun dédié à la responsabilité sociétale de l'université et au développement durable est créé pour « regroupe[r] différentes actions dans des domaines très variés : écologie, solidarité et lien avec le territoire »³⁴². La figure 17 reprend les événements antérieurs à notre travail empirique, reflétant le portage politique de la RSU au sein de l'université D et ayant influencé la forme d'opérationnalisation de la RSU observée entre 2018 et 2020.

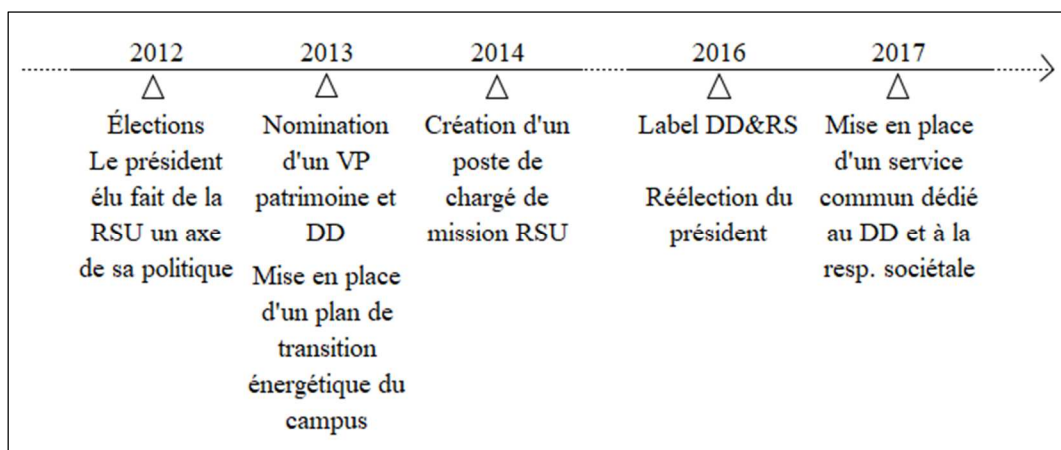


Figure 17 : Événements clés reflétant le portage stratégique de la thématique RSU au sein de l'université D (2012-2017). Source : l'auteure.

Lors de notre étude empirique, le service commun DDRS était dirigé par un chef de service et structuré autour des pôles « environnement », « engagement social » et « diffusion de la science ». Chacun de ces trois domaines d'intervention était géré par un chargé de mission. Selon les personnes que nous avons interrogées, la portée des actions du service DDRS a été catalysée par la sensibilité personnelle de leurs acteurs (président, VP en charge du développement durable, personnels du service DDRS) aux enjeux qu'elles soulèvent.

Il y a la volonté politique, donc on est vraiment soutenu. Ça, on a un VP qui est pleinement investi dans ces questions. On a le soutien de la présidence du coup, avec l'appui du VP. Le directeur lui aussi l'incarne au quotidien. Donc il a cette sensibilité-là, si tu veux, ce sont des personnes qui sont presque militantes, sans que ce soit un mot péjoratif, sans connotation péjorative, mais des militants, ils sont dans ces actions-là comme ils sont dans leur vie quotidienne. [Uni-D ch-miss-RSU]

De même que nous l'avons constaté dans le cas de l'université B, la culture et l'histoire du territoire ont été propices à l'orientation « développement durable et responsabilité sociétale »

³⁴² Publication de l'université D (25.03.2019). *Les actions RSU et développement durable à l'université D* [en ligne, dernière consultation effectuée le 28.02.2021].

retenue par l'université D. Elle est implantée en banlieue parisienne, au sein d'une commune dont les taux de pauvreté et de chômage sont significativement supérieurs à ceux de la moyenne française (respectivement de +6,4 et de +2,1 points)³⁴³. Pour reprendre les mots du VP patrimoine et développement durable de l'université D :

[L'université D,] *c'est une université déjà sociale, à la base. On n'est pas au cœur du quartier latin. [...] Je pense que ça, ça crée déjà un terreau favorable à tout ce qui est... Ben voilà, quand on parle de l'aide aux populations dans les cités, bon, aujourd'hui, on l'a un peu formalisé, mais je pense que c'était déjà au cœur, enfin ça existait déjà.* [Uni-D VP-RSU EC]

Collaboration avec les parties prenantes

L'influence du territoire n'est pas seulement une question d'histoire ou de culture rapprochant les personnels de l'université et les populations environnantes. Il s'agit également de coopération entre les différentes parties prenantes dans une optique gagnant-gagnant. En effet, les universités B et D se sont appuyées sur la participation d'entreprises et de collectivités de leur territoire pour réaliser les opérations prévues par leur feuille de route responsabilité sociétale et développement durable. Le VP de l'université D et le DG de l'université B, tous deux en charge du développement durable au sein de leur structure, nous ont donné de nombreux exemples de ce type de coopération, par exemple : la réalisation travaux de recherche collaboratifs, la mise en place de formations en lien avec les dynamiques socio-économiques du territoire, l'achat d'ordinateurs à prix coûtant auprès d'un fabricant partenaire afin de venir en aide aux étudiants défavorisés lors de la crise de la COVID, l'engagement des étudiants au travers de projets tutorés en réponse aux défis de l'environnement social... Ces collaborations liant les enseignants-chercheurs et les étudiants avec les collectivités et/ou entreprises environnantes, viennent compléter les coopérations plus institutionnalisées comme les contrats de plan État-Région favorisant l'engagement des collectivités en faveur de la transition écologique des établissements d'enseignement supérieur. Elles apportent des ressources additionnelles et créent de la valeur partagée.

³⁴³ Source : INSEE, moyennes nationales en France métropolitaine. Taux de pauvreté : 14,6% (2018) ; Taux de chômage des 15 à 64 ans : 13,4% (2017) [en ligne]. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=METRO-1> [dernière consultation le 18.05.2021].

Je vais vous donner un exemple un peu anecdotique, mais le département avait un problème de recours aux aides sociales de ses habitants. C'est-à-dire que les habitants étaient éligibles à de l'aide sociale, mais le département n'arrivait pas à tous les toucher. Donc, c'est un problème, parce que le département a de l'argent pour aider les gens, mais les gens ne viennent pas le voir. Et l'aide sociale du département n'arrive pas à faire le lien. Et donc, il se trouve qu'au cours des échanges, [...] [notre] vice-présidente, [...] dit : « nous, on a des étudiants de M2, ils pourraient très bien faire le go between et puis vous aider à comprendre pourquoi votre service n'arrive pas à faire la mise en relation ». [...] Et voilà, c'est un partenariat [...] qui s'est noué. Nos étudiants d'un seul coup ont eu une thématique de travail de type projet de Master qui était ancrée dans le territoire, qui n'était pas une étude virtuelle, enfin qui était un vrai sujet, avec une vraie demande. Le conseil départemental, lui, il a vu que finalement le retour qualitatif était [...] plus intéressant, original, que ce qu'aurait donné un consultant externe. Et donc voilà, [...] ça, je pense, il y a 15 ans, ça aurait été très compliqué à faire. Parce que les gens ne se regardaient pas. Ils ne travaillaient pas ensemble. Et je pense que c'est un peu la LRU et puis peut-être la politique aussi de notre président et puis de l'équipe depuis huit ans, qui a fait en sorte de dire « bon, il faut qu'on ait le conseil départemental, qu'on est la mairie, que, en gros, on travaille avec notre écosystème local parce qu'on a des problématiques communes et que sur probablement plein de sujets, en travaillant ensemble, on ira plus loin qu'en s'ignorant. Et on aura des bénéfices centuplés ou décuplés pour chacun ». [Uni-D VP-RSU EC]

L'importance de la participation des parties prenantes aux démarches de RSU est également saillante dans le cas de l'université A²⁰¹⁹⁺. Lors du démarrage de notre travail empirique, les questions relevant du développement durable étaient essentiellement traitées à travers les nombreux projets immobiliers de l'université A qui « écologisaient ses campus ». A partir de la fin de l'année 2018, la situation change complètement. Le contrat de site, signé entre les établissements du territoire (dont l'université A) et l'État, fait du développement durable et de la responsabilité sociétale une des priorités stratégiques du groupement. Ce virage stratégique est le fruit d'une convergence des attentes des différentes parties prenantes de l'université.

Tout d'abord, le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation a aiguillé l'université A vers l'intégration de ces enjeux dans le contrat de site préparé et signé pour la période 2018-2022. Comme nous l'avons précédemment explicité, l'année 2018 correspond à un moment de bascule : le développement durable est plus largement envisagé

comme une orientation stratégique nécessaire à la pérennité des activités sociales et les citoyens attendent que les universités y contribuent. Or, à travers le plan campus, le gouvernement avait fortement investi pour permettre à l'université A d'émerger en tant que « campus d'excellence ». Il était alors important que cette « vitrine de la France » (MESRI, 2020)³⁴⁴ contribue au projet politique du développement durable.

Mon analyse, c'est qu'ils [l'équipe dirigeant l'université A] se sont sentis en retard sur cette question. Et que pour une université de cette importance, être en retard sur cette question des années 2020-2030, ça serait la cata. [...] Ils se sont rendus compte qu'il ne fallait pas rater le train. Et, ils l'ont senti dans les années... fin 2017. [Uni-A ch-miss-RSU 2]

En outre, les établissements rédacteurs du contrat de site voyaient dans le traitement des enjeux de développement durable et de responsabilité sociétale un axe de développement consensuel qui les mettait tous sur un pied d'égalité.

Ce contrat de site, ce n'est pas toujours facile à faire, parce que voilà, on a des établissements de taille très différente quand même, assez hétérogène, donc c'est jamais facile d'emmener tout le monde dans un bateau. Donc, on s'est dit, il faut trouver un sujet consensuel qui nous donne une coloration et qui nous permette d'aller tous ensemble. [...] C'est un peu la tarte à la crème aujourd'hui de dire qu'on fait du développement durable, tout le monde en fait, qui n'en fait pas ? [...] C'est-à-dire que c'était certainement un des sujets facilement acceptables par tous. Si on avait dit on fait, je sais pas, on fait de la recherche ultra intensive, on aurait eu [l'établissement x] qui dit « on peut pas faire ça ; nous, on n'a pas l'argent pour avoir des équipements » ... Vous auriez eu la [bibliothèque] qui dit « ben nous, on ne fait pas de recherche ». [...] Voilà, c'est une sorte de dénominateur commun. [...] On est sur des sujets, en fait, qui sont relativement, on va dire consensuels. [...] Dans une sorte d'acceptabilité sociale, ou politique même. [Uni-A VP-RSU 1]

2 des 17 jalons de la trajectoire définie pour le site dont l'université A²⁰¹⁹⁺ fait partie sont ainsi consacrés à la thématique « développement durable et responsabilité sociétale ». Les établissements associés précisent qu'ils appréhendent la notion de développement durable

³⁴⁴ Les expressions entre guillemets sont issues du site internet du MESRI (première publication : 2 février 2008 ; Mise à jour : 18.11.2020). *L'opération Campus : un plan exceptionnel en faveur de l'immobilier universitaire* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56024/l-operation-campus-plan-exceptionnel-en-faveur-de-l-immobilier-universitaire.html> [site consulté le 20.05.2021].

« dans son acceptation la plus large incluant la responsabilité sociétale ». Leur objectif est de « s’allier pour approfondir la thématique transversale du développement durable »³⁴⁵. Afin de concrétiser leur volonté, ils s’engagent notamment à élaborer un schéma directeur de développement durable et de responsabilité sociétale (schéma directeur DD&RS). Un comité est chargé de l’élaboration et du pilotage de ce schéma directeur DD&RS. Il est composé de personnels administratifs, d’enseignants-chercheurs, de membres des équipes politiques et de techniciens des établissements signataires. Leur travail collectif s’appuie explicitement sur la « Feuille de route pour la France de l’Agenda 2030 »³⁴⁶, ainsi que sur les éléments de cadrage posés par la CPU et la CGE à travers l’élaboration du référentiel DD&RS. Les auteurs du schéma directeur DD&RS proposent la réalisation d’une dizaine d’actions portant uniquement sur le volet « fonctionnement » des établissements et « n’empiète [n’empiétant] aucunement sur les domaines de la recherche, de la formation et de la valorisation »³⁴⁷, par exemple : l’adoption d’une démarche d’achat commune plus exigeante sur le plan environnemental et social, la mise en place de solutions de mobilité vertueuses, la mise en place de l’éco-pâturage sur une parcelle d’un des campus, l’organisation d’événements de sensibilisation sur la nourriture biologique... La figure 18 retrace les démarches qui reflètent le portage stratégique de la RSU par le site dont l’université A²⁰¹⁹⁺ fait partie, ainsi que par l’université A²⁰¹⁹⁺ elle-même.

³⁴⁵ Extraits du contrat de site dont l’université A fait partie.

³⁴⁶ Ministère de la Transition écologique et solidaire et Ministère de l’Europe et des Affaires étrangères (septembre 2019). *Feuille de route de la France pour l’Agenda 2030, synthèse* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.agenda-2030.fr/IMG/pdf/synthese-feuille-de-route-fr.pdf> [site consulté le 20.05.2021].

³⁴⁷ Extrait du schéma directeur DD&RS du site dont l’université A fait partie.

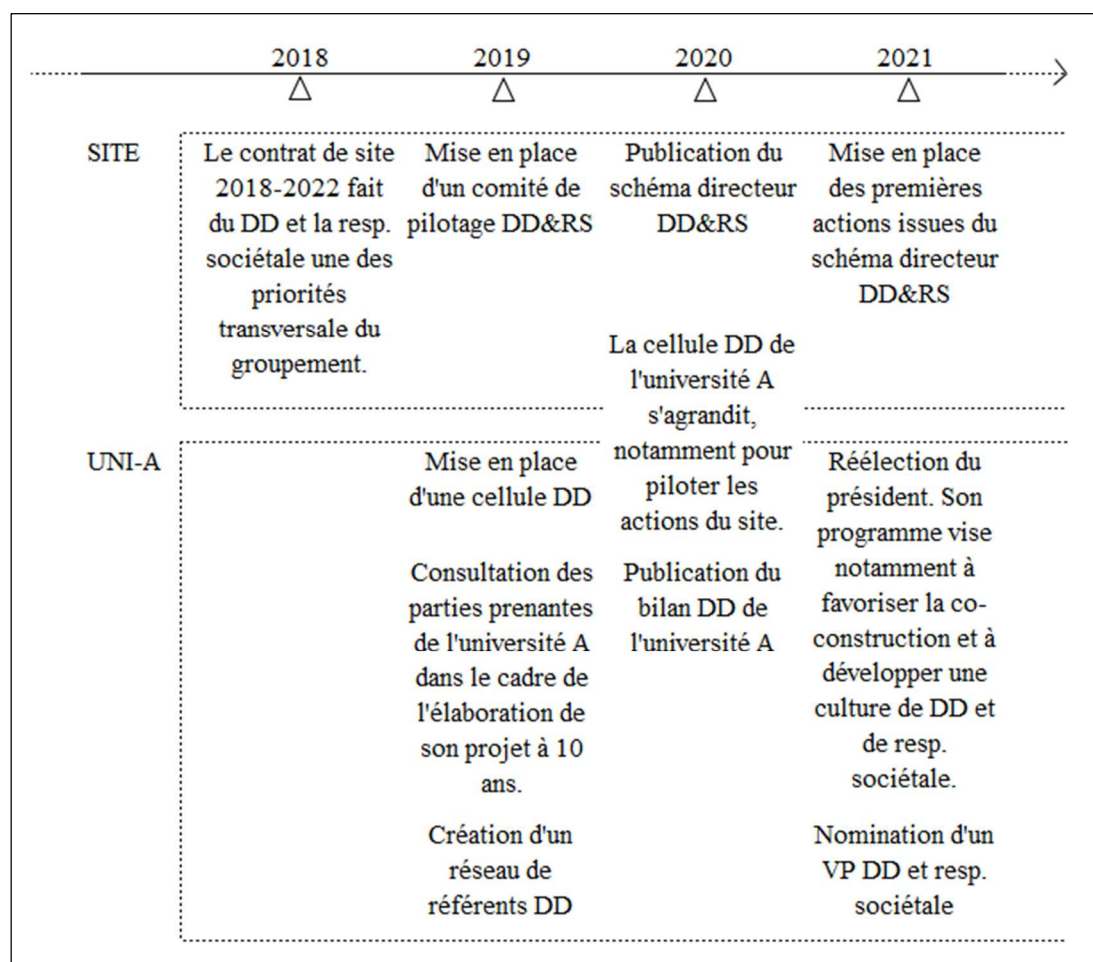


Figure 18 : Démarches reflétant le portage stratégique de la RSU par l'université A2019+ et par le groupement dont elle fait partie (2018-2021). Source : l'auteure.

Enfin, le choix de l'axe du développement durable et de la responsabilité sociétale est également une réponse aux aspirations des parties prenantes de l'université A²⁰¹⁹⁺. En 2019, l'université A²⁰¹⁹⁺ lance une grande consultation afin d'associer l'ensemble de ses étudiants, personnels administratifs et enseignants-chercheurs à l'élaboration de son projet stratégique à 10 ans. Une plateforme numérique participative permet alors de recueillir des idées et/ou de les commenter. Parmi les 9 thématiques proposées, le développement durable a recueilli le plus grand nombre de contributions (24%) et de votes (31%)³⁴⁸. Ces résultats ont conforté l'université dans le portage politique de la RSU qu'elle avait entamé dès 2019, notamment à travers la création d'une cellule développement durable rattachée à la direction du patrimoine et celle d'un réseau de référents développement durable volontaires pour faire le relai entre la cellule développement durable et leur entité. En 2020, suite à la publication du schéma directeur

³⁴⁸ Source : Site participatif de l'université A²⁰¹⁹⁺ mis en place dans le cadre de la consultation des parties prenantes internes en vue de l'élaboration du projet stratégique à 10 ans [dernière consultation effectuée le 20 mai 2021].

DD&RS du site, la cellule développement durable s'est vue dotée de ressources humaines et financières plus importantes afin de pouvoir démarrer la mise en œuvre des mesures validées. La cellule DD&RS de l'université A²⁰¹⁹⁺ compte ainsi 4 personnes depuis la fin de l'année 2020, dont un chargé de mission dédié aux projets transversaux du site. Lors des élections qui ont eu lieu dans la foulée, l'université A²⁰¹⁹⁺ a réélu son président pour un second mandat. Son projet fait la part belle aux thématiques de la gouvernance participative, du développement durable et de la responsabilité sociétale, désormais abordées de manière transversale (non limités aux aspects patrimoniaux). Dans une communication publiée sur le site de l'université A suite à la réélection de son président, l'accent est notamment porté sur « l'ambition de développer une culture de développement durable comme de responsabilité sociétale dans toutes les décisions prises par l'université »³⁴⁹. Dans cette perspective, la nouvelle équipe présidentielle se dote d'un vice-président entièrement dédié aux sujets relevant du développement durable et de la responsabilité sociétale.

En ce qui concerne les budgets consacrés annuellement au traitement des enjeux du développement durable (ou de la RSU, selon la dénomination choisie par l'université pour désigner sa politique en la matière), les personnes que nous avons interrogées ont précisé qu'ils ne pouvaient nous donner que des ordres de grandeur : entre 100.000 (université A²⁰¹⁹⁺) et 300.000 (université B) euros, en plus du budget immobilier « classique ». Pour les responsables de l'opérationnalisation de la RSU au sein des universités étudiées, à partir du moment où l'État vote des lois en faveur d'une meilleure intégration du développement durable par les établissements, les budgets devraient logiquement suivre. Ils souhaitent une meilleure adéquation des budgets ministériels avec les lois, selon le principe du « décideur payeur » [Uni-B VP-RSU EC]. La réalité est plus complexe. D'un point de vue managérial, les universités jonglent constamment avec deux logiques : celle du marché et celle de l'administration publique. Les dirigeants nous ont par exemple expliqué que la dévolution du patrimoine ne fait de sens qu'à partir du moment où il est possible de valoriser les biens immobiliers. Or, il n'est légalement pas prévu que les universités puissent récupérer les produits de la vente ou de la location de leurs biens. Par conséquent, elles ne peuvent pas gérer leur patrimoine de manière stratégique selon le principe de la rationalité caractérisant l'économie de marché. Dans leur processus de planification stratégique, les universités affrontent donc une complexité exacerbée par la confrontation de ces deux logiques contradictoires. Aux contraintes pesant sur les

³⁴⁹ Extrait d'un article publié sur le site de l'université A²⁰¹⁹⁺ suite à la réélection de son président [dernière consultation effectuée le 20.05.2021].

volumes budgétaires disponibles, s'ajoutent celles qui sont liées aux orientations stratégiques que l'État formule pour ses services publics. Les équipes en charge de planifier les démarches RSU de leur établissement veillent au respect de ces nombreuses directives.

La problématique, le nerf de la guerre, c'est l'argent, d'accord. C'est-à-dire que globalement, il faut planifier, budgéter les différentes actions. Et surtout, bien les mettre en phase avec les différents schémas. [...] On a un schéma directeur qui s'appelle le plan pluriannuel immobilier qui est à 25 ans, et ensuite, vient se greffer un tas de schémas qui concernent l'accès aux bâtiments, l'énergie, le handicap. Ensuite, on a des choses plus contractuelles comme le CPER [...] et ensuite, il y a tout ce qui concerne les plans déplacements, etc. Donc en fait, y'a tout un panel de lois, ou de directives, d'obligations qu'il faut faire coexister. [...] Donc en fait, ça nécessite énormément planification et le problème, c'est qu'on n'est pas aussi autonome qu'on pourrait. Parce que globalement, y'a quand même des règles. [...] C'est très gourmand en temps, en ressources humaines et en argent. [Uni-B VP-RSU EC]

Au sein des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D la RSU est donc portée par un plan stratégique transversal : une feuille de route ou un schéma directeur de développement durable et de responsabilité sociétale dont le contenu est structuré par le référentiel DD&RS. Ces démarches sont le résultat d'un alignement entre les attentes des différentes parties prenantes et de l'engagement de personnalités en position d'autorité (scientifique, politique ou administrative). Des ressources humaines et financières sont concentrées au sein d'une cellule chargée de coordonner et d'accompagner la réalisation des actions prévues dans le plan.

Démarche d'apprentissage et intégration partielle

Lors sa mise en place, la cellule chargée de coordonner le plan DD&RS commence en général par élaborer un premier diagnostic en répertoriant l'ensemble des actions relevant de la RSU qui sont déjà réalisées au sein de l'université. Pour se faire, les chargés de mission s'appuient sur le référentiel DD&RS. Cet outil leur fournit une grille de lecture.

Dès 2012, l'université B s'engage à développer des éco-campus et réalise des actions pour favoriser la biodiversité, les mobilités douces, une gestion plus écologique de ses déchets et de ses bâtiments. Puis, dans une deuxième étape, elle décide de mettre en place une stratégie de développement durable et de responsabilité sociétale, touchant l'ensemble des volets du

référentiel DD&RS (stratégie et gouvernance ; enseignement et formation ; recherche et innovation ; gestion environnementale ; politique sociale)³⁵⁰. Le processus suivi par l'université D est semblable : portage stratégique de la thématique du développement durable particulièrement précoce par rapport aux autres universités, ressources tout d'abord orientées vers la réalisation d'opérations patrimoniales, puis montée en puissance de la démarche à travers le traitement de l'ensemble des volets de la RSU telle qu'établie par le référentiel DD&RS. Les universités B et D sont les premières à obtenir le label DD&RS.

L'université A ne s'est pas engagée dans une démarche de développement durable explicite avant 2018. A ce jour, elle n'a pas non plus entamé de processus de labellisation DD&RS. Toutefois, comme les universités B et D, elle a conduit un plan de rénovation de son patrimoine particulièrement ambitieux. Puis, au moment de la création sa cellule développement durable, son responsable nous expliqua s'être fixé deux priorités : recenser l'ensemble des actions qui sont déjà mise en œuvre au sein de l'ensemble des entités et les faire connaître. Pour effectuer ce recensement, il s'est appuyé sur le référentiel DD&RS.

Nous, au sein de la cellule, on a récupéré le canevas, enfin... le plan vert [le référentiel DD&RS]. Vous voyez, c'est un énorme tableau Excel avec plusieurs volets et toute une série d'items. [...] Au niveau de la cellule, c'est se dire [...] : où est-ce qu'on en est aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait faire pour qu'on puisse avancer d'un cran sur les items. [Uni-A ch-miss-RSU 4]

Cet inventaire structuré des actions majeures réalisées au cours des dernières années donne rétrospectivement corps à la contribution de l'université A au développement durable. Le résultat de ce travail a été communiqué à travers la publication en 2020 d'un bilan développement durable. Ce dossier précise que « l'enseignement et la recherche sont aussi des domaines où il est possible d'encourager le développement de thématiques liées au développement durable »³⁵¹ et présente quelques exemples d'opérations de sensibilisation des étudiants ou encore de cursus spécifiquement dédiés à ces questions. Le volet recherche est abordé à travers le nombre de scientifiques travaillant sur des sujets liés au développement durable, des exemples de sujets, de colloques ou encore d'implications d'enseignants-chercheurs au sein d'espaces de réflexion collectifs. Ce document articule l'ensemble des actions constituant la contribution de l'université au développement durable, non seulement via

³⁵⁰ Le détail des axes du référentiels DD&RS sont consultables en annexe 3.

³⁵¹ Extrait du bilan développement durable de l'université A, consultable en ligne sur son site internet [dernière consultation effectuée le 20.05.2021].

ses modalités de fonctionnement, mais aussi à travers ses missions d'enseignement et de recherche.

En s'appuyant explicitement (universités B et D) ou implicitement (université A²⁰¹⁹⁺) sur le référentiel DD&RS pour développer leur feuille de route, les universités et leurs parties prenantes intègrent progressivement la définition homologuée de la RSU. Comme précédemment démontré, cette définition est homologuée (ou légitimée) parce qu'elle est formée de schémas de pratiques et de valeurs ayant cours au niveau du management des établissements d'enseignement supérieur et parce qu'elle est issue d'un travail collectif impliquant les parties prenantes des établissements, notamment leurs tutelles ministérielles.

Autrement dit, les universités A²⁰¹⁹⁺, B et D se sont progressivement approprié cette conception officielle de la RSU. Pour élaborer leur plan ou schéma directeur de développement durable et/ou de responsabilité sociétale, elles réalisent un diagnostic de leur contribution à ces sujets et décident des domaines sur lesquels elles veulent progresser en y dédiant des ressources. Il s'agit d'un processus d'amélioration continue.

Globalement, parmi les 5 axes du référentiel DD&RS, celui de la gestion environnementale est bien intégré aux processus de gestion des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D. Indépendamment de la problématique du développement durable, les universités disposaient déjà d'un double portage de leurs activités liées à la gestion de leur patrimoine : un vice-président et un directeur des services en charge des questions patrimoniales. A partir du moment où les préoccupations environnementales se sont plus largement démocratisées et où le coût de l'énergie a augmenté au point de contraindre les capacités de financements des activités d'enseignement et de recherche, les services du patrimoine ont progressivement assimilé l'objectif de transition écologique des campus. Leurs activités doivent désormais contribuer à une optimisation de l'empreinte écologique des établissements. L'efficacité énergétique des projets patrimoniaux est devenue une des conditions nécessaires à leur financement.

Maintenant, quand on fait un projet [...], comme on est sous tutelle de l'État, c'est sûr qu'avant de construire un projet, on est obligé de... on a des financements que si ce projet comporte des réhabilitations énergétiques. Aujourd'hui, c'est comme ça. [...]
Depuis le précédent CPER. Donc depuis 2010. [Uni-A VP-RSU 2]

Dans son bilan développement durable 2020, l'université A²⁰¹⁹⁺ relie ainsi la réduction de ses consommations énergétiques entre 2017 et 2019 à l'ensemble des opérations immobilières de construction et de rénovation qu'elle a mises en œuvre depuis 2010. L'axe « gestion

environnementale » du référentiel DD&RS est bien intégré dans les processus de gestion des universités. Et cette intégration des enjeux environnementaux par les services en charge du patrimoine a également des répercussions sur les activités de leurs prestataires.

On a 30% de critères DDRS dans nos marchés publics. [...] Les premières années, c'était de la poudre aux yeux. Ça a été les grandes entreprises qui nous vendaient des stratégies avec des beaux documents de com'. [...] Et puis, on a formé les entreprises du territoire tous les ans [...]. On a fait des colloques avec eux, des séminaires et autres pour leur montrer ce qu'on attendait d'elles. [...] Et on s'aperçoit quand même que grâce à ça, on a 84% de notre commande publique qui est locale au sens local [grande Région]. [Uni-B DG-RSU EC]

L'axe « politique sociale » du référentiel DDRS s'appuie également sur des actions et des structures déjà en place au niveau des universités. Sans entrer dans le détail des axes et sous-axes du référentiel (consultables en annexe 3), notre analyse montre que les universités disposent de programmes pour favoriser l'égalité et la parité au sein de leurs effectifs, effectuent des démarches pour l'égalité des chances de leurs apprenants, proposent des mesures pour accompagner le développement des compétences de leurs personnels, mettent en œuvre des politiques de d'interaction entre science et société... Ces actions correspondent pour la plupart aux missions de service public de l'enseignement supérieur définies par le code de l'éducation³⁵² et constituent un pan de la RSU. Elles sont intégrées dans le fonctionnement des établissements. L'équipe présidentielle de l'université A²⁰¹⁹⁺ compte ainsi des vice-présidents en charge de la réussite étudiante, de l'insertion professionnelle, de la formation continue, de l'égalité-parité et de la diffusion de la science. De même, l'équipe de présidence de l'université D est notamment composée d'un vice-président chargé de l'insertion professionnelle, de chargés de mission égalité femmes-hommes et non-discrimination, ainsi que de mission handicap étudiant³⁵³. Comme le mentionnait un des entrepreneurs culturels de la RSU, les universités françaises engagent des actions de nature sociale depuis plusieurs décennies.

En fait, il y a un certain nombre de trucs qui sont couverts par les universités depuis l'après-guerre, on va dire. Parce que t'as une tradition d'ouverture sociale, de soutien aux étudiants [...] qui est très présente dans l'enseignement supérieur français. [...] Ce

³⁵² Chapitre III : Objectifs et mission de l'enseignement supérieur (articles L123-1 à L123-9) du code de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166563/> [site consulté le 24.05.2021].

³⁵³ Equipes présidentielles des universités A et D lors de notre travail empirique (2018-2020).

qui fait qu'on a des niveaux, des standards assez élevés en la matière [...] Et moi, ce qui m'avait surpris, quand j'ai commencé à m'intéresser à ce sujet [la RSU] il y a 7, 8 ans, c'est surtout le fait qu'en gros, les universités sur le volet social ne sont pas trop mauvaises. Et par contre, [...] sur les questions environnementales c'était beaucoup moins fourni. [Ens-sup ch-miss-RSU 1 EC]

L'axe « politique sociale » du référentiel DD&RS est ainsi en grande partie couvert par des actions traditionnellement intégrées dans le fonctionnement des universités. Lorsque les équipes présidentielles des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D se sont saisies politiquement de la thématique de la RSU (axe « stratégie et gouvernance » du référentiel DD&RS), elle se sont appuyées sur leurs programmes patrimoniaux et leurs activités en faveur du développement de leurs personnels et étudiants pour élaborer un schéma directeur plus ambitieux et couvrant plus de dimensions. Le portage politique de la RSU permet de créer un point focal et d'y consacrer plus de ressources. La création d'une cellule dédiée permet une première forme d'institutionnalisation des actions relevant du développement durable et de la RSU. Avec la création d'un service commun développement durable et RSU, l'université D a institutionnalisé une forme participative de management de ces sujets. En effet, contrairement à un service central fonctionnant dans une logique d'application des directives, un service commun est doté d'un conseil chargé d'élaborer une politique pensée pour et par ses usagers. En cela, c'est un mode de fonctionnement particulièrement adapté à la gestion de la RSU. En outre, lorsque les équipes politiques changent, les services RSU perdurent. Ils répertorient et articulent dans un schéma d'ensemble les actions réalisées par les différentes directions (les services en charge de la gestion du patrimoine et de missions de nature sociale comme l'égalité-parité, la réussite des étudiants, le développement professionnel des personnels...) et accompagnent la mise en place de nouvelles initiatives. Pour se faire, l'université A²⁰¹⁹⁺ s'appuie sur le réseau de référents développement durable qu'elle a mis en place dans la foulée de sa création.

Dans les statuts du service [DD et RSU de l'université D], ça a été voté par notre conseil d'administration, [...] il a une vocation, soit porter des actions propres, parce qu'en fait, personne d'autre n'a envie de le faire ou ne peut le faire, soit accompagner, aider, des portages d'action d'autres services. Typiquement, sur les déchets, on va avoir peut-être un service de la logistique qui va s'occuper des poubelles etc., mais dans le service RSU, un jour c'est eux qui vont s'occuper, par exemple de faire l'analyse, de développer, on a eu des demandes l'an dernier sur les cendriers et les mégots par terre. C'est le service RSU qui a dit « bon ok, je prends mon bâton de pèlerin, je travaille

avec, je vais accompagner le service logistique pour choisir des cendriers, des cendriers à questions, faire de l'animation... ». Donc, ça a été piloté par le service RSU, mais pour l'accompagnement d'un service logistique qui avait, soit pas les compétences, soit pas le temps... [...] et le projet a été instruit par le service RSU, je pense même que les cendriers ont été achetés sur le budget de ce service-là, et bien sûr, ils ont été installés en lien avec le service logistique et le service communication. [Uni-D VP-RSU EC]

Autrement dit, les services RSU des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D articulent dans un schéma d'ensemble les actions relevant de la RSU qui sont déjà intégrées par leur direction de l'immobilier et par diverses missions de nature sociale, et ils coachent et couvent des sujets émergents qui pourraient faire ultérieurement l'objet d'une intégration. C'est en ce sens que nous avons choisi le terme de « RSU encapsulée » pour traduire cette concentration à un niveau de l'organisation du traitement des sujets relevant de la RSU. En revanche, ce mode d'opérationnalisation ne s'immisce pas dans la planification des enseignements et des travaux de recherche. Les services RSU recensent les activités d'enseignement et de recherche en lien avec les enjeux de développement durable, mais ne les oriente pas.

On est un service coordinateur finalement dans le cadre du label DD RS et également dans le cadre de nos actions, puisqu'en réalité avec nos trois agents on n'a pas des forces considérables, mais on a un rôle d'impulseur, d'initiateur des actions et donc on travaille avec plusieurs services, service du patrimoine, service de la logistique, service de sécurité, avec le service juridique, avec certains des UFR. Donc là aujourd'hui notre faiblesse c'est peut-être de pas travailler encore suffisamment avec les UFR, ça c'est notre point faible aujourd'hui. [Uni-D ch-miss-RSU]

Autonomie des axes recherche et enseignements

Au sein des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D, le portage politique de la RSU n'influence pas (ou pas directement) les travaux de recherche et les programmes d'enseignement. En revanche, les cellules RSU et/ou développement durable effectuent un recensement des programmes d'enseignement et de recherche qui touchent à ces thématiques. Il est en effet acquis que la contribution des universités au développement durable ne se déploie pas seulement à travers leurs modalités de fonctionnement, mais également à travers leurs missions d'enseignement et de recherche. Cette contribution est inscrite dans le code de l'éducation stipulant que « le service public de l'enseignement supérieur contribue [...] à la sensibilisation et à la formation

aux enjeux de la transition écologique et du développement durable » (article L123-2)³⁵⁴. D'autre part, le référentiel DD&RS précise les standards correspondant à l'intégration des enjeux du développement durable via les activités d'enseignement (axe 2 : enseignement et formation) et de recherche (axe 3 : recherche et innovation). Sur cette base, les cellules ou services RSU répertorient les programmes d'enseignement et de recherche traitant des enjeux du développement durable. Cet état des lieux est utilisé dans le cadre des processus de labellisation DD&RS (universités B et D) ou dans le cadre d'une communication à destination des parties prenantes (université A²⁰¹⁹⁺). Cet inventaire complète celui qui est effectué pour les autres dimensions de la politique RSU de l'université (gestion environnementale des campus et politique sociale des établissements). Ce diagnostic consolidé est nécessaire à partir du moment où l'université choisit de porter politiquement les questions relevant de sa responsabilité sociétale. Il nourrit une réflexion stratégique d'ensemble.

Aussi, les communications des universités étudiées évoquent leurs programmes d'enseignement et de recherche traitant des enjeux du développement durable : les unités d'enseignement (par exemple, une licence en droit de l'environnement à l'université A²⁰¹⁹⁺), les événements de sensibilisation des parties prenantes (notamment l'organisation de colloques éco-campus par les universités B et D), les activités pédagogiques impliquant leurs étudiants et personnels (les trois universités étudiées proposent entre autres des projets tutorés), les sujets de recherche de leurs équipes scientifiques, les spécialisations de leurs laboratoires, les travaux interdisciplinaires... Dans la rubrique enseignement et recherche de son bilan développement durable, l'université A²⁰¹⁹⁺ précise ainsi qu'elle « héberge de nombreuses activités porteuses de durabilité »³⁵⁵ et donne quelques illustrations de cet engagement.

Les enseignements et travaux de recherche en lien avec les problématiques du développement durable sont certes répertoriés pour consolider une vision globale de l'engagement des universités, mais ils ne sont l'objet d'aucune prescription. Cela serait en effet contraire au principe de l'indépendance du travail scientifique. Les personnels des universités A, B et D que nous avons interrogés sont unanimes sur ce point qui nous est apparu comme une ligne rouge à ne pas franchir : les recherches et les enseignements ne peuvent être déterminés que par les enseignants et les chercheurs qui les réalisent.

³⁵⁴ Article L123-2 du code de l'éducation, modifié par la loi n°2020-1674 du 24 décembre 2020 – art. 41 [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166563/> [site consulté le 24.05.2021]

³⁵⁵ Extrait du bilan développement durable de l'université A²⁰¹⁹⁺ [en ligne, dernière consultation effectuée le 24.05.2021].

Au-delà du respect de la liberté académique, les étudiants et enseignants-chercheurs interrogés évoquent également la problématique du « mur de l'emploi ». Cette expression souligne la préoccupation des acteurs quant aux débouchés des formations. Un étudiant engagé au sein du collectif « Pour un réveil écologique » et participant au groupe de travail présidé par Jean Jouzel, nous expliqua qu'il était également préoccupé par la pertinence de ses études par rapport aux exigences du marché du travail.

La peur que l'on peut avoir, nous jeunes, c'est de faire face au mur de l'emploi en sortie d'études et de ne pas trouver finalement et de devoir renier sur nos convictions environnementales. [Ens-sup étu-RSU EC]

Les enseignants-chercheurs ont également pour mission de faciliter l'insertion professionnelle des étudiants (article L123-3 du code de l'éducation)³⁵⁶. Selon l'un des membres de l'équipe dirigeant l'université A²⁰¹⁹⁺, c'est la raison pour laquelle l'intégration des enjeux du développement durable s'effectue « naturellement », en lien avec les besoins du marché du travail.

On a une mission d'insertion. [...] Ça veut dire que les formations qu'on propose sont évaluées en regardant... [...] comment on va insérer les gens. Pas simplement dire « je forme des enseignants chercheurs ». Ça ne marche pas. [...] Donc, [...] on est à l'écoute de la société. Et après, en face, on a des opérateurs, des possibilités d'embauche qui nous disent, parce qu'on a des contacts aussi, je vous le dis parce que moi je me suis occupé pendant plusieurs années d'un Master de [domaine]. Les gens disaient « ben, ça serait bien que tu fasses... les étudiants, ils sont bien, etc.... Mais, ils ont un manque dans tel domaine » ... [Uni-A VP-RSU 2]

Dans le cadre de leur stratégie RSU, les marges de manœuvre en matière d'enseignement et de recherche dont disposent les équipes dirigeant ces universités sont donc assez limitées. Elles consistent essentiellement à communiquer sur les programmes qui traitent des problématiques du développement durable et à accompagner la réalisation d'événements de sensibilisation transversaux. L'expérience des personnes interrogées montre cependant que les événements de sensibilisation touchent principalement les personnes ayant déjà une affinité avec les sujets proposés.

³⁵⁶ Article L123-3 du code de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747739 [site consulté le 24.05.2021]

Pendant notre étude, l'université D cherchait un moyen de reconnaître l'engagement des étudiants dans le cadre de projets d'aide aux populations locales. L'idée d'un « bonus au diplôme » était discutée. Elle ne créait toutefois pas l'unanimité auprès des unités de formation et de recherche (UFR) pour lesquelles le lien entre engagement sociétal et obtention du diplôme était contestable.

La difficulté [...] des ECTS, de ce genre-là de reconnaissance de l'engagement, [...] c'est celle des UFR qui ont la main sur les diplômes, qui sont très réticents à ce que l'on ait, je ne sais pas, un Master de droit social [...] parce que on a eu 18/20 dans l'aide aux devoirs des étudiants en difficulté dans les cités de la ville. [Uni-D VP-RSU EC]

Contrairement au cadre proposé par le référentiel DD&RS, les problématiques DD&RS ne sont pas intégrées dans l'ensemble des programmes de la formation initiale et continue des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D. De même, « l'apprentissage à la mise en application des connaissances et compétences DD&RS dans tous les travaux et missions, y compris en entreprise » (axe 2.2.1.) et « [l'] accompagnement et [la] reconnaissance des initiatives étudiantes (hors formation) dans la réalisation de projets DD&RS » (axe 2.2.2.), ne touchent qu'une partie des cursus. Concernant le volet recherche, nous n'avons pas relevé de mesure qui reflèterait une intégration transversale du développement durable et de la responsabilité sociétale dans la stratégie de recherche et d'innovation des universités étudiées. Etant donné qu'il s'agit certainement du volet le plus difficile à décrypter, ce constat est à nuancer. Dans l'absolu, les critères qui permettent d'évaluer si une recherche contribue potentiellement au développement durable sont délicats à établir. Comme nous l'avons expliqué en section 2 du présent chapitre, une des approches possibles consiste à favoriser les travaux transdisciplinaires. A cet effet, l'université A²⁰¹⁹⁺ a lancé un programme visant le développement d'instituts thématiques interdisciplinaires dont la philosophie est notamment de « répondre aux défis sociétaux »³⁵⁷. L'université B propose aux étudiants, enseignants et personnels administratifs de travailler ensemble à la résolution de problématiques concrètes des campus.

En conclusion, le mode d'opérationnalisation encapsulé de la RSU correspond à un processus de prise en main des enjeux du développement durable par les universités. Le président et ses équipes dirigeantes font de la contribution de leur université au développement durable une de leurs priorités stratégiques. Un service dédié à la RSU est créé et concentre en un point de

³⁵⁷ Extrait d'un article publié par l'université A sur son site internet [dernière consultation effectuée le 24.05.2021].

l'organisation l'attention portée à ces thématiques. En s'appuyant sur le référentiel DD&RS, ce service RSU 1) répertorie puis communique les démarches effectuées en ce sens par les différents services et unités de formations et de recherche, 2) orchestre l'élaboration d'une feuille de route transversale visant une amélioration progressive de la contribution des établissements et 3) accompagne les démarches RSU et prend en charge la mise en œuvre de celles qui ne sont pas (encore ?) intégrées dans le fonctionnement des services. A travers l'opérationnalisation encapsulée de la RSU, les parties prenantes se familiarisent avec les enjeux du développement durable dans le cadre de leurs fonctions. Lorsqu'elles sont impliquées dans la réalisation de la feuille de route transversale, elles peuvent développer leurs propres modes de contribution, c'est-à-dire des réponses adaptées à leurs domaines d'intervention respectifs.

Paradoxalement, c'est dans ce qui fait la force de ce mode de fonctionnement que tiennent aussi ses limites. Encapsuler les sujets RSU en un point de l'organisation permet un certain effet d'apprentissage. C'est une manière de porter une attention particulière à des sujets encore nouveaux et complexes pour le plus grand nombre, de les confier à des personnels engagés et experts, de les couvrir le temps nécessaire à leur intégration dans les processus de production et de diffusion des connaissances qui sont au cœur des universités. Cette concentration au niveau d'une cellule doit donc être envisagée comme une étape. En coordonnant et en accompagnant les démarches relevant de la RSU, la cellule RSU doit en même temps prévoir et faciliter leur intégration progressive par les services dont elles relèvent en principe. Dans le cas contraire, les politiques RSU des universités restent des « effets d'aubaine » ou du « green washing », pour reprendre les expressions de deux des vice-présidents RSU que nous avons interviewés.

La contribution des universités au développement durable repose sur une démarche d'amélioration continue. Notre analyse des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D montre que les services du patrimoine et les services chargés de missions de nature sociale ont déjà amorcé l'intégration des enjeux du développement durable. Quant aux volets enseignement et recherche des démarches RSU des établissements, ils s'appuient sur les travaux qui sont spécifiquement dédiés à ces questions. L'intégration transversale des enjeux de la transition écologique et sociale à travers les missions d'enseignement et de recherche dans le respect entier de la liberté académique reste un défi pour les universités A²⁰¹⁹⁺, B et C, comme pour la majorité des établissements d'enseignement supérieur. Cet objectif fait actuellement l'objet d'une réflexion au plus haut niveau, menée par le groupe de travail dirigé par Jean Jouzel.

Il y a les pratiques du quotidien en réalité, entre le politique et le quotidien, quand l'enseignant est devant ses étudiants ou quand il mène ses recherches, ce qu'espère le ministère je pense, c'est essayer de sensibiliser pour que ça devienne une seconde nature et que ce ne soit plus quelque chose auquel on doit penser, mais que ça devienne un réflexe d'intégrer la dimension RSU et développement durable dans les pratiques de recherche, dans les pratiques quotidiennes d'enseignement et de travail à l'université. Mais... [...] ça n'a pas un impact immédiat... les fruits, on les récoltera dans quelques années. [Uni-D ch-miss RSU]

Dans ce contexte, l'analyse du cas de l'université E est particulièrement intéressante. En effet, cette université déploie actuellement un projet stratégique plaçant le traitement d'un défi sociétal au cœur de ses activités d'enseignement et de recherche.

3.3) La RSU intégrée

Le mode d'opérationnalisation intégrée de la RSU correspond à l'orientation des missions et modes de fonctionnement d'une université vers la résolution d'une problématique sociétale à laquelle ses communautés sont confrontées. Cette perspective fait écho à la définition de la RSU théorisée par les entrepreneurs culturels au niveau du champ de l'enseignement supérieur et va plus loin. Elle rejoint les travaux de Porter et Kramer (2011) dans la mesure où un véritable choix stratégique est fait dans le but de créer de la valeur partagée. Autrement dit, c'est en plaçant la résolution de problèmes sociétaux bien identifiés au cœur de la raison d'être de l'université que son équipe dirigeante cherche à optimiser la valeur créée pour toutes les parties prenantes.

Le référentiel DD&RS sur lequel s'appuie les démarches de « RSU encapsulée » est un outil de prise en main de la RSU. Il permet de « dresser un tableau de l'existant » [Uni-D ch-miss RSU], de « s'auto-évaluer » [Uni-A ch-miss-RSU 4], de « savoir où on en est [...] et ça sensibilise les gens » [Uni-B VP-RSU EC]. En cela, il est particulièrement utile pour les universités qui se donnent pour objectif stratégique de contribuer au développement durable et s'interrogent quant aux modalités cette contribution. Il constitue un guide pour appréhender ce sujet complexe, permettre aux équipes dirigeantes et aux parties prenantes d'initier une réflexion commune et de formaliser une politique de responsabilité sociétale. Toutefois, si cette politique ne touche pas les activités d'enseignement et de recherche, elle a un impact très

modéré sur la capacité de l'université à apporter des réponses aux défis sociétaux de son environnement. Autrement dit, une politique DD&RS peut potentiellement rester en marge de la stratégie globale de l'université si elle n'embarque pas les missions d'enseignement et de recherche. Ce n'est pas le cas de l'université E.

TESD : le choix d'un projet distinctif

La stratégie de l'université E est tournée vers la résolution d'une problématique à laquelle les communautés de son territoire sont confrontées. La RSU est « intégrée » dans la mesure où elle n'est pas un sujet en tant que telle. Un projet distinctif remplace l'expression générique « stratégie de responsabilité sociétale et/ou de développement durable ».

La volonté de l'université est « [d'] affirmer une proposition originale, autour d'une identité forte ». Son président associe « la marque Université E » à des activités de recherche tendant à se fédérer autour d'un projet sociétal distinctif : le projet « Territoire E Smart et Durable » ou « projet TESS ». Nous utilisons cet acronyme afin de refléter au mieux les caractéristiques clés qui le composent sans utiliser sa véritable dénomination conformément à notre engagement de conserver l'anonymat des personnes interrogées et institutions étudiées.

« Territoire E » signifie que l'université E souhaite créer une synergie entre d'une part, ses ressources scientifiques internes et d'autre part, les contraintes et opportunités géopolitiques³⁵⁸ spécifiques de son territoire situé en zone côtière. Elle cherche ainsi « contribuer activement à la résolution de quelques-unes des grandes problématiques sociétales du 21^e siècle » en agissant à l'échelle de son territoire. Quant aux adjectifs smart et durable, nous les utilisons pour rendre compte du positionnement scientifique « dans les transitions environnementale, énergétique et numérique » choisi par l'université E, ainsi que de son projet de développer le « campus de demain », c'est-à-dire « bas carbone, durable, numérique, responsable »³⁵⁹.

Le mode intégré d'opérationnalisation de la RSU se caractérise donc par une réponse spécifique et concrète à l'objectif générique de contribuer au développement durable. Nous interprétons cette réponse comme étant une forme d'application dans un territoire donné de la « formule RSU » théorisée par les entrepreneurs culturels.

³⁵⁸ L'adjectif géopolitique englobe ici les contraintes et opportunités de nature géographique, économique, sociale et environnementale du territoire influençant les politiques dont il fait l'objet.

³⁵⁹ Ce paragraphe cite des extraits d'une prise de parole du président de l'université E, consultables sur le site internet de l'université [dernière consultation effectuée le 01.03.2021].

Le président de l'université E précise à ce propos que le projet de l'université E est certes aligné sur les grands principes des démarches DD&RS, mais que cet alignement n'était pas ce qui a motivé l'élaboration du projet.

On partage une vision, on est aligné sur les grands principes, [...] on a bien embrayé le mouvement de ces grandes démarches de labellisation DDRS et autres, mais ce n'est pas ce qui a motivé notre projet. Notre projet était vraiment le projet de [l'université E], un peu indépendamment de tous ces écosystèmes nationaux [Uni-E P EC].

Le projet d'établissement adossé à des activités de recherche et d'enseignement orientées vers le défi « Territoire E Smart et Durable », a été voté par le conseil d'administration de l'université E au début de l'année 2018. Il est porté par le président de l'université E qui a été élu en 2016 et réélu en 2021. Bien que ce projet d'établissement TESD ait obtenu une large majorité des suffrages exprimés par les membres du conseil d'administration lors de son vote en 2018, il a également suscité des manifestations d'opposition de la part d'un groupe d'étudiants et de quelques enseignants-chercheurs. Selon des articles publiés sur internet par des médias régionaux³⁶⁰, le vote du projet TESD s'est tenu dans un lieu délocalisé sous protection policière après avoir été reporté à deux reprises, notamment en raison l'occupation par des étudiants de l'amphithéâtre où devait siéger cette assemblée. Interrogés par les journalistes quant aux raisons de leur contestation, les opposants à ce projet répondent qu'ils « redoutent une spécialisation de l'université E » qui, selon eux, « remet en cause la liberté universitaire »³⁶¹.

Création de valeur partagée

Ces événements reflètent la tension opposant l'impératif de liberté académique au choix d'orienter les travaux de recherche et les enseignements vers la résolution d'un défi sociétal. A travers l'orientation de ses missions d'enseignement et de recherche vers la résolution de problématiques liées la configuration géopolitique particulière de son territoire, l'université E doit gérer un paradoxe au sens de Smith et Lewis (2011), c'est-à-dire deux « forces

³⁶⁰ Articles publiés par France3-régions.francetvinfo.fr [en ligne] en 2018 lors du vote du projet TESD par le conseil d'administration de l'université E [dernière consultation effectuée le 12.03.2020].

³⁶¹ Extraits de témoignages cités dans les articles publiés par France3-régions.francetvinfo.fr [en ligne] en 2018 lors du vote du projet TESD par le conseil d'administration de l'université E [dernière consultation effectuée le 12.03.2020].

contradictoires et pourtant interdépendantes qui existent simultanément et persistent dans le temps »³⁶².

Choisir un pôle au détriment de l'autre entraverait le fonctionnement des deux. Rogner la liberté académique entraînerait une dévalorisation des travaux scientifiques et cette dévalorisation des travaux briderait leur capacité à résoudre les problèmes sociétaux.

C'est bien entendu l'inverse qui est recherché. A travers le projet TESD, l'université E souhaite mettre en place une spirale vertueuse créant de la valeur partagée. En visant la résolution de quelques-unes des problématiques du territoire E, le projet TESD doit offrir aux scientifiques un terrain qui leur permette d'optimiser la compétitivité internationale de leurs travaux. En contribuant à la résolution d'une problématique de son territoire et en renforçant la réputation de ses équipes scientifiques, l'université ambitionne d'accroître sa légitimité vis-à-vis de ses parties prenantes (étudiants, personnels, collectivités, tutelles) et donc bénéficier d'un accès facilité aux ressources critiques pour le développement de ses activités.

La recherche de compétitivité scientifique au service d'un projet sociétal

La mise en place de cette spirale vertueuse de la création de valeur partagée repose donc sur un double impératif : le recherche d'une meilleure compétitivité scientifique pour contribuer plus efficacement à la résolution des défis sociétaux du territoire.

Interviewé sur l'antenne de France 3 [Région du territoire E] lors du vote en conseil d'administration du projet TESD, le président de l'université explique les raisons qui ont conduit à cette « spécialisation » ou encore à cette « réforme de l'université » (expressions utilisées par les journalistes qui ont couvert l'événement) ainsi :

Alors aujourd'hui, on est dans un paysage universitaire qui change beaucoup. Avec un État français qui a annoncé 10 universités de rang mondial. Et il y a 72 universités en France actuellement, donc 62 autres universités doivent se positionner de manière distinctive pour pouvoir continuer à exister dans le paysage universitaire français. C'est l'ambition de notre projet, c'est de continuer à exister dans le cadre des universités qui font de la recherche d'excellence, en travaillant sur une recherche distinctive et reconcentrée. [Extrait retranscrit de l'interview accordée à France 3

³⁶² Définition d'un paradoxe (Smith et Lewis, 2011) citée dans le chapitre 1.

Région par le président de l'université E à l'occasion du vote du projet TESD par son conseil d'administration, 2018]

Pour rester compétitive, l'université E a fait le choix de revendiquer son excellence non plus dans tous les domaines couverts par ses activités scientifiques, mais dans un champ scientifique : celui de la recherche de solutions pour optimiser la transition écologique et sociale des territoires côtiers.

Pour nous [il y avait] la nécessité [...] de trouver les clés d'une identité forte qui nous permette d'exister quand même dans un paysage au sein duquel l'État a tendance à massivement soutenir les grandes universités et très peu les petites et moyennes. Et donc, identifier une signature forte avec une identité forte, sur laquelle on pouvait revendiquer une forme d'excellence, en faisant des choix, en ne revendiquant plus l'excellence dans tous les domaines, mais en revendiquant l'excellence sur un champ donné, qui est un défi sociétal, [...] le fameux [TESD], [...] c'est ce qui a motivé principalement cette démarche. Donc c'est en gros la concurrence. [...] C'est de pouvoir continuer à exister dans le paysage des universités de plein exercice, puisque je pense que le paysage universitaire français va beaucoup bouger dans les 20 ans qui arrivent, avec des transformations sans doute d'universités en collèges universitaires qui ne font plus que du bac+5 ou du bac+3. Et moi, l'ambition c'est de rester à bac +8, en faisant le choix de recentrer nos forces autour d'un défi sociétal qui est celui-là.
[Uni-E P EC]

En 2019, l'université E a fait partie des 17 lauréats de l'appel à projets « Universités Européennes ». Elle avait proposé la mise en place d'un « programme coordonné en formation et en recherche autour de la thématique [des territoires côtiers smart et durables] »³⁶³ en collaboration avec 5 autres universités européennes également situées au sein de villes côtières. Ce TESD européen permet aux établissements partenaires d'obtenir des ressources complémentaires au service d'une problématique sociétale. A travers le développement des universités européennes, les états membres cherchent à « promouvoir des valeurs européennes communes et une identité européenne renforcée » et à « réaliser une progression significative dans la qualité, la performance, l'attractivité et la compétitivité internationale des

³⁶³ Extrait du communiqué de presse de l'université E, publié en 2019 sur son site internet [dernière consultation effectuée le 27.05.2021].

établissements d'enseignement supérieur » (MESRI, 2021)³⁶⁴. Selon le MESRI, l'environnement est l'une des deux spécialisations qui s'est détachée au sein des projets retenus. Le processus de construction des universités européennes est donc orienté par cette même double logique : renforcer la compétitivité des établissements sur la scène internationale et le développement d'un projet sociétal commun.

Cette tendance s'affirme à travers les orientations choisies par la plupart des appels à projets³⁶⁵ et a favorisé l'adhésion au projet TESD, notamment celle des personnels scientifiques.

Tous les programmes H2020, horizon Europe qui se dessinent à partir de 2021, ou même de l'ANR en France, passent désormais par, souvent par des défis sociétaux, plus que par des silos disciplinaires. Donc, enfin, on a essayé de les [enseignants-chercheurs] convaincre de l'intérêt, aussi pour eux, de développer une recherche plus dynamique, et sans doute un peu différente des autres et de contribuer à leur rayonnement [Uni-E P EC].

Avant les résultats de l'appel à projet « Université Européenne » en 2019, le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation s'était déjà positionné en faveur de la démarche stratégique développée par l'université E. La veille du vote du projet TESD, le président de l'université a reçu une lettre de la Ministre.

Avec un scénario tel que celui qu'on a amené au ministère, on amenait finalement une forme de sortie par le haut possible pour les universités de petite et moyenne taille. Avec une solution. [...] La ministre a fortement soutenu notre projet et d'ailleurs, la veille du conseil d'administration [...] qui a été le T0 du démarrage du projet, j'ai reçu une lettre de la ministre de soutien en disant que la démarche était celle-là, était bonne. [Uni-E P EC]

Dans sa lettre, la Ministre souligne notamment l'importance pour une université d'affirmer une identité à travers un projet d'établissement fondé sur « ses forces en matière d'enseignement et de recherche, les particularités de son histoire ou de son environnement territorial ». « Affirmer une identité, c'est faire des choix, c'est définir une orientation qui pourra engager chacun au

³⁶⁴ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (première publication : 17.12.2018, mise à jour : 27.04.2021). Les universités européennes [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid137063/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid137063/les-universites-europeennes.html> [site consulté le 27.05.2021].

³⁶⁵ Consulter par exemple les appels à projets européens « Green Deal » d'Horizon 2020 ou encore les nombreux appels à projets de l'Agence Nationale de la Recherche orientés sur des sujets en lien avec la transition écologique et sociale.

sein de l'établissement et permettre à celui-ci, dans son ensemble, d'être plus attractif et plus reconnu encore aux yeux des étudiants et des enseignants-chercheurs »³⁶⁶.

La personnalisation des parcours de formation

Le projet d'établissement de l'université E n'est pas seulement tourné vers la compétitivité des travaux scientifiques et leur capacité à apporter des solutions aux problématiques des acteurs du territoire. Il comprend également un volet formation visant à optimiser l'accompagnement des apprenants dans la réalisation de leur projet de développement personnel et d'insertion professionnelle.

Cette personnalisation des parcours repose sur une transformation des pratiques pédagogiques. Sa mise en place bénéficie d'un accompagnement financier dans le cadre des Programmes d'Investissement d'Avenir. Dès son entrée à l'université E, chaque apprenant peut combiner différentes options afin de construire son parcours en fonction de son profil et de son projet professionnel (et non plus l'inverse qui consisterait à élaborer son projet en fonction des programmes proposés). Ce fonctionnement repose sur la mise en place d'une approche transdisciplinaire de l'offre de formation. Une telle approche est d'autant plus pertinente qu'elle permet de développer le mode de pensée systémique nécessaire à l'appréhension des enjeux du développement durable. Elle n'en constitue pas moins une véritable inversion du paradigme pédagogique traditionnel.

Jusqu'ici, l'université française [...] demandait aux étudiants de s'adapter, quel que soit leur profil et leur projet. Autrement dit, un étudiant qui veut faire du droit, on lui proposait, quel que soit le domaine du droit dans lequel il souhaite travailler, le droit de l'environnement, le droit du numérique ou je ne sais quoi, on lui proposait une licence de droit et exclusivement de droit.

Et là l'idée, c'est de dire que, un étudiant lorsqu'il arrive à l'université, il a un profil, un background spécifique, une méthodologie d'apprentissage qui dépend sa trajectoire personnelle, il peut être repreneur d'études, il peut être chômeur, il peut avoir un bac généraliste, il peut avoir un bac technologique, il peut avoir un bac pro, et suivant son profil, les processus d'apprentissage ne sont pas les mêmes, [...] et donc on voit très

³⁶⁶ Extraits de la lettre de Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, au président de l'université E [en ligne, disponible sur le site internet de l'université E, dernière consultation effectuée le 27.05.2021]

bien que, ce que faisait l'université jusqu'ici, c'était des tuyaux de formation qui demandaient aux étudiants de s'adapter à l'organisation universitaire.

Et bien pour nous, l'ambition c'était d'inverser le paradigme et de dire que l'université s'adapte à l'étudiante, à l'étudiant, en lui proposant, compte tenu de son profil, un parcours adapté à ses ambitions. Et donc en cassant l'offre de formation classique tubulaire pour lui proposer une offre de formation désormais organisée en majeure et en mineure. [Uni-E P EC]

Une transformation systémique

Le projet d'établissement de l'université E est tourné vers la création de valeur partagée. La résolution des problématiques auxquelles ses communautés sont confrontées orientent les missions de l'université E : spécialisation de la recherche en réponse aux défis liés aux spécificités du territoire E et transformation pédagogique pour optimiser la réussite des étudiants et les accompagner vers l'emploi. En outre, ce projet d'établissement prévoit la mise en place d'un campus « éco-responsable », ainsi que d'un centre entrepreneurial. Nous n'abordons pas ces deux derniers sujets car ils moins spécifiques de la démarche de l'université E. Comme nous l'avons évoqué dans les sous-sessions précédentes, les enjeux liés à l'écologisation des campus et à la valorisation des résultats de recherche sont plus largement intégrés par les universités françaises. En revanche, la spécialisation transversale des activités de recherche et la généralisation de l'interdisciplinarité au niveau des formations sont des aspects que nous n'avons pas identifiés au sein des autres universités étudiées.

Dans la mesure où l'université E a conçu un projet d'établissement distinctif en réponse à des attentes de ses parties prenantes, nous considérons qu'elle exerce une démarche de RSU intégrée. Cette démarche est intégrée car elle ne porte pas directement l'étiquette générique « RSU », « responsabilité sociétale » et/ou « développement durable » mais une signature distinctive et parce qu'elle touche de manière transversale à l'ensemble des missions et modes de fonctionnement de l'université.

Signé en 2018 pour la période 2018-2021, le projet d'établissement l'université E envisage une « transformation des structures », notamment parce que « la structuration classique par UFR ne

répond plus aux besoins de sa stratégie »³⁶⁷. Cette évolution de la structuration était prévue début 2020, c'est-à-dire en lien avec la réélection potentielle du président. Les élections ayant été repoussées en raison de la crise sanitaire, nous n'avons pas pu suivre les mouvements de transformation structurelle pendant la période consacrée à la collecte et à l'analyse des données.

Toutefois, la réélection début 2021 du président qui a porté le projet d'établissement TESD montre qu'il a su embarquer ses communautés et les convaincre de la valeur que chacun peut en attendre. A ce stade du projet, c'est un événement qui conforte notre démonstration sur la création de valeur partagée.

Pendant l'entretien qu'il nous a accordé en mars 2020, le président de l'université E nous a fait part de ses craintes quant au risque « de dégonflement de soufflet extrêmement fort » [Uni-E P EC] qui pesait sur le projet TESD au raison de l'annulation des élections initialement prévues en avril 2020.

Les élections du futur président devaient avoir lieu là. Dans 15 jours. Donc tout a été annulé [fermeture des universités le 16 mars 2020 en raison de l'épidémie de COVID]. Suite à cette élection, il était prévu que les directeurs d'instituts et de [la nouvelle architecture des services] soient désignés, que la future équipe soit en place pour le printemps et que la nouvelle université soit en marche pour septembre. Donc là, on a un gros coup de frein. [...] Et qui pour moi est vraiment problématique, parce que le projet n'étant pas encore opérationnel, il y a un risque de dégonflement de soufflet extrêmement fort. [...] Sur le bien-fondé, je pense que beaucoup de collègues sont convaincus de la stratégie globale. Après, les effets structurels sur l'université sont tellement consommateurs d'énergie et viennent tellement remodeler le modèle d'université française, que même si sur le fond les collègues y adhèrent, ils sont quand même interpellés par l'impact structurel sur l'université. [Uni-E P EC]

Le fait que le report des élections ait pu engendrer la crainte d'une remise en question du projet TESD reflète l'intensité des efforts qu'il fut nécessaire de mener pour le développer et le porter. Il implique une transformation systémique dont l'un des facteurs clé de succès est la participation des parties prenantes.

³⁶⁷ Le projet d'établissement 2018-2021 de l'université E est consultable en ligne sur son site internet [dernière consultation effectuée le 27.05.2021].

La participation des parties prenantes

Le projet TESD est orienté vers la résolution de problématiques sociétales et implique une transformation systémique de l'université E. La participation des parties prenantes à son élaboration et à sa mise en œuvre est donc incontournable.

J'ai consacré un temps dingue à la rencontre, à la conviction, à la création de nombreux groupes de travail. Je ne sais pas, il y a peut-être eu 400-500 réunions pour monter ce projet. A toutes les échelles, et puis, les personnels techniques, les enseignants, enseignants chercheurs... [...] Je pense qu'on a embarqué une bonne partie de l'université grâce un esprit de co construction qui a consisté à poser les jalons, la vision politique qu'on avait et puis ensuite à essayer, dans sa mise en œuvre opérationnelle, d'associer le maximum d'acteurs de l'université pour intégrer les différentes contraintes professionnelles des uns et des autres [Uni-E P EC]

Nous avons déjà évoqué quelques-uns des points d'ancrage du projet TESD vis-à-vis de parties prenantes de l'université E et les complétons.

Il fait écho aux préoccupations des tutelles gouvernementales car il propose une certaine concentration des moyens de l'université vers la production de réponses aux défis sociétaux de son territoire, ainsi qu'une réorganisation des enseignements pour optimiser la réussite des étudiants. Les tutelles soutiennent ces deux axes stratégiques à travers des financements complémentaires (l'université E est lauréate de l'appel à projets « Université Européenne » et « Programme d'Investissement d'Avenir »).

En outre, le choix de la thématique TESD s'est fait en lien avec les contraintes et opportunités du territoire, ainsi qu'avec les forces de l'université E, c'est-à-dire ses ressources scientifiques. Dans le cadre du mode d'opérationnalisation de la RSU encapsulée, nous avons déjà relevé l'importance des collaborations de l'université avec les collectivités et autres acteurs de son territoire. Il en va de même pour l'élaboration du projet de l'université E qui a bénéficié d'un terreau très favorable.

On est sur un territoire à [ville E] pour lequel la question du développement durable fait partie des gènes des habitants. Le vélo en libre-service, avant que les parisiens ne revendiquent l'invention, a été organisé et créé par [le maire de ville E] en 1974. [...] Donc l'idée, c'était de rester sur cette perception-là. Et en travaillant dans un territoire

qui se veut développement durable, à la fois dans les activités de recherche, mais aussi dans la formation des étudiants, de faire en sorte que les futurs cadres du monde socio-économique soient systématiquement, systématiquement, tous sans exception, sensibilisés à une couche RSE. [Uni-E P EC]

Le projet TESD s'appuie également sur le profil scientifique de l'université, c'est-à-dire les forces qui font sa renommée au niveau scientifique. Cette logique s'inscrit dans le contexte d'une politique nationale d'investissement dans l'enseignement supérieur de plus en plus différenciée. Sur la page de son site internet présentant le dispositif des initiatives d'excellence, le MESRI précise par exemple que « les initiatives d'excellence réuniront, selon une logique de territoire, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche déjà reconnus pour leur excellence scientifique et pédagogique »³⁶⁸. A travers le projet TESD, l'université E capitalise également sur ses axes de travail déjà reconnus. Son but est de conserver sa place parmi les universités « de plein exercice », c'est-à-dire les universités qui proposent des programmes de doctorat et des unités de recherche de pointe.

Et moi, l'ambition c'est de rester à bac +8 [...] en faisant le choix de recentrer nos forces autour d'un défi sociétal. [...] Donc après, c'est basé sur un diagnostic scientifique, sur nos forces, nos faiblesses de notre établissement. On a regardé les endroits où on était le plus soutenu par la Nation et en particulier, ce soutien par la nation se symbolise via les UMR, les unités du CNRS, qui sont une forme de symbole du soutien étatique et d'une reconnaissance d'excellence dans les domaines où le CNRS est présent. [...] On avait des labos assez forts dans ce domaine-là, sur le développement durable en zone côtière, dans tous les domaines, énergie, numérique, sciences pour l'environnement, biologie marine, etc. etc. [Uni-E P EC]

Quant aux acteurs qui ne se trouvent pas directement représentés à travers les axes portant le projet TESD, ils peuvent poursuivre leurs activités de recherche fondamentale et dans la mesure du possible, ils sont encouragés à choisir des terrains d'application en lien avec le développement durable en zone côtière. En outre, le projet TESD prévoit des mesures facilitant les travaux interdisciplinaires. Contrairement aux grosses universités disposant d'effectifs plus importants et structurées en silos disciplinaires pour produire des connaissances de pointe grâce

³⁶⁸ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (première publication : 26.04.2010, mise à jour : 16.02.2012) *Investissements d'avenir : Initiatives d'excellence* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html> [site consulté le 29.05.2021].

à l'ultra spécialisation, l'université E, plus petite et donc plus agile, invite ses chercheurs à aller chercher de l'innovation de rupture à l'interface entre les disciplines. Selon le président de l'université E, cette approche interdisciplinaire de la recherche commence à donner quelques résultats intéressants.

C'est difficile de dire qu'on a des premiers résultats, si ce n'est que, on a été fortement incitatif à l'interdisciplinarité et qu'on commence à avoir des jolis résultats scientifiques dans des domaines où personne n'était allé parce que justement la création de ce contexte interdisciplinaire a créé un nouvel écosystème. [Uni-E P EC]

Quant au volet enseignement de la transformation de l'université E, il semble également répondre aux attentes des étudiants, comme en attestent les premier taux d'inscription aux programmes interdisciplinaires.

La première année on s'est dit que quand on ouvrirait l'interdisciplinarité en licence, il y aurait 10 % de nos étudiants qui prendraient une majeure différente de leur mineure, et que ce serait un bon résultat. Et dès la première année, on a eu 16 %. La deuxième année on a eu 20 %, quasiment. Donc en fait, on voit que ça accroche et que finalement les étudiants apprécient de pouvoir combiner des disciplines. [Uni-E P EC]

Il est trop tôt pour tirer un bilan de ces actions. En outre, ce n'est pas l'objet de notre travail. A travers la restitution de ces premiers échos, nous souhaitons montrer que le projet TESD apporte des réponses aux différentes attentes des parties prenantes et positionne le management de l'université E à la croisée des quatre logiques institutionnelle de la RSU présentées précédemment³⁶⁹. Autrement dit, le projet TESD s'est construit à travers une synthèse des tensions qui caractérisent le management de la RSU.

³⁶⁹ Les idéaux-types des logiques institutionnelles orientant le management de la RSU est présenté dans le tableau 16, en fin de section 2 du présent chapitre.

Conclusion

Notre analyse montre que la RSU, envisagée comme l'intégration des principes du développement durable aux missions et modes de fonctionnement des universités, est liée aux dynamiques de son contexte institutionnel, c'est-à-dire aux schémas de pratiques et de valeurs organisant la vie sociale et lui conférant un sens.

Nous avons pu identifier qu'un basculement s'opère progressivement dans l'esprit d'une frange significative des acteurs sociaux au cours de la décennie 2010. Le développement durable n'est plus systématiquement associé à des contraintes environnementales allant à l'encontre des performances économiques. Il est de plus en plus envisagé comme une orientation stratégique nécessaire pour assurer la pérennité des activités.

Dès lors, la responsabilité sociétale peut « *faire stratégie* ». Il s'agit de viser la résolution de problèmes sociétaux (sociaux et/ou environnementaux) en s'appuyant sur les modalités rationnelles du fonctionnement de l'économie de marché afin d'optimiser la création de valeur partagée profitant à l'ensemble des parties prenantes.

Nous avons mis au jour le travail d'un réseau d'acteurs s'étant organisé dans le but d'adapter cette approche stratégique de la responsabilité sociétale aux établissements d'enseignement supérieur. A travers le développement du dispositif DD&RS, ces entrepreneurs culturels théorisent la responsabilité sociétale des universités. Autrement dit, ils élaborent une définition rationalisée de la RSU :

En fonction de ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de manière participative, un projet stratégique distinctif, orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution de défis sociétaux auxquels ses communautés sont confrontées.

Cette définition est rationalisée dans le sens où elle propose un scénario légitime et attrayant pour l'ensemble des parties prenantes des universités. Elle représente une méthode possible pour synthétiser les contradictions inhérentes aux quatre schémas de pratiques et de valeurs mobilisés dans le cadre de l'intégration des principes du développement durable par les organisations académiques. Nous avons pu saisir ces logiques institutionnelles 1) de la profession académique, 2) contractuelle de marché, 3) d'administration publique et 4) d'engagement communautaire.

L'étude des démarches RSU de cinq universités entre 2018 et 2020 confirme que ce travail de théorisation peut encadrer de manière pertinente l'intégration des principes du développement durable par ces organisations académiques. A partir du moment où les universités A, B et D se sont engagées à faire du développement durable l'un de leurs axes stratégiques, le scénario et les outils développés par les entrepreneurs culturels ont facilité le recensement des activités concernées et leur articulation dans un schéma transversal d'ensemble, la sensibilisation et l'implication des parties prenantes, ainsi que la planification et la réalisation d'actions complémentaires dans une logique d'amélioration continue.

Toutefois, la responsabilité sociétale ne fait stratégie qu'à partir du moment où elle oriente véritablement les missions d'enseignement et de recherche des universités. C'est le cas de la stratégie de l'université E qui opère une spécialisation de ses activités de recherche afin d'apporter des réponses concrètes à des problématiques de son territoire et procède à une réorganisation de ses programmes d'enseignements pour favoriser l'acquisition des compétences développement durable.

La stratégie de l'université E prouve que l'opérationnalisation de la « RSU faisant stratégie » théorisée par les entrepreneurs culturels est possible. Il sera intéressant d'observer les implications de cette stratégie au cours des prochaines années, notamment son impact sur la compétitivité des productions scientifiques, l'évolution des ressources allouées par les collectivités et les tutelles, la réputation de l'université auprès des étudiants... Si la valeur créée est véritablement optimisée pour l'ensemble des parties prenantes, ce modèle d'opérationnalisation de la RSU pourrait se diffuser à d'autres universités.

Chapitre 5 :

Responsabilité sociétale des universités françaises : discussion et préconisations managériales

Section 1) Discussion

Section 2) Préconisations managériales

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que la responsabilité sociétale des universités françaises s'est progressivement institutionnalisée au cours de la décennie 2010. Les universités doivent désormais exercer explicitement leur responsabilité sociétale afin d'obtenir la légitimité et les ressources nécessaires au développement de leurs activités.

Notre analyse montre que la RSU s'organise dans l'articulation de trois niveaux interdépendants : les dynamiques du contexte institutionnel, le travail d'un réseau d'acteurs engagés pour favoriser l'intégration des principes du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur et les réponses organisationnelles des universités. En décryptant les interrelations de ces trois niveaux, notre travail a mis au jour la définition théorisée de la RSU, c'est-à-dire ce qu'il est convenu d'attendre des universités françaises en termes de contribution au développement durable.

L'étude approfondie des pratiques de 5 universités a fait émerger 3 formes d'opérationnalisation différentes de la RSU. Deux d'entre elles présentent des variations significatives par rapport à la représentation théorisée de la RSU.

Dans le présent chapitre, nous discutons ces résultats (section 1). Nous formulons ensuite des préconisations managériales pour une intégration en profondeur des principes du développement durable aux missions et modes de fonctionnement des universités (section 2). Nous répondons en cela à notre quatrième question de recherche, à savoir : Comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut-elle au service de la mise en œuvre ?

Section 1) Discussion

Nos résultats mettent en lumière le processus d'institutionnalisation de la RSU en France entre 2009 et 2020. Il s'est nourri des interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail des entrepreneurs culturels et les réponses organisationnelles des universités. A notre connaissance, aucun travail n'a étudié ce phénomène à ce jour.

Le tableau 17 présente une synthèse de nos résultats : les déterminants et les implications de l'institutionnalisation de la RSU en France. Cette représentation souligne également l'hybridation institutionnelle qui sous-tend les 3 formes d'opérationnalisation de la RSU que nous avons fait émerger.

Les thématiques liées au développement durable sont aujourd'hui très présentes dans notre quotidien. Depuis les années 2000, les travaux étudiant la contribution des entreprises au développement durable abondent. Quant à ceux qui s'intéressent spécifiquement à la contribution des universités, ils sont plus récents et plus rares. La responsabilité sociétale de l'université française, envisagée comme la contribution de ces organisations académiques au développement durable, est un sujet de recherche embryonnaire en sciences de gestion. Aussi, notre travail de thèse s'inscrit dans une perspective essentiellement compréhensive. Il fournit des repères conceptuels et ouvre de nouvelles voies pour des recherches d'approfondissement.

Nous nous sommes intéressée à ce sujet notamment parce qu'il nous semblait paradoxal que la RSU fasse l'objet de peu d'attention scientifique alors même que les universités sont susceptibles de contribuer de manière significative au changement de modèle impliqué par le développement durable. Au fur et à mesure de l'avancée de notre travail, nous avons progressivement pris conscience du caractère périlleux de l'exercice. Les universités sont des organisations singulières. Leur processus de création de valeur s'appuie sur les connaissances et compétences pointues des enseignants et des chercheurs. Autrement dit, il est particulièrement délicat de se positionner sur un sujet touchant les activités de scientifiques hautement qualifiés. Ce constat, tout comme le caractère embryonnaire du champ étudié, nous conforta dans notre posture compréhensive pour poser la question de la responsabilité de l'université vis-à-vis de la société.

Tableau 17 : Déterminants et implications de l'institutionnalisation de la RSU. Source : l'auteur.

avant 2009	2009-2018	à partir de 2019
Dynamiques du contexte institutionnel		
Remise en question du modèle de développement occidental : - publications scientifiques - engagements politiques de haut niveau	Institutionnalisation du projet de développement durable : - traductions règlementaires et stratégiques à tous les échelons politiques - adoption de stratégies de responsabilité sociétale par tout type d'organisation	Mobilisation des parties prenantes de l'enseignement supérieur, notamment du MESRI, pour renforcer l'intégration du développement durable aux missions de recherche et d'enseignement des établissements.
Travail institutionnel des entrepreneurs culturels		
Engagement volontaire d'étudiants et de personnels pour sensibiliser leurs sphères d'influence.	<p>Un réseau d'entrepreneurs culturels « théorise » la RSU pour favoriser son adoption par les établissements :</p> <p>En fonction de ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de manière participative, un projet stratégique distinctif orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis de ses communautés.</p> <p>La RSU synthétise 4 logiques institutionnelles contradictoires : professionnelle académique (P), contractuelle de marché (C), d'administration publique (A) et d'engagement communautaire (Com).</p>	
Formes d'opérationnalisation de la RSU :		
Ecologisation des campus	RSU encapsulée	RSU intégrée
<p>Management de l'hybridité institutionnelle :</p> <p>Réponses managériales d'intégration et/ou de différenciation des composants institutionnels contradictoires</p>		

Nous avons fait le choix d'étudier la responsabilité sociétale de l'université en mobilisant une perspective néo-institutionnelle. Nous nous sommes appuyée sur les travaux fondateurs de ce courant (notamment : Meyer et Rowan, 1977 ; DiMaggio et Powell, 1983), ainsi que sur les résultats de leur application dans le domaine de la responsabilité sociétale des entreprises (notamment : Bondy et al., 2012 ; Brammer et al., 2012 ; Matten et Moon, 2020).

1.1) Les dynamiques du contexte institutionnel

Les chercheurs du courant néo-institutionnel montrent que les organisations sont avant tout influencées par leur contexte institutionnel, c'est-à-dire par les conceptions sociales dominantes établissant ce que signifie agir de façon rationnelle. Ces « mythes rationalisés » (Meyer et Rowan, 1977) déterminent les comportements à adopter afin de d'acquérir la légitimité nécessaire à la conduite des affaires. Le développement de la notion de responsabilité sociétale des organisations s'est nourri d'une évolution des représentations de l'interface organisation-société.

Dans les chapitre 1 et 2, nous avons retracé l'évolution des représentations de l'interface société-entreprise et société-universités sur une très longue période. Nous avons également mis en évidence la manière dont les dynamiques de ces représentations sont reliées. A cet égard, nos contributions sont multiples.

L'histoire des universités à travers le prisme de leurs responsabilités vis-à-vis de la société

Nous proposons une lecture de l'histoire des universités à travers le prisme de leurs responsabilités vis-à-vis de la société. Depuis leur fondation au XIII^e siècle, jusqu'à l'époque contemporaine, nous avons analysé les événements qui ont influencé les attentes des parties prenantes des universités et par ricochet, leurs missions et modes de fonctionnement. L'analyse de ces évolutions permet de saisir avec plus de justesse les développements actuels. Ces résultats peuvent se montrer utiles pour tout acteur agissant en interaction avec les organisations universitaires.

Nous concluons notre premier chapitre par une modélisation originale synthétisant les défis managériaux auxquels sont désormais confrontées les équipes dirigeant ces organisations académiques. Elles doivent simultanément relayer les priorités stratégiques nationales et

garantir l'autonomie du travail académique, encourager l'excellence scientifique des travaux à l'échelle internationale et s'assurer de la pertinence de leurs applications au niveau local.

Le modèle que nous proposons présente la RSU comme une solution managériale permettant de synthétiser ces tensions contradictoires. L'université peut renforcer sa légitimité en plaçant l'objectif de contribuer à la résolution des défis sociétaux au centre des préoccupations des différents groupes et acteurs impliqués dans la réalisation de ses activités.

La RSU : un modèle managérial pour renforcer la légitimité de l'université

Cette modélisation que nous proposons en fin de chapitre 1 articule les travaux d'historiens, de philosophes, de sociologues, d'économistes et de chercheurs en sciences de gestion³⁷⁰, ainsi que de nombreux rapports d'experts et de déclarations politiques³⁷¹. Puisque la question de la responsabilité est profondément ancrée dans les représentations sociales, cet éclairage interdisciplinaire en sciences humaines et sociales s'est avéré à la fois original et pertinent pour construire notre objet de recherche.

Autrement dit, pour comprendre en profondeur la responsabilité sociétale des universités, nous avons analysé ses déterminants sur une longue période en mobilisant différentes perspectives, puis nous les avons articulés dans un schéma d'ensemble³⁷². Ce modèle positionne la question de la responsabilité sociétale de l'université dans le champ managérial. Pour renforcer sa légitimité et obtenir les ressources nécessaires au développement de ses activités, l'université doit désormais manager explicitement sa responsabilité sociétale.

Développement durable, RSE, RSU : l'hybridation des concepts et ses limites

Notre travail propose un regard nouveau sur les dynamiques du contexte institutionnel qui ont nourri le développement de la RSU entre 1950 et 2020. Ces évolutions reposent sur des

³⁷⁰ Pour illustrer notre propos, nous ne reprenons ici que quelques-uns des travaux sur lesquels s'est appuyée notre démonstration, notamment les travaux d'historiens (par exemple : Le Goff, 1985 ; Gispén, 1989 ; Charle et Verger, 2012), de philosophes (notamment : Kant, 1999 [1784], Tocqueville, 2012 [1848] ; Renaut, 1995 ; Serres, 2012), de sociologues (entre autres : Weber, 1919 ; Cole, 2012 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Merton, 1973 ; DiMaggio et Powell, 1983 ; Clark, 1983, 1998 ; Musselin, 2008), d'économistes (par exemple : David, 1988 ; Kerr, 1967, 2001) et de chercheurs en sciences de gestion (notamment : Mintzberg, 1978 ; Porter et Kramer, 2011 ; Moore, 1994, 1995 ; O'Flynn, 2007 ; Stoker, 2006 ; Jones et al., 1997 ; Pfeffer et Salanick, 2003 [1978] ; Smith et Lewis, 2011).

³⁷¹ Rapports et déclarations sont cités dans le chapitre 1.

³⁷² Ce modèle est présenté dans le chapitre 1 (figure 1).

événements critiques repérés au sein de différentes sphères et que nous avons croisés : les conclusions de travaux académiques clés, les évolutions des représentations sociales, les événements politiques, les réglementations... Nous avons mis en relation ces différentes dynamiques afin de décrypter les matériaux institutionnels à partir desquels la notion de RSU s'est développée.

Notre analyse montre que les résultats des travaux qui se sont intéressés à la responsabilité sociétale des entreprises ont largement influencé les développements théoriques consacrés à la RSU.

La multiplication des publications scientifiques et des engagements politiques de haut niveau durant les années 1990 et 2000 en faveur du développement durable, a conduit les entreprises à exercer des responsabilités élargies. Cette évolution explique que d'abondants travaux en sciences de gestion se soient intéressés au management de la responsabilité sociétale des entreprises. Le nombre de publications consacrées à ce sujet n'a cessé d'augmenter depuis la parution de l'essai de Bowen en 1953. A partir des années 1980, les notions de RSE et de développement durable s'hybrident. Dans la mesure où le développement durable devient un des défis sociétaux majeurs, les entreprises sont amenées à y contribuer. La RSE est alors envisagée comme l'application des principes du développement durable à travers la réalisation des activités des entreprises.

En parallèle de ces développements, les modalités de gestion des universités se sont rapprochées de celles des organisations du secteur marchand. Plus attentives aux attentes de leurs parties prenantes, les universités se voient également confier la mission de contribuer au défi du développement durable. Les développements théoriques qui ont été effectués pour appréhender la RSE ont largement sous-tendu les travaux consacrés à l'étude de la contribution des universités au développement durable.

D'après notre analyse, ces derniers ne tiennent pas suffisamment compte de la singularité des organisations académiques publiques et de leurs modalités de gestion. En outre, les travaux qui s'intéressent spécifiquement à la responsabilité sociétale des universités françaises sont rares. L'analyse historique des universités (notamment françaises) à travers le prisme de leur responsabilité vis-à-vis de la société que nous avons menée permet d'apporter une réponse à cette lacune. Autrement dit, le modèle managérial que nous avons exposé dans le chapitre 1 permet de prolonger les travaux conceptuels existants sur la responsabilité sociétale des universités. Il pointe la complexité institutionnelle caractérisant la gestion des universités

françaises par rapport à celle de toute autre forme organisationnelle. En France, l'université responsable vis-à-vis de la société doit résoudre une équation complexe aux paramètres multiples : répondre simultanément aux impératifs de compétitivité internationale et de pertinence territoriale des productions scientifiques et inscrire ses activités dans la lignée des orientations stratégiques nationales tout en protégeant la liberté académique.

Replacer l'organisation dans la société

Notre analyse permet d'identifier une tendance commune aux univers des établissements d'enseignement supérieur et des entreprises privées : la notion de responsabilité sociétale tend à replacer l'organisation dans la société. A début du XXe siècle, Max Weber voyait dans la diffusion progressive de la logique de la rationalité à toutes les sphères de la vie sociale, une cage de fer enfermant l'humanité dans un processus irréversible d'épuisement des ressources qui assurent pourtant sa subsistance. Les travaux consacrés à la RSE peuvent apparaître comme des tentatives pour réguler ce processus ou éviter son emballement. A travers des justifications d'ordre moral (faire le bien) ou stratégique (répondre aux attentes des publics ciblés par les activités de l'entreprise), la RSE vise à resserrer les liens entre l'entreprise et son environnement social. Pour les entreprises, il s'agit d'intégrer progressivement les conséquences sociales et environnementales de leurs activités à leurs processus managériaux. Quant aux universités, le modèle que notre analyse a fait émerger montre que leurs équipes dirigeantes doivent également s'intéresser aux impacts de leurs activités en de multiples termes et auprès de l'ensemble de leurs parties prenantes.

Dans le contexte de raréfaction et de concentration progressives des ressources, les organisations, quelle que soit leur nature, ont progressivement été amenées à démontrer le bien-fondé de leurs activités vis-à-vis d'une société mieux informée et de plus en plus préoccupée par son avenir. Nous avons développé l'idée que les notions de RSE et RSU sont une réponse à cette évolution.

La RSE fait toutefois l'objet de critiques quant à sa capacité à réellement ré-encadrer les organisations au sein de leur environnement social. La littérature, en particulier les travaux mobilisant une approche néo-institutionnelle de la RSE, montrent en effet que la RSE est devenue une institution. Les entreprises réalisent certes des démarches RSE car il en va de leur légitimité vis-à-vis de leurs parties prenantes, mais ces démarches ne modifient ni leurs modes

de fonctionnement, ni leur priorité qui reste l'optimisation de leurs résultats économiques. Autrement dit, leurs démarches de responsabilité sociétale restent en surface.

Quant aux démarches de responsabilité sociétale mises en place par les universités à compter des années 2010, elles sont également remises en question par les mobilisations des parties prenantes de l'enseignement supérieur demandant une meilleure intégration du développement durable aux missions de recherche et d'enseignement des établissements³⁷³.

Institutionnalisation de la RSU et découplage

En 2009, les travaux du Grenelle Environnement représentent une forme d'institutionnalisation du projet de développement durable. Ils émergent dans la lignée de nombreuses publications scientifiques et d'engagements politiques de haut niveau questionnant la pérennité du modèle de développement occidental³⁷⁴. A partir des années 2010, l'objectif de développement durable est intégré aux réglementations et aux agendas stratégiques à tous les échelons politiques (européen, national, régional et local)³⁷⁵. Pour développer leurs activités dans ce contexte, les organisations (entreprises, collectivités, établissements d'enseignement...) adoptent des stratégies de responsabilité sociétale. La responsabilité sociétale est ainsi devenue une institution dans le sens où il est socialement acquis que les organisations doivent contribuer au développement durable à travers la réalisation de leurs activités et modes de fonctionnement. La définition théorisée de la RSU que notre travail a fait émerger s'inscrit dans cette perspective.

La littérature qui s'est intéressée à l'institutionnalisation de la responsabilité sociétale dans le cadre des entreprises a souligné les limites de ce phénomène. Ce qui est rationnel d'un point de vue *culturel*, ne l'est pas directement d'un point de vue *opérationnel*. Confrontées à un double impératif (contribuer au développement durable et optimiser les résultats économiques), les entreprises peuvent découpler leurs démarches de responsabilité sociétale du cœur de leurs activités opérationnelles de production. Les démarches de responsabilité sociétale sont alors

³⁷³ A ce sujet, nous avons par exemple déjà évoqué l'engagement de nombreux collectifs (Pour un réveil écologique, Labo 1point5, REFEDD...) ou encore les manifestations et tribunes organisées pour une meilleure intégration des objectifs de développement durable par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

³⁷⁴ Les publications scientifiques (rapport Meadows et du GIEC, courant de la décroissance, mouvements sociaux...) et engagements politiques de haut niveau (rapport Brundtland, conférences et déclarations onusiennes...) ont été détaillés dans les chapitres précédents.

³⁷⁵ Les évolutions des cadres réglementaires et des agendas politiques ont été traitées dans les chapitres précédents.

traitées à part. Elles n'influencent pas le déroulement habituel des activités. Dans cette perspective, l'exercice de la responsabilité sociétale repose sur une opérationnalisation différenciée, ou en silo, des schémas de valeurs et de pratiques contradictoires qu'elle mobilise (les activités de production restent orientées par une logique purement rationnelle et seules les activités de responsabilité sociétale fonctionnent selon une logique communautaire). Le *greenwashing* ou éco-blanchissement désigne un cas de découplage extrême : les actions de responsabilité sociétale restent marginales par rapport activités courantes et elles ne sont réalisées que dans le but d'améliorer la réputation de l'organisation.

A l'inverse du découplage, les dirigeants peuvent procéder à une intégration, ou une synthèse, des différents schémas de pratiques et de valeurs contradictoires (des différentes logiques institutionnelles). L'enjeu consiste alors à élaborer une proposition stratégique capable de créer de la valeur partagée (Porter et Kramer, 2011). Enjeux économiques et enjeux sociétaux ne s'opposent pas. Ils fonctionnent en symbiose. Leur association est réciproquement profitable. L'ensemble des services de l'organisation fonctionnent alors selon une combinaison des logiques institutionnelles.

Notre analyse des universités A, B, C, D et E n'a pas relevé d'action de *greenwashing* dans le sens d'un découplage complet entre d'une part, leurs démarches de responsabilité sociétale et d'autre part, leurs modes de fonctionnement et la réalisation de leurs missions. Nous avons constaté différents degrés d'intégration des objectifs de développement durable par les établissements.

Au sein des universités C et A²⁰¹⁸, cette intégration s'effectue principalement à travers une écologisation du fonctionnement des campus (rénovations énergétiques, plans de mobilité, réaménagement des espaces pour optimiser le confort des usagers...). L'intégration va un cran plus loin dans le cas de la RSU encapsulée : elle touche également le volet social du développement durable, s'intéresse aux enseignements et travaux de recherche traitant ces thématiques et une feuille de route transversale traduit le portage politique de ces questions. Enfin, dans le cas de l'université E, la RSU est intégrée dans la mesure où une proposition stratégique oriente l'ensemble des processus de fonctionnement et les missions d'enseignement et de recherche de l'université vers la création de valeur partagée.

1.2) Le travail institutionnel des entrepreneurs culturels de la RSU

Nous soutenons que c'est dans cette perspective intégrée que s'inscrit le travail des entrepreneurs culturels de la RSU. Ce réseau d'acteurs engagés pour l'intégration des principes du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur a progressivement développé une définition de la RSU permettant une synthèse des tensions caractérisant le management des universités françaises. Autrement dit, pour renforcer la contribution des établissements d'enseignement supérieur français au développement durable, ils ont élaboré un scénario à partir de différents schémas de valeurs et de pratiques rationalisés (pris pour acquis) au niveau du management des universités auxquels ils ont adossé l'objectif de développement durable.

Le choix d'une approche managériale de la RSU

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 4, le rapport qui a été remis au gouvernement en 2008 sur l'éducation au développement durable a été peu suivi d'effets car il remettait en question les schémas de valeurs et de pratiques de la profession académique. Il suggérait que l'éducation au développement durable (EDD) repose sur : « l'intégration du développement durable au sein de chaque discipline, [...] d'autres processus pédagogiques en co- pluri- ou interdisciplinarité, [...] des actions conduites en partenariat avec les acteurs territoriaux » (Brégeon et al., 2008, p. 6). A cette fin, il était notamment prévu « d'amener les enseignants en poste à intégrer l'EDD » (*ibid.*, p. 7). Non seulement ces mesures détonnaient par rapport aux codes régissant la profession académique (liberté académique et approche pédagogique disciplinaire), mais également par rapport schémas de pensée dominants au sein de la société (le développement durable était alors l'affaire d'une petite minorité).

Cette expérience a réorienté l'approche des entrepreneurs culturels. Ils optèrent alors pour une stratégie inspirée par les pratiques d'engagement volontaire des entreprises. Et c'est effectivement cette démarche managériale qui fut inscrite à l'agenda des établissements à travers l'article 55 de la loi Grenelle I. Cette réglementation légitima ensuite tout le travail de théorisation réalisé par le réseau des entrepreneurs culturels, notamment l'élaboration du dispositif DD&RS.

Les entrepreneurs culturels présentent la particularité d'être personnellement sensibles aux enjeux du développement durable. A travers leur engagement pour favoriser la contribution de

l'enseignement supérieur au développement durable, ils semblent défendre une cause. Ils connaissent le fonctionnement des établissements. Ils savent que leur projet ne peut aboutir que s'il respecte les schémas de valeurs et de pratiques en vigueur au niveau des établissements et intègre les différentes attentes de leurs parties prenantes.

Notre analyse montre que le travail de ces acteurs permet d'institutionnaliser progressivement une forme de responsabilité sociétale adaptée à la complexité institutionnelle des établissements. Ce travail correspond à un processus de « théorisation » de la RSU : les entrepreneurs culturels ont formé une définition de la RSU légitime à travers une recomposition de schémas de valeurs et de pratiques rationnels.

Définition théorisée de la RSU, sous-tendue par quatre logiques institutionnelles

Notre analyse a permis de faire émerger la définition théorisée de la RSU :

En fonction de ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de manière participative, un projet stratégique distinctif orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis de ses communautés.

Cette définition établit la contribution légitime des universités françaises au développement durable et s'appuie sur 4 registres institutionnels : contractuel de marché, de l'administration publique, de la profession académique et communautaire.

Manager la RSU suppose de dépasser les contradictions inhérentes à quatre logiques institutionnelles. La littérature souligne la complexité d'une telle tâche (Battilana et al., 2017). De nombreuses tensions émergent de la confrontation d'éléments qui s'opposent habituellement. Ces oppositions peuvent prendre la forme de paradoxes lorsque les forces contradictoires sont interdépendantes et persistent dans le temps (Smith et Lewis, 2011). C'est le cas lorsque les universités doivent répondre aux orientations stratégiques nationales en faveur du développement durable fixées par l'État et en même temps, favoriser la liberté académique de leurs personnels scientifiques. C'est aussi le cas lorsque les universités doivent se montrer attentives à l'excellence scientifique de leurs productions à l'échelle internationale, tout comme à la pertinence des réponses qu'elles sont capables d'apporter à leur territoire direct à travers leurs missions d'enseignement et de recherche.

Un processus de création de valeur partagée adapté au fonctionnement des universités

Notre travail montre que l'exercice de la RSU est une manière de synthétiser ces tensions. En cela, nous prolongeons les travaux de Porter et Kramer (2011). La définition théorisée de la RSU qui a émergée de notre analyse correspond également à un processus de création de valeur partagée, mais un processus spécifiquement adapté aux universités françaises.

Porter et Kramer (2011) soulignent que la création de valeur partagée nécessite des compétences particulières. Les managers doivent notamment être en mesure de saisir les besoins sociétaux et de coopérer à travers les frontières des différents secteurs. Dans le cas des universités, notre travail montre effectivement que les acteurs RSU agissent de manière transversale en s'appuyant sur les compétences des experts des différents domaines. Ces chargés de mission RSU viennent en appui des services ou entités et ils mettent en cohérence les différentes actions réalisées. Leur capacité à impliquer les parties prenantes en interne (personnels scientifiques et administratifs, étudiants, équipes dirigeantes, membres des conseils...) et en externe (collectivités, entreprises, tutelles...), ainsi qu'à mobiliser sans imposer est clé. Ne pouvant faire « à la place » des experts, ils agissent pour les responsabiliser.

En outre, contrairement au PDG d'une entreprise, le président d'une université n'a pas de pouvoir hiérarchique sur les personnels de l'organisation qu'il préside. Le management participatif s'avère donc éminemment pertinent pour déployer une démarche de RSU intégrée : non seulement parce que l'application des principes du développement durable requiert par définition de prêter attention aux besoins des parties prenantes, mais aussi en raison des enjeux managériaux spécifiques auxquels les universités sont confrontées. A ce sujet, nous renvoyons au modèle managérial que nous avons développé et aux tensions qu'il met en exergue (chapitre 1).

Notre analyse montre que le président de l'université E n'a pu amorcer la mise en place du projet TESD qu'après avoir réussi à embarquer ses personnels en les ayant convaincus du bien-fondé de cette orientation pour chacun des groupes de parties prenantes qu'ils représentent.

Nous avons constaté que les convictions personnelles des chargés de mission RSU, vice-présidents et présidents jouent un rôle majeur dans la dynamique d'engagement des universités en faveur du développement durable. Les entrepreneurs culturels qui ne travaillent pas au sein d'une université, mais qui ont une action au niveau de l'enseignement supérieur, sont également intrinsèquement motivés par leur adhésion personnelle à l'objectif de développement durable. Au cours des entretiens que nous avons réalisés, nous avons observé une congruence entre

l'engagement professionnel pour la RSU et les valeurs personnelles des personnes interrogées. Notre grille d'entretien prévoyait par exemple la question des valeurs les plus importantes pour la personne interviewée. Les termes les plus fréquemment cités furent : « le respect » (notamment « de ses engagements », « du vivant », « de l'autre »), « l'engagement » (notamment pour « le collectif », pour le « bien commun ») et « la solidarité ». Les acteurs que nous avons sollicités dans le cadre de notre étude ont aussi évoqué le rôle de l'équipe dirigeant l'université. Elle doit non seulement porter politiquement le projet RSU, mais aussi l'incarner en la personne de son président, de son (ou ses) vice-président(s) et/ou chargé(s) de mission en charge de ces questions. Aussi, nous avançons que pour une personne en charge des démarches de responsabilité sociétale au sein d'une université, la capacité à manager un projet de manière participative, ainsi qu'une motivation intrinsèque de contribuer au développement durable constituent des facteurs clés de succès. Afin de fournir des préconisations solides en matière de ressources humaines spécifiquement adaptées à la RSU, les pistes que nous évoquons pourraient être creusées, en déployant par exemple une recherche intervention (Barth et Noguera, 2018). Les travaux de Ryan et Deci (2000) et de Vallerand (1997) sur les différentes formes de motivation et leurs implications respectives constituent un point de départ intéressant.

Manager l'hybridité institutionnelle

Nous avons montré que manager la RSU requiert de dépasser les contradictions inhérentes aux 4 logiques institutionnelles qui sous-tendent la contribution des universités au développement durable. Dans cette perspective, les managers RSU doivent faciliter l'élaboration et le pilotage d'un projet d'établissement synthétisant ces contradictions. Le cas de l'université E orientant ses missions et modes de fonctionnement vers la résolution des problématiques liées aux spécificités de son territoire est une bonne illustration.

Thornton et al. (2012) soulignent l'agilité de certains profils capables de naviguer particulièrement facilement à travers différents ordres institutionnels et de proposer des solutions combinant divers schémas a priori contradictoires. Les auteurs ont observé cette facilité auprès de managers ayant fait l'expérience prolongée de différents secteurs (commercial, associatif, administration publique...).

Battilana et Dorado (2010) décrivent une approche alternative. Leur étude s'intéresse à une entreprise de microfinance combinant deux logiques (banque privée et développement social). Cette organisation a volontairement recruté des employés n'ayant d'expérience dans aucun des

deux secteurs afin de les former directement à la dextérité institutionnelle nécessaire à l'optimisation de son processus de création de valeur. Au final, ces personnes développèrent effectivement un profil hybride et purent minimiser les conflits internes liés à la confrontation des logiques.

Dans le cadre des entretiens que nous avons réalisés, nous avons constaté que 11 des 13 entrepreneurs culturels de la RSU ont des expériences mixtes : 4 ont travaillé dans un autre secteur (entreprise privée, organisation non gouvernementale ou parti politique) avant de rejoindre celui de l'enseignement supérieur et 7 sont des enseignants-chercheurs qui ont également pris en charge des responsabilités managériales pendant une longue période (présidence et vice-présidence d'établissement ou responsable d'unité). Chacun de ces acteurs a ainsi eu l'occasion de travailler selon différentes logiques. Les enseignants-chercheurs membres des équipes dirigeantes de leur université ont par exemple expérimenté les logiques de la profession académique, de l'administration publique et contractuelle de marché. Nous formulons l'hypothèse que ces expériences ont facilité leur travail de théorisation de la RSU à la croisée de quatre logiques institutionnelles. L'approfondissement de cette idée à travers de nouveaux travaux pourrait fournir des résultats utiles au recrutement et à la gestion des personnels chargés de missions en lien avec la responsabilité sociétale de leur université.

En attendant, nos résultats peuvent s'avérer profitables pour toute personne travaillant afin de favoriser l'intégration du développement durable par son université, quel que soit son profil. Nous mettons en effet au jour les différentes logiques qui orientent le fonctionnement et les missions des universités. En les révélant, nous facilitons le processus réflexif particulièrement important lorsqu'il s'agit d'exercer une fonction managériale dans le contexte d'un champ institutionnellement hybride.

1.3) L'opérationnalisation de la RSU

La littérature décrit trois approches possibles pour manager l'hybridité institutionnelle : l'intégration, la différenciation ou une combinaison des deux (Battilana et Lee, 2014 ; Kraatz et Block, 2008 ; Greenwood et al., 2011). L'intégration décrit une synthèse ou un « mélange

unifié de différents composants »³⁷⁶ (Battilana et al., 2017, p. 144). A l'inverse, la différenciation désigne le maintien par l'organisation de la séparation des composants.

Nous avons montré que la définition de la RSU qui s'institutionnalise à partir de 2018 est une forme de réponse intégrative des tensions caractérisant le management des universités. Autrement dit, la « RSU faisant stratégie » est envisagée comme une solution permettant de dépasser les défis liés à l'hybridité institutionnelle des universités et de positionner la raison d'être de ses organisations académiques au cœur du projet sociétal du développement durable.

A travers une synthèse d'éléments apparemment incompatibles, les approches intégratives peuvent potentiellement engendrer des nouvelles formes d'organisation et des produits ou services innovants (Seo et Creed, 2002 ; Thornton et al., 2012).

A travers le développement de la notion de RSU faisant stratégie, 4 logiques institutionnelles sont synthétisées et forment une nouvelle raison d'être organisationnelle donnant aux parties prenantes des universités un cadre unifié d'action. En cela, la RSU faisant stratégie est légitimée et s'institutionnalise.

Trois formes d'intégration différentes

Sur le plan opérationnel, l'intégration des différentes logiques est complexe. Selon Greenwood et al. (2011), l'adhésion des différents groupes de parties prenantes aux logiques de leurs univers professionnels respectifs freine leur ralliement aux éléments constitutifs d'un schéma hybride.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons constaté que les réponses organisationnelles des universités A, B, C, D et E présentent différents niveaux d'intégration des tensions contradictoires. En cela, elles s'écartent plus ou moins de la notion de « RSU faisant stratégie ».

Dans le cas de l'écologisation des campus, le volet environnemental de l'objectif de développement durable est intégré à la gestion du patrimoine. Les universités C et A²⁰¹⁸ contribuent au développement durable à travers des rénovations énergétiques et des réaménagements de leurs campus en réponse aux orientations stratégiques et aux financements de leurs tutelles, ainsi qu'aux attentes de leurs usagers.

³⁷⁶ Traduction personnelle de « Through integration, hybrids amalgamate the different components they bring together, creating a unified blend » (Battilana et al., 2017, p. 144).

Le mode d'opérationnalisation encapsulé de la RSU envisage l'intégration des principes du développement durable comme un sujet transversal touchant l'ensemble des unités organisationnelles (les services administratifs, comme les unités de recherche et d'enseignement). Les universités A²⁰¹⁹⁺, B et D ont réalisé un état des lieux de leurs actions à partir du référentiel DD&RS, c'est-à-dire à partir de la définition de la RSU faisant stratégie. Leurs équipes dirigeantes portent un projet visant une amélioration continue de leur contribution au développement durable. Toutefois, ce plan stratégique « de développement durable et/ou de responsabilité sociétale » reste générique et il n'intervient pas dans les missions d'enseignement et de recherche des établissements.

La démarche de l'université E est différente. Son projet d'université et sa stratégie « développement durable et/ou responsabilité sociétale » sont intégrés. Ils forment un seul et même projet spécifique visant la résolution de quelques-uns des défis sociétaux du territoire. A travers son projet d'établissement, l'université E se donne pour ambition de « réunir d'une part les caractéristiques d'une université d'excellence, attractive et bien ancrée sur son territoire, et d'autre part les objectifs de mission de service public, basés notamment sur la réussite de l'étudiant(e) »³⁷⁷.

Cette formulation reflète l'intégration des logiques institutionnelles de la RSU : « réunir d'une part les caractéristiques d'une université d'excellence [*logique professionnelle académique*], attractive [*logique contractuelle de marché*] et bien ancrée sur son territoire [*logique d'engagement communautaire*] et d'autre part les objectifs de mission de service public, basés notamment sur la réussite de l'étudiant(e) [*logique d'administration publique*] ».

Faire de l'hybridité institutionnelle un facteur d'innovation

La littérature nous enseigne que les stratégies intégratives présentent plusieurs avantages. En apportant des réponses aux attentes de l'ensemble des parties prenantes, elles permettent aux organisations de renforcer leur légitimité et d'obtenir un accès facilité aux ressources (Battilana et al., 2017). En outre, elles engendrent potentiellement des solutions innovantes à des problèmes complexes (Greenwood et al., 2017).

La stratégie de l'université E s'inscrit dans cette perspective intégrative. En effet, l'université E ambitionne d'œuvrer simultanément en faveur de son excellence scientifique, de son

³⁷⁷ Extrait du site internet de l'université E [dernière consultation effectuée le 10.06.2021].

attractivité, de son ancrage territorial et de ses missions de service public. Pour y parvenir, elle « se concentre[¶] sur le grand défi sociétal auquel de nombreuses nations du monde sont confrontées : le " [Territoire E (côtier) Smart et Durable] " ([TESD]) »³⁷⁸.

Notre analyse apporte ainsi une réponse à la question qui, selon Greenwood et al. (2017), mérite certainement le plus d'attention, à savoir : comment les organisations peuvent-elles tirer profit de leur hybridité institutionnelle (Smets et al., 2015) ?

Cette préoccupation est très actuelle dans la mesure où la résolution des défis contemporains majeurs comme le développement durable passe par une appréhension systémique des nombreuses tensions contradictoires qui caractérisent le fonctionnement de notre société. L'expression « en même temps », désormais utilisée dans le langage courant pour relier des objectifs qui semblent s'opposer de prime abord, est certainement un des symptômes de cette complexité. Réconcilier des éléments contradictoires est toutefois plus facile à dire qu'à faire.

Territorialiser les productions scientifiques

Notre analyse montre que pour parvenir à synthétiser les contradictions marquant son fonctionnement, l'université E s'est reliée aux problématiques spécifiques et tangibles de son territoire. La valorisation du territoire au sein duquel vivent les parties prenantes de l'université E présente un intérêt pour chacune d'entre elles et crée un terrain commun pour leurs projets. L'université pratique une forme de territorialisation de ses productions. A l'opposé d'un travail scientifique qui serait pratiqué « hors-sol », les productions de l'université E sont mises en culture dans son territoire.

Cette territorialisation touche les travaux de recherche et les enseignements. En cela, nos résultats se différencient de la notion de « territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche » développée par Grossetti et Losego (2003). Pour les auteurs, les équipements universitaires seraient devenus un service de proximité et cette tendance conduirait au développement de deux systèmes parallèles à l'instar du modèle nord-américain : des lieux de proximité qui ne font que de l'enseignement et des pôles régionaux qui font de la recherche et de l'enseignement (Le Roux, 2004). Nous envisageons la territorialisation des productions de l'université E autrement. Elle touche ses enseignements et ses activités de recherche. Ces

³⁷⁸ Extrait du site internet de l'université E [dernière consultation effectuée le 10.06.2021].

dernières sont cultivées au sein du territoire. Leur production vise l'excellence et s'effectue en lien avec les problématiques du territoire.

L'université E entend s'appuyer sur ses « forces scientifiques » pour créer « un écosystème interdisciplinaire intellectuel de très haut niveau, unique en France » tourné vers la résolution des défis de son territoire côtier, notamment le « risque de la montée des eaux », la « stabilisation du trait de côte », la « maîtrise énergétique d'un urbanisme proche littoral », la « durabilité des bâtis exposés à un environnement agressif », la « gouvernance des risques » et la « vulnérabilité des villes littorales ». L'université E précise qu'elle ne couvre pas l'ensemble de ces enjeux, mais des « niches scientifiques au sein desquelles elle a déjà réussi à obtenir une reconnaissance internationale de ses activités scientifiques »³⁷⁹.

Les universités A²⁰¹⁹⁺, B et D réalisent également des projets selon cette logique de territorialisation des productions scientifiques. Il s'agit toutefois de projets ponctuels n'ayant pas un effet structurant sur l'ensemble de l'organisation. A l'inverse, l'université E aiguille l'ensemble ses activités vers une thématique spécifique et cette orientation stratégique engendre des changements organisationnels. « La spécialisation de la recherche [...] oblige à repenser l'ensemble de l'écosystème recherche, formation, innovation et relations avec les milieux socio-économiques ». Comme l'ensemble des problématiques liées au développement durable, le projet TESD doit en effet être appréhendé de manière systémique. « Chacune des missions [de l'université] participe à rendre visible et lisible cette spécialisation et chacune des missions retire de cette spécialisation un bénéfice et se voit confortée et/ou développée »³⁸⁰. Des restructurations sont ainsi entreprises : mise en place d'un institut pluridisciplinaire de recherche regroupant différents laboratoires, unités mixtes et fédérations autour du défi TESD, évolution de la structuration des unités de formations et de recherche, adoption de modalités de gouvernance participative...

Impacts de la crise sanitaire de la COVID

Le 16 mars 2020, le gouvernement français décida de la fermeture des universités en raison des risques liés à l'épidémie de COVID-19.

³⁷⁹ Ce paragraphe cite des extraits du projet d'établissement de l'université E [disponible en ligne, dernière consultation effectuée le 11.06.2021].

³⁸⁰ Ce paragraphe cite des extraits du projet d'établissement de l'université E [disponible en ligne, dernière consultation effectuée le 11.06.2021].

Cette décision obligea l'université E à repousser ses élections. Candidat à un second mandat, son président redoutait alors que l'ampleur de la crise sanitaire remette en question l'adhésion des parties prenantes au projet TESD. Dans la mesure où ce projet d'établissement impliquait de nombreux changements structurels, les parties prenantes auraient pu faire machine arrière dans le contexte incertain de la crise. Ce ne fut pas le cas. Le président fut réélu début 2021 et la mise en place du projet TESD put démarrer. Nous avons précédemment expliqué le maintien de l'adhésion des parties prenantes au projet TESD par le fait que ces dernières avaient été impliquées dans son élaboration. Ce processus de co-construction renforce la capacité du projet d'établissement à fournir des réponses adaptées aux préoccupations des différentes parties prenantes. Autrement dit, en associant les parties prenantes à l'élaboration et à la mise en œuvre de son projet d'établissement, l'université E a pu s'assurer de la pertinence opérationnelle de ses choix stratégiques. Ainsi formulé, le projet TESD a résisté à la crise. Nous en concluons que la RSU intégrée, orientée vers la résolution des problématiques des communautés et pilotée de manière participative, peut résister aux crises conjoncturelles.

Quant aux autres formes d'opérationnalisation de la RSU, leur capacité de résistance aux fluctuations conjoncturelles dépend de leur degré d'intégration au fonctionnement et aux missions des universités.

Comme nous l'avons noté, les budgets des universités connaissent de fortes tensions, notamment en raison de l'augmentation des prix de l'énergie et de l'accroissement significatif des effectifs étudiants. Aussi, les responsables que nous avons interrogés nous ont expliqué qu'il est globalement très difficile d'obtenir des ressources pour financer un poste de chargé de mission RSU ou des projets en lien avec le développement durable.

Toutefois, dans la mesure où la crise sanitaire se produit actuellement dans le contexte d'une sensibilité plus importante des citoyens aux enjeux du développement durable³⁸¹, nous n'avons pas constaté de remise en question des démarches de développement durable et/ou de responsabilité sociétale au sein des 5 universités que nous avons étudiées. Au contraire.

Pour « faire face et protéger le pays des conséquences économiques et sociales de la crise de la COVID-19 », le gouvernement a élaboré le plan France relance « pour la refondation économique, sociale et écologique du pays »³⁸². Selon le rapport précédemment cité du Haut

³⁸¹ Notons également que pour de nombreux scientifiques, la crise sanitaire de la COVID-19 est en partie liée à la détérioration des milieux naturels.

³⁸² Gouvernement français (2021). *France relance* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.gouvernement.fr/france-relance> [site consulté le 14.06.2021].

Conseil pour le Climat (2020)³⁸³, 28% des 100 milliards d'euros du plan France relance sont investis dans des activités qui ont un effet favorable sur l'évolution des émissions de gaz à effet de serre. Dans ce cadre, les universités françaises vont bénéficier de 700 millions d'euros pour procéder à des rénovations de leurs bâtiments. Globalement, la crise du COVID a donc eu pour conséquence de renforcer les mesures d'écologisation des campus.

Au-delà des aspects patrimoniaux, les démarches de RSU encapsulées n'ont pas été remises en question par la crise sanitaire. Nous avons eu l'occasion de nous entretenir par téléphone avec des responsables RSU des universités A et B début 2021 pour compléter les observations que nous avons menées par ailleurs quant à l'impact de la crise sur les démarches RSU (nous avons consulté des articles de presse en ligne et les fils d'actualités des universités étudiées pendant la crise). L'université B a procédé à des réallocations de son budget RSU. L'annulation des événements de sensibilisation au développement durable prévus en présentiel ont libéré des budgets qui ont pu être investis pour équiper des étudiants défavorisés en matériel informatique, assurer un service d'épicerie sociale, acheter des masques... L'université A a réélu son président en 2021 sur la base d'un projet visant notamment à favoriser la co-construction et à développer une culture de développement durable et de responsabilité sociétale. A cette occasion, un poste de vice-président développement durable et responsabilité sociétale a été créé (avant cela, le vice-président patrimoine portait les actions de développement durable de l'université A).

La crise a agi comme un agent contrastant : elle a accentué la mise au jour des problématiques sociétales auxquelles les parties prenantes des universités sont confrontées. En ce sens, elle a conforté les démarches de RSU. Et plus ces dernières sont intégrées, plus l'université peut réagir aisément aux problèmes grossis par la crise.

1.4) Perspectives de prolongement

L'exercice de la « RSU faisant stratégie » permet aux universités de renforcer leur légitimité et d'obtenir un accès facilité aux ressources. Son opérationnalisation requiert de dépasser les tensions institutionnelles contradictoires caractérisant le management de ces organisations académiques : en s'appuyant sur ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de

³⁸³ Haut Conseil pour le Climat (décembre 2020). « *France Relance* » : quelle contribution à la transition bas-carbone ? *Résumé exécutif* [en ligne]. Disponible sur : https://www.hautconseilclimat.fr/wp-content/uploads/2020/12/hcc_rapport_renover_plan_de_relance-resume.pdf [site consulté le 27.04.2021].

manière participative, un projet stratégique distinctif orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis de ses communautés.

Le projet d'établissement de l'université E s'inscrit dans cette perspective. Il est spécifique, car il fait écho aux enjeux du territoire E et parce qu'il a été construit en impliquant les parties prenantes internes et externes de l'université. Il dépasse et synthétise les tensions contradictoires caractéristiques du management des universités publiques françaises en « territorialisant » les productions scientifiques de l'université E. L'objectif de valorisation du territoire fait sens auprès de l'ensemble des groupes de parties prenantes de l'université.

La RSU intégrée, « une forme de sortie par le haut »³⁸⁴ pour les universités de petite taille ?

Le président de l'université E attire notre attention sur le rôle joué par la petite taille de l'université qu'il préside. Selon lui, cela facilite les interactions entre les parties prenantes et donc le management participatif de la stratégie d'établissement, ainsi que les recherches et enseignements transdisciplinaires. Rappelons que l'université E accueille environ 10.000 étudiants et qu'il existe en France une vingtaine de petites universités comptant moins de 15.000 étudiants.

L'opérationnalisation intégrée de la RSU représente une « forme de sortie par le haut » [Uni-E P EC] pour ces petites universités, à savoir : une opportunité de valorisation de leur mission de recherche. En se spécialisant et en produisant des solutions aux défis singuliers de leurs territoires respectifs, ces universités peuvent potentiellement renforcer leur excellence scientifique ainsi que leur légitimité auprès de leurs communautés. Notre analyse peut ainsi nourrir des réflexions en ce sens auprès des équipes dirigeant de type de structures. Le partage de ces considérations, complétées par l'observation d'expériences variées, permettraient en retour de vérifier le potentiel du modèle de la RSU intégrée pour les petites universités. C'est une piste pour de futures recherches.

³⁸⁴ Expression utilisée par le président de l'université E lors de notre entretien.

Chaîne de la création de valeur partagée adaptée aux universités françaises

Les deux autres formes d'opérationnalisation de la RSU que notre analyse a fait émerger (l'écologisation des campus et la RSU encapsulée) sont génériques dans le sens où elles ne portent pas un projet singulier formé en réponse aux enjeux spécifiques du territoire. Les universités A, B, C et D disposent de « plans ou feuilles de route développement durable et/ou responsabilité sociétale » en parallèle de leur stratégie globale d'établissement. Ces démarches « développement durable et/ou responsabilité sociétale » sont partiellement intégrées au fonctionnement et aux missions des universités.

Parmi les universités que nous avons étudiées, l'université A est celle qui accueille le plus d'étudiants (environ 50.000, soit plus de deux fois la moyenne des universités françaises qui se situe à 23.000). Nous avons observé une évolution de son approche de la RSU au cours de la durée de notre travail de collecte et d'analyse des données (de l'écologisation des campus à la RSU encapsulée). Comme nous l'avons mentionné, ce changement a été soutenu par un mouvement des parties prenantes en faveur d'une meilleure prise en compte des problématiques de développement durable et de responsabilité sociétale. Étudiants et personnels avaient en effet été consultés dans le cadre de l'élaboration du projet stratégique à 10 ans de l'université A.

La mise en place d'une démarche participative est donc possible au sein d'une grosse université. Dans le cas de l'université A, l'engagement et la participation de ses communautés fait désormais partie de ses leviers d'actions transversaux prioritaires, au même titre que le développement durable³⁸⁵. Ces leviers transversaux d'engagement et de participation des parties prenantes ainsi que de développement durable sont mobilisés en appui des missions primaires d'enseignement et de recherche de l'université. En cela, l'approche de l'université A se différencie de celle de l'université E au sein de laquelle l'implication des parties prenantes et les enjeux de développement durable sont intégrés aux missions primaires. L'orientation de la recherche et de l'enseignement vers la résolution des problématiques des communautés nécessite en effet une implication de ces dernières, en particulier des enseignants, des étudiants, des collectivités et entreprises partenaires.

Cette distinction fait écho à l'approche de la chaîne de la valeur développée par Porter (1986). L'auteur invite les entreprises à utiliser cet outil afin d'identifier les activités clés pour l'obtention d'un avantage concurrentiel. L'université E pratique une RSU intégrée. En orientant

³⁸⁵ Ces informations sont disponibles dans le document d'orientation stratégique de l'université A, disponible en ligne sur son site internet [dernière consultation effectuée le 14.06.2021].

ses travaux de recherche vers la résolution de quelques-uns des grands défis sociétaux du XXI^e siècle, elle vise un renforcement de sa légitimité. Les activités de recherche et d'enseignement ont intégré les enjeux du développement durable et sont envisagées comme les moteurs de l'amélioration de la position de l'université E dans le paysage des universités françaises.

A ce stade, il nous semblerait intéressant de prolonger notre travail en élaborant une chaîne de la valeur partagée adaptée à la complexité institutionnelle des universités françaises et en proposant la manière dont chacune des activités représentées peut contribuer à renforcer la position de l'université à travers l'intégration des enjeux du développement durable. Pour cela, il convient de sonder l'ensemble des services transversaux de support (services des ressources humaines, des systèmes d'information et de financement, de la communication, de la gestion du patrimoine...), ainsi que les entités directement responsables de la production et de la diffusion des connaissances (les enseignants-chercheurs, les unités de formation et de recherche...). Cette approche permettrait de préciser la contribution au développement durable de chaque entité organisationnelle au sein d'une université.

A part dans le cadre de notre étude de l'université E, nous avons nous-même approché la RSU de manière encapsulée : nous nous sommes adressée à des dirigeants et responsables en charge de démarches RSU et avons collecté des données traitant explicitement ces sujets. L'étude de l'université E nous amène à considérer un élargissement de la collecte et de l'analyse des données à des démarches plus implicites pour nourrir l'élaboration d'une chaîne de la valeur partagée adaptée au fonctionnement des universités françaises.

Impacts de la RSU intégrée

Comme nous l'avons évoqué, la mise en place du projet d'établissement de l'université E a été reportée en raison de la crise sanitaire de la COVID-19. Aussi, nous n'avons pas pu analyser la mise en œuvre des changements organisationnels prévus. Quant à leurs impacts sur la valeur créée pour les différents groupes de parties prenantes, ils ne pourront être observés qu'à plus long terme. Par exemple, la réussite des étudiants en licence et en master ne pourra être mesurée au plus tôt que d'ici 3 à 5 ans. Il sera également intéressant de suivre les évolutions des publications scientifiques au cours des prochaines années. L'interprétation de ces indicateurs devra également s'accompagner d'une étude qualitative de l'impact de ce projet d'établissement auprès des différents groupes de parties prenantes (étudiants, personnels scientifiques et administratifs, collectivités et entreprises partenaires...). Ce prolongement de

notre travail de recherche pourrait permettre d'affiner la définition de la valeur partagée créée dans le cadre de l'opérationnalisation d'une stratégie de type « RSU intégrée ».

Validité pragmatique des construits

Notre travail s'est concentré sur le processus d'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises. Notre analyse des interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail de théorisation des entrepreneurs culturels et les réponses organisationnelles des universités permet de faire émerger le concept rationalisé de RSU, ainsi que les trois formes de son opérationnalisation. Cette approche compréhensive d'une notion par essence subjective et évolutive a nécessité l'analyse et la mise en relation de nombreux déterminants appartenant à divers registres. Autrement dit, nous avons adopté une approche transverse pour saisir un objet encore peu étudié dans toute sa complexité et faire émerger des modèles pouvant être envisagés comme des « profils managériaux ».

Comme précisé dans le chapitre 3, nous avons adopté un mode de raisonnement abductif afin de produire une nouvelle conceptualisation de la RSU. Ce travail s'est nourri d'allers-retours itératifs entre nos observations empiriques et les connaissances conceptuelles qui se sont avérées pertinentes pour éclairer ces observations. En lien avec notre objectif de recherche et le mode de raisonnement abductif, nous avons positionné notre travail dans un référentiel interprétativiste. Ce paradigme s'oppose certes à la généralisation statistique, mais il conçoit que les activités humaines présentent certaines régularités en ce qui concerne les processus d'interprétation, de construction de sens et de communication.

Selon Sandberg (2005), la validité des modèles RSU que nous avons construits doit s'établir simultanément sur 3 plans : communicationnel (validité vérifiée à travers le dialogue avec les acteurs du phénomène et les pairs scientifiques), transgressif (relevant de la capacité du chercheur à se détacher de ses cadres de références implicites) et pragmatique (lorsque les modèles engendrés sont testés empiriquement à l'occasion de recherches ultérieures). Nous avons détaillé dans le chapitre 3, les mesures que nous avons appliquées tout au long de notre travail afin d'assurer les validités communicationnelle et transgressive de nos résultats. Quant à leur validité pragmatique, elle pourrait être renforcée en confrontant les 3 profils managériaux de la RSU aux démarches d'un échantillon plus important d'universités à travers de nouveaux travaux de recherche.

Section 2) Préconisations managériales

A partir de l'analyse des interrelations entre différents niveaux (dynamiques du contexte institutionnel en lien avec les responsabilités sociétales de l'enseignement supérieur, travail des entrepreneurs culturels de la RSU et réponses managériales des universités), nos résultats permettent une compréhension en profondeur du processus d'institutionnalisation de la RSU en France.

Nous proposons la définition théorisée de la RSU et les trois formes de son opérationnalisation. Nous situons ces profils types sur un continuum allant d'une approche faiblement couplée, à une approche complètement intégrée de la RSU au fonctionnement et aux missions de l'université. La figure 19³⁸⁶ situe de façon simplifiée les trois profils d'opérationnalisation de la RSU sur ce continuum et rappelle leurs caractéristiques principales envisagées sous cet angle.

Sur cette base, nous élaborons des préconisations managériales visant à renforcer l'intégration par les universités des principes du développement durable à leurs modalités de gestion et à leurs missions d'enseignement et de recherche. Nous répondons en cela à notre quatrième question de recherche : **Comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut-être au service de la mise en œuvre ?**

³⁸⁶ Légende de la figure pour rappel : A : logique managériale d'administration publique ; C : logique contractuelle de marché ; Cm ou Com : logique d'engagement communautaire ; P : logique de la profession académique.

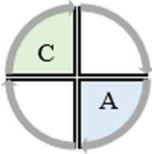
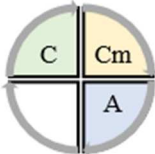
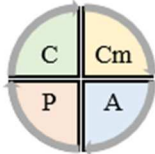
Niveaux d'intégration de la RSU au fonctionnement et aux missions de l'université			
	+	++	+++
	Écologisation des campus	RSU encapsulée	RSU intégrée
	Universités C et A ²⁰¹⁸	Universités B, D et A ²⁰¹⁹⁺	Université E
Portage politique	VP patrimoine et DD	VP patrimoine et DD ou VP DD et/ou RS.	Président
Outils d'orientation stratégique	Schéma directeur immobilier	Schéma directeur ou stratégie DD et/ou RS. Référentiel et/ou label DD&RS.	Projet d'établissement spécifique
Portage opérationnel	Services du patrimoine	Service RSU et/ou DD (orchestration centralisée)	Tous les services
Forme d'intégration des enjeux du DD	Fonctionnement des campus	Couvre toutes les dimensions du référentiel DD&RS. Recensement des enseignements et travaux de recherche dédiés.	Approche systémique. Spécialisation de la recherche et interdisciplinarité des enseignements.
Organisation	Inchangée	Création d'une cellule RSU	Restructuration globale
Logiques managériales mobilisées		 Participation des parties prenantes	 Co-construction par et pour les parties prenantes

Figure 19 : Niveaux d'intégration de la RSU au fonctionnement et aux missions de l'université. Source : l'auteure.

Les pistes d'action que nous proposons visent à renforcer l'intégration par les universités de la RSU à leur fonctionnement et à leurs missions de production et de diffusion des connaissances. Autrement dit, nos préconisations sont envisagées comme pouvant faciliter le passage du mode de l'écologisation des campus, à celui de la RSU encapsulée, puis à celui de la RSU intégrée.

Nous choisissons cette perspective de travail car selon notre démonstration, l'intégration des enjeux du développement durable aux missions et modes de fonctionnement des universités permet à ces organisations académiques de renforcer leur légitimité et d'obtenir un accès facilité aux ressources. C'est en poursuivant l'objectif de contribuer activement à la résolution des défis sociétaux qu'une université peut maximiser la création de valeur partagée, c'est-à-dire la valeur créée pour chacun de ses groupes de parties prenantes : optimisation de la résonance des travaux scientifiques et des conditions de travail des personnels, amélioration de la réussite des étudiants

grâce à l’ancrage des enseignements dans les réalités socio-économiques des territoires, production d’innovations au service des communautés réalisées en collaboration avec des collectivités et des entreprises, progrès de la contribution nationale de la France aux objectifs de développement durable...

Globalement, nous envisageons la RSU comme un moyen permettant de renforcer le lien entre l’université et son territoire et d’enclencher une spirale vertueuse de création de valeur partagée. L’élaboration et le pilotage d’un projet spécifique orienté vers la résolution des problématiques du territoire donne un sens commun à l’implication de l’ensemble des acteurs.

2.1) Créer les conditions propices à l’intégration de la RSU

L’opérationnalisation de la RSU intégrée peut être facilitée par des mesures émanant des tutelles gouvernementales et/ou du réseau des entrepreneurs culturels et cela, dans le respect des principes de la liberté académique et de l’autonomie des établissements. Il s’agit de créer les conditions favorables à l’élaboration et au pilotage d’un projet d’établissement distinctif tourné vers la résolution de quelques-unes des problématiques du territoire de l’université.

Avant de proposer quelques pistes pouvant favoriser le développement de démarches de RSU intégrée, nous synthétisons les actions des tutelles et des entrepreneurs culturels ayant contribué à un élargissement de la portée de la RSU au-delà des aspects d’écologisation des campus.

De l’écologisation des campus à la RSU encapsulée

L’article 55 de la loi Grenelle I n°2009-967, prévoit que les universités élaborent un « Plan vert », c’est-à-dire qu’elles explicitent la manière dont elles intègrent les principes du développement durable à leurs modes fonctionnement et activités. Le dispositif DD&RS, développé et régulièrement mis à jour en collaboration avec le MESRI, vise à accompagner les établissements dans cette démarche. D’un point de vue méthodologique, référentiel et label DD&RS s’inspirent des démarches stratégiques de responsabilité sociétales des entreprises. Fin 2020, 9 universités sur 70 ont obtenu le label DD&RS³⁸⁷ et 16 réalisent une auto-évaluation

³⁸⁷ Chiffres cités dans le chapitre présentant nos résultats (tableau 14).

complète de leur démarche à partir du référentiel DD&RS³⁸⁸. En 2013, l'article 7 de la loi ESR n°2013-660 précise que la mission de recherche des établissements d'enseignement supérieur doit être réalisée « au service de la société » et l'article 55 instaure la possibilité de créer un service commun dédié à « l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociétale de l'établissement ». Ces mesures créent un terrain favorisant les pratiques de RSU encapsulée. Elles établissent que la contribution au développement durable qui est attendue de la part des universités se joue dans le pilotage d'un schéma directeur de développement durable et/ou de responsabilité sociétale couvrant les 5 axes du référentiel DD&RS (stratégie et gouvernance, enseignement et formation, recherche et innovation, gestion environnementale, politique sociale).

En pratique, nos résultats montrent que les universités utilisent le référentiel DD&RS pour guider leur approche de leur contribution au développement durable. Elles s'autoévaluent et prévoient des actions pour s'améliorer sur certaines dimensions à partir de ce dispositif. Ce travail est porté politiquement par un vice-président en charge du développement durable et/ou de la responsabilité sociétale ou par un vice-président patrimoine et développement durable. Le schéma directeur est bâti à partir des nombreuses actions qui sont déjà mises en œuvre par les différents services et entités de formation et de recherche. Un chargé de mission ou une cellule développement durable et/ou responsabilité sociétale articule ces actions dans un schéma d'ensemble et sur cette base, prévoit des démarches complémentaires pour développer certains volets dans une logique d'amélioration continue.

Notre analyse montre ainsi que les démarches des universités A²⁰¹⁹⁺, B et D ont été guidées par le dispositif DD&RS. Les universités B et D ont obtenu le label DD&RS et chacune d'elles compte parmi ses effectifs un entrepreneur culturel. Les démarches RSU des universités B et D se sont donc appuyées sur l'expertise et l'engagement de ces acteurs clés : ils ont orchestré la mise en œuvre du schéma DD&RS de leur université conformément au dispositif qu'ils ont co-construit pour l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur. Quant à l'université A, après avoir longtemps envisagée sa contribution au développement durable à travers l'écologisation de ses campus, elle s'est saisie du dispositif DD&RS à partir de 2019. A notre

³⁸⁸ Source : Assemblée générale des responsables Développement Durable et Responsabilité Sociétale de la CPU et de la CGE (20 novembre 2020). *Analyse et valorisation des données de la campagne référentiel DD&RS national CPU-CGE 2020*. Etude statistique réalisée par Gérald Majou de la Débuterie et Adélaïde Ceccon, CGE, à partir des résultats agrégés fournis par la plateforme www.Persees.org. Présentée par : Franck Chauvin, co-pilote du groupe de travail référentiel CPU/CGE.

connaissance et à ce jour³⁸⁹, elle n'a pas engagé de démarche d'auto-évaluation ou de labellisation DD&RS officielle. En revanche, ses chargés de missions RSU nous ont dit qu'ils utilisent officieusement le référentiel pour situer leur démarche et préparer leur feuille de route.

Nous en concluons que via les mesures règlementaires du Grenelle I et de la loi ESR, ainsi qu'à travers le développement du dispositif DD&RS, le gouvernement et le réseau des entrepreneurs culturels ont conjointement amené les universités à s'interroger et à se positionner quant à leur contribution au développement durable, non seulement à travers la gestion de leurs campus, mais aussi à travers leurs missions d'enseignement et de recherche, ainsi que via leurs modalités de fonctionnement.

Au début des années 2010, tutelles et entrepreneurs culturels avançaient prudemment sur ce terrain de la contribution des universités au développement durable. La liberté académique, l'autonomie des établissements et l'assimilation fréquente du développement durable à une « affaire de militants écolos » ont influencé le travail de plaidoyer de ces acteurs. Ils ont construit une narration et des outils adaptés aux schémas de valeurs et de pratiques managériales en vigueur au sein des universités : ils ont théorisé la RSU. En développant le dispositif DD&RS, ils ont fourni un script légitimant et valorisant la mise en œuvre par les universités d'un schéma directeur de développement durable et/ou de responsabilité sociétale.

Avant cela, les tutelles accompagnaient l'écologisation progressive des campus grâce à l'allocation de ressources ciblées. Les collectivités abondaient également en ce sens. Dans le cadre du plan France relance, ces investissements sont accentués. A travers le développement du dispositif DD&RS, les entrepreneurs culturels, en collaboration avec les tutelles gouvernementales ont permis l'institutionnalisation progressive d'une définition systémique de la RSU dépassant les aspects d'écologisation des campus : la contribution des universités au développement durable se déploie à la croisée des volets économiques, sociaux et environnementaux, à travers leurs processus de fonctionnement et leurs missions d'enseignement et de recherche.

Cette définition de la RSU s'appuie sur quatre logiques institutionnelles formées de différents schémas de valeurs et de pratiques en contradiction les uns avec les autres. La mise en œuvre opérationnelle de la RSU demande donc aux acteurs de trouver des solutions pour gérer cette

³⁸⁹ La période pendant laquelle nous avons effectué la collecte et l'analyse de nos données va de la fin de l'année 2017, à juin 2020. Comme précédemment mentionné, nous avons toutefois maintenu une veille des événements qui ont marqué les universités que nous avons étudiées et des actualités du réseau des entrepreneurs culturels jusqu'au mois de février 2021.

complexité. Dans le cadre de la RSU encapsulée, les volets enseignement et recherche sont traités de manière différenciée. Certes, l'université recense les formations et travaux de recherche menés sur des thématiques en lien avec les enjeux du développement durable et les articule dans son schéma directeur DD et/ou RS, mais elle n'oriente pas les stratégies d'enseignement et de recherche. Quelques formations de sensibilisation au développement durable sont développées de manière transversale par la cellule RSU de l'université, mais il s'agit d'événements organisés en complément des programmes réalisés de manière indépendante par les enseignants chercheurs.

Pour une RSU intégrée

Afin de favoriser le développement de démarches de RSU intégrée, nous recommandons la poursuite du travail institutionnel réalisé par le réseau des entrepreneurs culturels en insistant sur la valeur partagée que ces démarches peuvent potentiellement engendrer. Notre analyse montre en effet que la complexité institutionnelle qui caractérise le management des organisations universitaires rend ce travail de théorisation incontournable. Les méthodes déployées à cet effet pendant la décennie 2010 ont porté leurs fruits. Il s'agit d'un travail collaboratif, réunissant des représentants de l'ensemble des groupes de parties prenantes des établissements de l'enseignement supérieur, pour co-construire une définition légitime et attrayante de la RSU intégrée.

Parmi les groupes de parties prenantes représentées en sein du réseau des entrepreneurs culturels, soulignons l'importance des tutelles gouvernementales. Encore très orientés par la logique managériale de l'administration publique, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont particulièrement attentifs aux positions de leurs tutelles. Leurs ressources en dépendent en effet en grande partie. Les derniers signaux envoyés par les tutelles gouvernementales soutiennent une vision intégrée de la RSU.

Comme nous l'avons évoqué, Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, s'est positionnée en faveur de la démarche engagée par l'université E. Dans un courrier adressé au président de l'université E, Madame la ministre déclare souhaiter « faire une priorité de l'engagement des universités sur le chemin de l'affirmation de leur identité et de leur signature à travers leur projet d'établissement et leur politique de site [...]. Qu'il s'agisse de ses forces en matière d'enseignement et de recherche, des particularités de son histoire ou de son environnement territorial, chaque établissement doit

se saisir des espaces de liberté et d'autonomie qui sont les siens et affirmer la singularité qui le distingue au niveau national, bien sûr, mais également au niveau international. [...] Affirmer un projet et une identité, c'est faire des choix, c'est définir une orientation qui pourra engager chacun au sein de l'établissement et permettre à celui-ci, dans son ensemble, d'être plus attractif et plus reconnu encore aux yeux des étudiants et des enseignants chercheurs »³⁹⁰. Cette lettre met en exergue les avantages, pour l'ensemble des parties prenantes, d'une orientation stratégique singulière en lien avec les forces scientifiques et/ou les spécificités de l'environnement.

Parmi les signaux envoyés par les tutelles gouvernementales en faveur d'une responsabilité sociétale intégrée aux activités et modes de fonctionnement des universités, nous avons également évoqué l'inscription dans le code de l'éducation de la mission de sensibilisation et de formation aux enjeux du développement durable³⁹¹ et le travail du groupe « Enseigner la transition écologique dans le supérieur »³⁹² présidé par Jean Jouzel.

Dans la lettre de mission adressée à Jean Jouzel, Frédérique Vidal part du principe que relever les défis du XXI^e siècle requiert une évolution profonde des mentalités et qu'une telle évolution nécessite « d'examiner la question de la sensibilisation et de la formation de l'ensemble des étudiants de notre système d'enseignement supérieur aux grands enjeux de la transition écologique »³⁹³. Pour les entrepreneurs culturels que nous avons interrogés, cette position du ministère marque un changement important : la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement durable est officiellement envisagée à travers la formation de l'ensemble des étudiants aux enjeux de la transition écologique.

Pour atteindre cet objectif, le groupe de travail dirigé par Jean Jouzel propose de « transformer en profondeur le système d'enseignement supérieur français par l'adaptation des enseignements existants et, le cas échéant, la création d'enseignements nouveaux » (Jouzel, 2020, p. 4). Les auteurs envisagent que cette « intégration de la transition écologique dans l'enseignement

³⁹⁰ Extraits de la lettre adressée au président de l'université E par la ministre de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation peu avant le vote en conseil d'administration du projet d'établissement TESD. Disponible en ligne, sur le site de l'université E [dernière consultation effectuée le 17.06.2021].

³⁹¹ Article L123-2 du code de l'éducation, modifié par la loi n°2020-1674 du 24 décembre 2020 [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166563/> [site consulté le 17.06.2021]

³⁹² Jouzel (2020). *Rapport du groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur »*. Remis le 8 juillet 2020 à Frédérique Vidal [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/05/7/Rapport_mission_Jouzel_1394057.pdf [site consulté le 17.06.2021]

³⁹³ Lettre de mission adressée par Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation à Jean Jouzel (03 février 2020) [en ligne]. Disponible sur : https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2020/04/20-02-03_lettre_de_mission-Vidal-MESRI-%C3%A0-Jouzel-002.pdf [site consulté le 17.06.2021].

supérieur pour tous les étudiants s'enrichisse des spécificités des filières et des cursus dans le respect de l'autonomie des établissements et de la liberté académique, Ainsi que du contexte socio-économique local » (*ibid.*, p. 6).

Pour y parvenir, le groupe de travail recommande que cette intégration soit conduite dans le cadre des procédures de contractualisation et de dialogue stratégique entre les établissements et leurs ministères de tutelles.

Notre analyse tire la même conclusion quant à l'effet potentiellement structurant de l'intégration de la RSU aux procédures de contractualisation, d'autant plus que nous relevons un parallèle entre les attentes adressées aux universités dans le cadre des procédures de contractualisation, et celles qui s'expriment à travers l'adoption d'une approche de RSU intégrée. En effet, le processus de contractualisation s'appuie également sur l'élaboration d'un projet stratégique synthétisant les logiques :

- de la profession académique (la loi LRU, relative aux libertés et responsabilités des universités, rend les contrats de site obligatoires. La responsabilisation des établissements est envisagée comme le gage de leur autonomie et la liberté de leurs personnels scientifiques est inscrite dans la constitution.),
- contractuelle de marché (ce processus est envisagé comme « un dialogue contractuel entre les établissements et le ministère en charge de la Recherche et de l'Enseignement supérieur »),
- d'administration publique (le contrat de site s'inscrit « dans le cadre des grandes orientations nationales de recherche (SNR) et d'enseignement supérieur (STRANES) »)
- et d'engagement communautaire (le site est le « meilleur niveau stratégique », il « permet une vision intégrée et décloisonnée des dynamiques à l'œuvre sur un territoire déterminé ». Le contrat de site « devra faire l'objet désormais d'une concertation avec les différentes collectivités territoriales ».) (MESRI, 2020)³⁹⁴.

Les contrats de site comprennent « un volet commun aux établissements décrivant une trajectoire partagée en formation, recherche et transfert » et « un volet spécifique à chaque établissement, décrivant notamment la contribution dudit établissement à la politique du site »

³⁹⁴ Extraits du site internet du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (25 juin 2015, mise à jour : 09 janvier 2020). *Contrats pluriannuels de site* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29702-cid90732/la-politique-contractuelle-de-site.html> [site consulté le 18 juin 2021]

(*ibid.*). La contractualisation s'appuie donc sur le choix d'une orientation partagée en termes de formation et de recherche, en lien avec les spécificités du territoire et les orientations stratégiques nationales, dans le respect des principes de la liberté académique et de l'autonomie des établissements. Elle rejoint en cela les démarches de RSU intégrée.

Dans la perspective d'une intégration de la RSU aux procédures de contractualisation, il s'agirait pour chaque groupement d'explicitier la manière dont il entend exercer sa responsabilité sociétale, c'est-à-dire contribuer au développement durable à travers ses missions et modes de fonctionnement. Finalement, la procédure de contractualisation serait alors une façon de vérifier que le projet d'établissement est orienté vers la résolution de quelques-unes des problématiques sociétales du territoire.

Cette préconisation va à la fois dans le sens d'une contribution renforcée des universités au développement durable et dans le sens de la dynamique de différenciation des établissements qui, selon Musselin (2019), a été lancée depuis une quinzaine d'années. Elle implique que la RSU intégrée fasse partie des grandes orientations nationales (SNR, STRANES, Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche...) et donc que cette notion de RSU intégrée soit explicitée.

Cela nous revoit vers le rôle des entrepreneurs culturels. Notre analyse de leur travail institutionnel des 10 dernières années montre qu'ils ont réussi à théoriser la RSU intégrée, notamment grâce au développement du dispositif DD&RS. Comme nous l'avons évoqué, le référentiel DD&RS est l'outil le plus largement utilisé par les universités pour élaborer et piloter leurs démarches RSU. Pour y parvenir, le réseau des entrepreneurs culturels s'est organisé en collectif et rassemble des représentants de l'ensemble des parties prenantes de l'enseignement supérieur (ministères, étudiants, enseignants-chercheurs, personnels administratifs...). Cette collaboration permet le développement d'outils en phase avec les différents schémas de valeurs et de pratiques de l'écosystème et est orchestrée conjointement par les associations d'établissements (CPU et CGE).

Une large communauté d'acteurs de la RSU s'est constituée autour de ce noyau dur composé des entrepreneurs culturels. Il s'agit de dirigeants d'établissements et de personnels scientifiques ou administratifs chargés de missions en lien avec le développement durable et/ou la responsabilité sociétale au sein de leurs établissements³⁹⁵, d'étudiants engagés au sein

³⁹⁵ Par exemple, le comité de la transition écologique et énergétique de la CPU rassemble plus de 270 référents fin 2019 (contre 25 lors de sa création en 2010) représentant ainsi la quasi-totalité des 128 établissements membres

d'associations, de personnes travaillant pour des structures impliquées pour l'intégration de ces sujets par les établissements... Cette communauté est tenue régulièrement informée des développements touchant à la RSU (notamment à travers une liste de diffusion et un site internet dédiés) et se rassemble annuellement lors d'une réunion plénière.

Lors de sa dernière assemblée annuelle en novembre 2020, la présidente et la chargée de mission du collectif CIRSES (Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur) ont animé un atelier visant à accompagner la prise de fonction des responsables DD&RS des établissements³⁹⁶. Elles présentèrent aux membres de la communauté des acteurs RSU un panorama des sources d'information, des réseaux et des événements traitant ces sujets, une liste des outils existants pour structurer les démarches des établissements (dispositifs DD&RS, guides, formations...), une cartographie des parties prenantes à intégrer dans le cadre d'une mission RSU, etc... Cette démarche de consolidation et de diffusion des ressources mises à la disposition des établissements pour valoriser et accompagner leurs démarches RSU est d'autant plus importante qu'il s'agit d'un sujet complexe dont le traitement est devenu incontournable.

Nous en concluons que la poursuite du travail institutionnel des entrepreneurs culturels est nécessaire à une intégration plus en profondeur de la RSU aux missions et modalités de fonctionnement des universités. En ce sens, la distinction que notre analyse établit entre la RSU encapsulée et la RSU intégrée peut nourrir le « plaidoyer collectif »³⁹⁷ que ce réseau orchestre. Dans ce cadre, nous recommandons que ces deux modes d'opérationnalisation soient présentés aux acteurs impliqués opérationnellement dans les démarches RSU de leurs établissements.

Autrement dit, pour favoriser le développement d'une démarche de RSU plus intégrée, le rôle des entrepreneurs culturels consisterait à poursuivre leur travail de théorisation en explicitant les différences entre RSU encapsulée et RSU intégrée, ainsi qu'en mettant en avant la supériorité potentielle de la création de valeur partagée dans le cas d'une opérationnalisation plus intégrée. En cela, la contribution des entrepreneurs et celle des tutelles se font écho. A

de la conférence des présidents d'université. Source : CPU (2021). *Comité de la transition écologique* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cpu.fr/commissions/comite-de-la-transition-ecologique/> [site consulté le 18.06.2021]

³⁹⁶ Elise Coriton, chargée de mission et Armelle Carnet, présidente de CIRSES (20 novembre 2020). Présentation de l'atelier « Prendre ses fonctions de responsable DD&RS », lors de l'assemblée annuelle 2020 des référents développement durable et responsabilité sociétale de l'enseignement supérieur et de la recherche organisée par la CPU et la CGE (en "distanciel").

³⁹⁷ Expression utilisée sur le site de la CGE dans le cadre de la présentation de sa commission DD&RS. *Développement Durable et Responsabilité Sociétale (DD&RS)* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/commissions/developpement-durable-et-responsabilite-societale-ddrs/> [site consulté le 19.06.2021].

partir du moment où les entrepreneurs culturels théorisent la RSU intégrée (c'est-à-dire, légitiment son opérationnalisation et la rendent attrayante), le gouvernement peut en faire une priorité pour les établissements en l'incluant dans les procédures de contractualisation et de dialogue stratégique. Les approfondissements du travail des entrepreneurs culturels peuvent être utilisés par les tutelles gouvernementales comme une grille de lecture des démarches planifiées par les établissements. Ils peuvent également servir de base à l'intégration de la RSU dans les référentiels d'accréditation des établissements (dans le cas des universités, il s'agit des référentiels du HCERES) comme le recommande par ailleurs le rapport Jouzel (2020).

Ce portage politique de la RSU par le gouvernement peut être accentué via d'autres leviers. Notre analyse a notamment montré que les appels à projets peuvent influencer l'orientation des productions scientifiques. Qu'ils soient lancés par le gouvernement (Opération campus, Initiatives d'excellence, nombre de contrats doctoraux...), par l'Agence Nationale de la Recherche ou encore par la Commission européenne (Horizon 2020, Universités européennes...), ces appels à projets représentent de véritables opportunités budgétaires pour les équipes scientifiques et peuvent orienter leurs travaux vers la résolution de problématiques sociétales.

En ce qui concerne le volet de l'enseignement, le groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur » recommande des financements supplémentaires aux échelles régionale (Contrats de Plan État-Région), nationale (Plan d'investissements d'avenir) et européenne (appels à projets) afin de constituer un fonds d'amorçage pour des initiatives innovantes en matière de formation à la transition écologique. Les acteurs que nous avons rencontrés soulignent également la nécessité de fournir des ressources pédagogiques aux enseignants-chercheurs et aux acteurs impliqués dans l'élaboration et le pilotage de démarches de RSU intégrée. Il s'agit de les doter des outils dont ils ont besoin pour permettre l'acquisition par les étudiants des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et au traitement des enjeux du développement durable. Ces ressources doivent être développées et certifiées par les scientifiques compétents et mises à la disposition de leurs collègues au sein d'un espace qui permettrait également les échanges d'expériences.

En outre, notre travail a relevé l'importance de l'interdisciplinarité pour produire et diffuser des savoirs orientés vers la résolution de problématiques sociétales systémiques. Or, l'organisation de l'enseignement supérieur reflète largement l'approche historique des sciences par discipline. Le système de reconnaissance des enseignants-chercheurs encourage ainsi la spécialisation

disciplinaire. Pour favoriser l'élaboration et le pilotage de démarches de RSU intégrée, il s'avère toutefois nécessaire de développer un système permettant également la reconnaissance des travaux interdisciplinaires (activités pédagogiques et de recherche).

Au final, les préconisations évoquées créent un terrain favorable à l'élaboration et au pilotage de démarches de RSU intégrées. Charge ensuite à chaque université de réaliser cet exercice stratégique en lien avec ses dynamiques internes et celles de son environnement, avec et pour ses parties prenantes. Dans la section suivante, nous formulons des préconisations managériales pour les universités.

2.2) Propositions pour les universités

Dans la lignée de la sous-section précédente, nos propositions visent à faciliter une intégration plus en profondeur de la RSU aux missions et modalités de fonctionnement des universités. Notre ambition est fournir quelques pistes de réflexion adaptées aux universités qui se fixeraient pour objectif de renforcer leur contribution aux objectifs de développement durable.

Portage politique

Notre analyse montre que le portage politique des démarches RSU au niveau de l'équipe de présidence est déterminant. La démarche de RSU intégrée de l'université E se déploie à travers un projet d'établissement entièrement tourné vers la résolution de quelques-unes des problématiques de son territoire. Ce projet implique une réorganisation transdisciplinaire des enseignements et une concentration des moyens pour permettre la spécialisation des travaux de recherche. Ces évolutions sont en rupture avec les schémas de pratiques classiques fondés sur une organisation en silos disciplinaires et un système de répartition des moyens encore majoritairement indexé sur le volume des activités. Aussi, l'adoption du projet TESD repose sur un engagement important du président et de son équipe pour expliquer aux parties prenantes de l'université le processus de création de valeur partagée qui est visé et co-construire avec elles la vision et les actions pouvant nourrir ce mécanisme vertueux.

La mise en place des démarches RSU des universités A2019+, B et D repose également sur un portage politique fort de leurs vice-présidents et présidents. Nous avons par exemple relevé que la création d'un service développement durable et/ou responsabilité sociétale a fait l'objet de

nombreux débats au sein des conseils de l'université D, notamment en raison des arbitrages budgétaires qu'elle impliquait. Autrement dit, le président a dû « enfoncer les portes » [Uni-D VP]. D'où l'importance de l'affirmation au plus haut niveau d'un engagement politique en ce sens.

Réussir l'intégration de la RSU nécessite ainsi une priorisation des enjeux du développement durable à travers le projet d'établissement et une mobilisation de l'ensemble des parties prenantes de l'université pour co-construire ce projet (étudiants, personnels, collectivités, entreprises, tutelles ministérielles, associations...). Afin que le traitement des enjeux du développement durable ne touche pas uniquement les activités transversales de support (gestion énergétique des campus, tri des déchets...), mais pénètre également les activités de recherche et d'enseignement, il est nécessaire d'impliquer l'ensemble des acteurs intervenants dans le processus de création de valeur.

Les universités ayant engagé des démarches RSU plus précocement que les autres (universités B et D), ou de manière particulièrement intégrée (université E), se sont appuyées sur l'engagement particulièrement marqué de leurs présidents, vice-présidents et/ou de membres de directions administratives. Cet engagement explique en partie les différents niveaux d'intégration de la RSU aux missions et modes de fonctionnement de l'université et nous amène à approfondir la question du profil managérial particulièrement adapté au portage des sujets liés à la responsabilité sociétale de l'université.

Profil des managers

Notre analyse montre que la sensibilité des responsables RSU aux thématiques relevant du développement durable peut favoriser leur capacité à embarquer leurs interlocuteurs. En se montrant persévérants et authentiques, ils peuvent en effet susciter plus aisément l'adhésion de leurs publics. Cette sensibilité est donc un plus, mais elle ne suffit pas.

Nos résultats établissent également que les responsables développement durable et/ou responsabilité sociétale doivent pouvoir comprendre et combiner les tensions opposant les différentes logiques institutionnelles de la RSU. Une expérience prolongée de différents secteurs peut favoriser cette agilité institutionnelle. Par exemple, un enseignant-chercheur ayant dirigé un programme de recherche ambitieux en collaboration avec une collectivité sera certainement plus à l'aise pour orchestrer le développement d'un projet d'établissement en lien

avec les défis sociétaux du territoire. Pour simplifier : l'expérience du pilotage d'un grand projet mobilise en effet la logique contractuelle de marché, la collaboration avec les collectivités permet de se familiariser avec les logiques communautaire et d'administration publique et les travaux de recherche fonctionnent selon la logique de la profession académique. Aussi, il paraît souhaitable de confier le pilotage de démarches de RSU intégrée à des personnels ayant fait l'expérience prolongée de milieux marqués par des logiques dominantes différentes.

Notre analyse a par ailleurs relevé une association fréquente entre la capacité de manager le développement durable et/ou la responsabilité sociétale et le profil scientifique de l'enseignant-chercheur qui occupe le poste de vice-président en charge de ces questions. Les acteurs que nous avons interrogés au sein des universités B, C et D nous ont expliqué que l'expertise scientifique de leur vice-président en charge du patrimoine et du développement durable représentait un atout pour mener à bien les chantiers de rénovation énergétique de leur université d'appartenance. En tant que spécialistes en physique thermique ou encore en ingénierie pour la protection de l'environnement, ces enseignants-chercheurs sont en effet bien placés pour évaluer et accompagner les actions d'écologisation de leurs campus.

Dans le cas d'une intégration en profondeur de la RSU aux missions et modalités de fonctionnement de l'université, l'expertise disciplinaire est toutefois moins importante que la capacité à manager transversalement un projet stratégique. La RSU intégrée repose sur une vision et une stratégie développées et pilotées avec et pour les parties prenantes. L'université A²⁰¹⁹⁺ a par exemple mis en place une consultation de ses parties prenantes dans le cadre de l'élaboration de son projet à 10 ans et son président déclare faire de la participation des parties prenantes un levier transversal de transformation. Quant aux universités B et D, nous avons déjà souligné l'importance des liens que leurs vice-présidents ont tissés avec les collectivités, entreprises, laboratoires, enseignants-chercheurs... pour mettre en place les actions prévues par leur feuille de route.

Plus la RSU est intégrée aux opérations et missions de l'université, plus les membres de son équipe dirigeante sont amenés à appréhender leur champ d'action de manière systémique avec et pour leurs collègues et diverses parties prenantes. Leur travail est envisagé à travers le prisme des thématiques transversales retenues dans le cadre du projet d'établissement. La RSU intégrée suppose l'appréhension de ces thématiques de manière systémique par l'ensemble des directions. Au-delà de l'expertise fonctionnelle verticale, la pensée systémique et la capacité à manager de manière participative sont requises.

Diagnostic stratégique préalable au développement d'une démarche de RSU intégrée

Dans le cadre de la RSU intégrée, l'université élabore et pilote de manière participative un projet stratégique distinctif orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis de ses communautés. Pour cela, elle s'appuie sur ses « forces scientifiques » [Uni-E P EC], c'est-à-dire sur les productions les plus reconnues de ses équipes scientifiques.

Le président et les équipes dirigeant l'université E ont élaboré un « diagnostic scientifique » et ont identifié les domaines qui bénéficiaient d'une « reconnaissance d'excellence » [Uni-E P EC]. Ils se sont notamment orientés vers les unités mixtes associant l'université E et des équipes du CNRS en partant du principe que les travaux qui sont entrepris par ces entités bénéficient d'un niveau de priorité et de reconnaissance important. Pour construire leur projet d'établissement, ils ont ensuite croisé leur diagnostic scientifique interne avec les problématiques du territoire. Au final, les forces scientifiques de l'université E permettaient potentiellement d'apporter des réponses à quelques-unes des problématiques majeures des communautés du territoire E et par extension, à l'ensemble des populations vivant en zone côtière (plus de 20% de la population mondiale vit à moins de 30 km des côtes selon un rapport dirigé par Jean Jouzel en 2010³⁹⁸).

Cette congruence entre quelques-unes des attentes majeures des parties prenantes de l'université et les opportunités scientifiques qu'elles représentent pour les enseignants-chercheurs fournit ainsi les axes stratégiques permettant l'optimisation de la création de valeur partagée de l'université. La figure 20 schématise ce test de congruence sous forme de matrice.

³⁹⁸ Jouzel (2010). *Le climat de la France au XXIe siècle*, rapport produit dans le cadre d'une mission confiée par le ministère de l'Ecologie du Développement durable et de l'Energie [en ligne]. Disponible sur : <https://www.senat.fr/rap/r15-014/r15-0143.html> [site consulté le 21.06.2021]

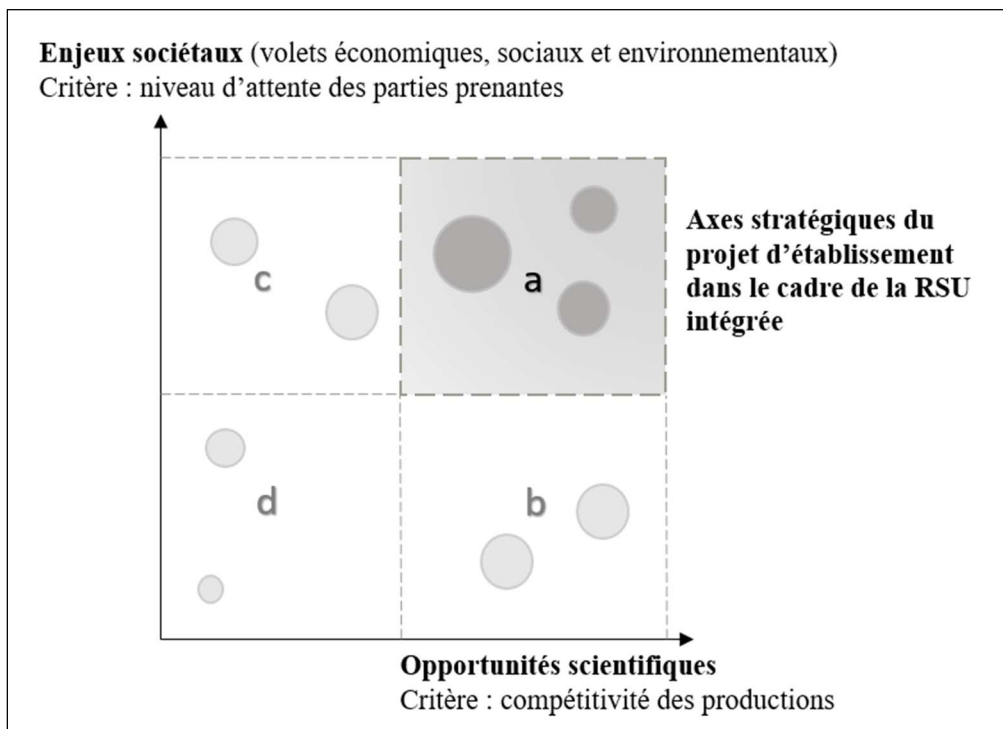


Figure 20 : Matrice segmentant les axes de travail d'une université en fonction de leur compétitivité scientifique et de leur importance pour les parties prenantes. Source : l'auteur.

Dans le cadre de la RSU intégrée aux missions et modes de fonctionnement de l'université, les choix stratégiques sont fondés sur le principe de la congruence entre les attentes des parties prenantes et les opportunités scientifiques. Selon notre démonstration, cette congruence permet l'optimisation de la création de valeur partagée.

Le cadran (a) représente les axes de travail apportant des solutions concrètes aux attentes les plus importantes des communautés de l'université et dont l'excellence scientifique est reconnue par les pairs. Ces axes peuvent former une ou plusieurs grandes thématiques orientant le projet d'établissement de l'université et bénéficier de moyens supplémentaires. Ils structurent une stratégie de RSU intégrée.

Le cadran (b) permet d'identifier les axes de travail dont les productions sont scientifiquement reconnues, mais dont la valeur ajoutée n'est pas évidente pour les communautés de l'université. L'équipe dirigeante peut alors encourager un travail de rapprochement entre scientifiques et parties prenantes. L'objectif de cette interaction science-société n'est pas la vulgarisation scientifique, mais la fertilisation croisée. Dans la mesure du possible, il s'agit de fournir un terrain d'application aux travaux des scientifiques impliquant les acteurs sociaux du territoire. A travers cette « territorialisation », les recherches peuvent potentiellement renforcer leur

pertinence sociétale et leur compétitivité scientifique. Les axes de travail du cadran (b) glisseraient alors progressivement dans le cadran (a).

Le cadran (c) comprend des axes de travail qui répondent aux problématiques sociétales, mais dont les résultats sont peu reconnus (ou pas encore reconnus ?) par les pairs scientifiques. Dans ce cas, les tutelles et/ou collectivités territoriales peuvent décider d'allouer des financements complémentaires pour encourager la production de résultats scientifiques plus compétitifs. Le format de l'appel à projet semble particulièrement adapté à ce type de situation. Si les travaux ne devaient pas s'avérer concluants sur le plan scientifique, les investissements consentis peuvent être réorientés vers d'autres équipes et/ou d'autres thématiques.

Le cadran (d) représente les axes de travail dont les productions scientifiques sont moins compétitives et dont les résultats présentent peu d'intérêt pour les parties prenantes de l'université. En toute logique, ces situations sont rares. L'esprit de rationalité (même limitée) qui anime les acteurs sociaux et qui est reflété par la logique contractuelle de marché influençant depuis plusieurs décennies le management des universités, tend certainement à limiter ce type de situations. Nous avons tracé des cercles de petite taille dans ce cadran pour symboliser la part réduite des ressources qui sont consacrées à ces axes. Toujours est-il que ce cadran ne présente pas grand intérêt dans le cadre de notre démonstration.

Nous nous concentrons sur les propositions pouvant favoriser l'intégration en profondeur de la RSU aux missions et modes de fonctionnement de l'université afin de renforcer sa contribution au développement durable et par là même, sa légitimité et son accès aux ressources. A cette fin, la matrice que nous proposons est un outil permettant d'identifier les axes de travail stratégiques pouvant former un projet d'établissement distinctif, orientant les activités et modes de fonctionnement de l'université vers la résolution des défis de ses communautés.

Nous envisageons donc cette matrice comme un outil d'aide à la décision. Son élaboration en plusieurs étapes est orchestrée par le service développement durable et/ou responsabilité sociétale de l'université. Dans un premier temps, l'équipe de présidence identifie les axes de travail particulièrement reconnus d'un point de vue scientifique. Les différents groupes de parties prenantes sont ensuite invités à se positionner quant à l'importance des réponses apportées par ces axes de travail aux problématiques qu'elles rencontrent. La matrice est alors construite en croisant les résultats des différentes approches et fournit une base de discussion dans le cadre de l'élaboration du projet d'établissement. Chacune des étapes de ce processus est conçue de manière à impliquer les parties prenantes. L'objectif est la co-construction d'un

projet stratégique pour et par les parties prenantes : les équipes scientifiques, les équipes administratives, les étudiants, les citoyens et acteurs socio-économiques du territoire.

Ces préconisations sont fondées sur notre analyse de l'approche stratégique développée par l'université E. Il s'agit d'une université de petite taille, accueillant quasiment 6 fois moins d'étudiants que l'université A. L'élaboration du projet TESD répond à une volonté d'affirmer l'excellence scientifique de l'université E dans le contexte d'une concentration progressive des ressources destinée à développer des grands pôles universitaires. L'université E cherche à se distinguer en focalisant le développement de son excellence scientifique sur un domaine spécifique pour lequel elle dispose d'un accès privilégié au terrain (la côte) et qui apporte des réponses aux préoccupations de ses parties prenantes. Son président évoquait « une forme de sortie par le haut » [Uni-E P EC] adaptée aux universités de petite taille et nécessitant l'existence d'un certain alignement entre les préoccupations des communautés du territoire et les ressources scientifiques de l'université. Dans le cas, RSU et stratégie de l'université sont intégrées, ou la « RSU fait stratégie ». Quant aux universités plus imposantes ou aux groupements d'établissements formés dans le cadre des politiques de sites, l'outil d'analyse que nous proposons peut les guider dans l'élaboration d'une démarche de RSU encapsulée.

Diagnostic stratégique préalable au développement d'une démarche de RSU encapsulée

Les grosses organisations académiques sont constituées d'une large palette d'unités dédiées à la production et à la diffusion de connaissances dans de nombreux domaines variés. Selon notre analyse, l'élaboration d'un schéma directeur de développement durable et/ou de responsabilité sociale constitue pour l'heure un objectif plus adapté à la configuration de ces organisations grand format, que l'orientation toute entière de leurs missions vers une thématique principale.

Aussi, nous adaptons ici l'approche précédemment proposée pour structurer les démarches de RSU intégrée des universités de petite taille, aux universités grand format. Dans ce cas, nous proposons que les axes stratégiques que la matrice permet d'identifier structurent la démarche RSU de l'université (ou du groupement) et que cette démarche complète le projet d'établissement global. La démarche RSU représente alors un volet du projet d'établissement. Démarche RSU et projet d'établissement sont en cohérence, mais sont pilotés opérationnellement de manière séparée.

Nous envisageons différentes étapes. Dans un premier temps, les équipes dirigeantes identifient les enjeux RSU pertinents pour leur université (ou groupement). A cette fin, elles peuvent utiliser le référentiel DD&RS et hiérarchiser les variables qui le constituent en fonction de deux critères : le niveau de performance de l'université sur chaque variable et l'enjeu que représente chacune de ces variables pour l'atteinte des objectifs du projet d'établissement³⁹⁹.

Par exemple, la variable 3.2 concernant le développement des interactions sciences-société (axe 3 « recherche et innovation » du référentiel DD&RS 2021) prévoit que l'université « favorise la participation des acteurs de la société aux processus de production de la recherche (science participative) »⁴⁰⁰. Si l'université n'a mené jusqu'à présent que des « actions individuelles et non coordonnées de participation des acteurs de la société à la recherche », sa performance sur cette variable se situe au « niveau 1, prise de conscience »⁴⁰¹. Par ailleurs, si cette université fait de la co-construction une priorité transversale au service de ses objectifs stratégiques (ce qui est notamment le cas de l'université A), il semblerait alors logique que son équipe dirigeante retienne la variable « science participative » comme axe stratégique de son schéma directeur DD&RS (c'est-à-dire de sa démarche de RSU).

Une fois que l'équipe dirigeante a hiérarchisé les enjeux que représente chacune des variables du référentiel DD&RS pour la stratégie globale de l'université, elle peut ensuite soumettre cette liste à ses parties prenantes. A leur tour, ces dernières hiérarchisent ces enjeux par rapport à leurs problématiques.

Au final, la matrice que nous proposons (figure 21⁴⁰²) permet de croiser les enjeux RSU pour la stratégie globale de l'université (en abscisse) et les attentes des parties prenantes au regard de ces enjeux (en ordonnées). Le cadran supérieur droit permet de situer les axes sur lesquels l'université peut fonder sa démarche de RSU.

³⁹⁹ Les universités peuvent également hiérarchiser leurs enjeux RSE sans avoir recours au référentiel DD&RS.

⁴⁰⁰ Les détails du référentiels DD&RS 2021 sont consultables en annexe.

⁴⁰¹ Grille d'autoévaluation consultable en ligne. CGE (23 décembre 2020). *Version 2021 du référentiel DD&RS*. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 23.06.2021].

⁴⁰² D'un point de vue méthodologique, cette approche fait écho à l'analyse de la matérialité des enjeux RSE développée par la GRI (Global Reporting Initiative) pour accompagner les organisations dans la réalisation de leur rapport de responsabilité sociétale. Ce parallèle, purement méthodologique, ne s'applique toutefois pas à l'outil que nous proposons pour accompagner l'élaboration d'une démarche de RSU intégrée dans le cas des universités de petite taille (figure 20).

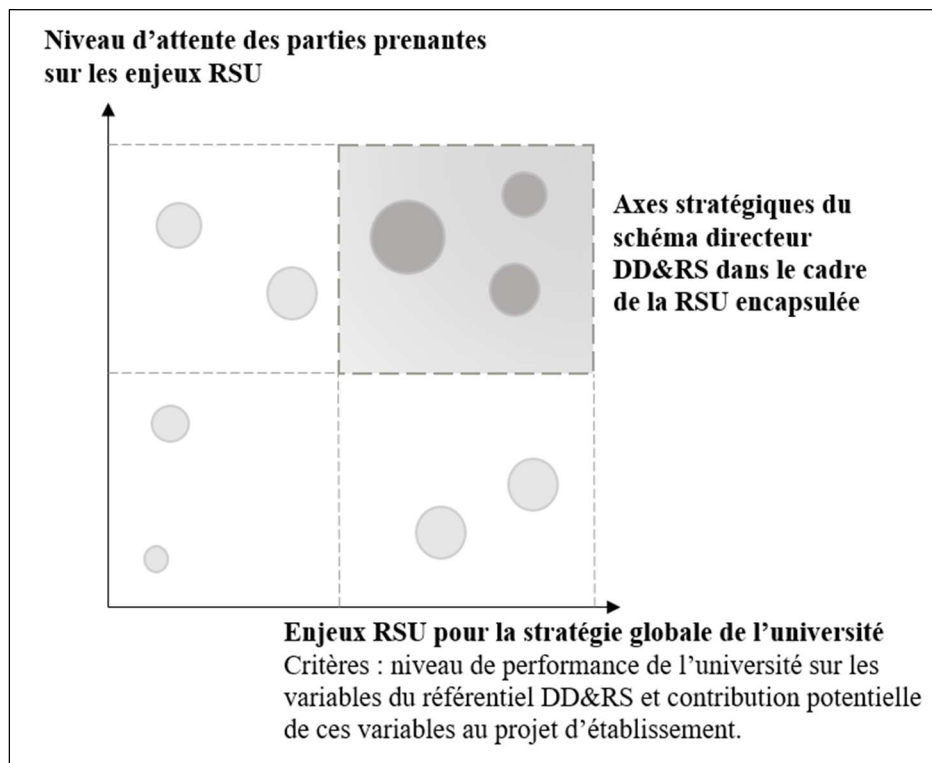


Figure 21 : Matrice identifiant les axes structurant une démarche de RSU encapsulée en fonction de leur importance pour la réalisation de la stratégie globale de l'université et du niveau d'attente des parties prenantes. Source : l'auteur.

Ces préconisations managériales s'inscrivent dans la lignée de notre analyse des démarches RSU des universités A, B, C, D et E. Elles gagneraient à être testées de manière empirique au sein d'une ou de plusieurs universités. Nous envisagerions avec grand intérêt tout projet de recherche-intervention en ce sens.

Conclusion

Nous avons développé une conceptualisation de la responsabilité sociétale des universités françaises spécifiquement adaptée à la complexité institutionnelle caractérisant le management de ces organisations académiques et contribuant à renforcer leur légitimité. Ces résultats sont issus de l'analyse en profondeur des interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail de théorisation de la RSU effectué par un réseau d'entrepreneurs culturels pour favoriser la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement durable et les réponses organisationnelles des universités.

Au niveau des dynamiques du contexte institutionnel, nous proposons une lecture originale de l'histoire des universités à travers le prisme de leurs responsabilités vis-à-vis de la société. Nous articulons les travaux issus de différentes disciplines en sciences humaines et sociales, ainsi que les événements critiques ayant influencé les représentations de l'interface université-société, afin d'élaborer un modèle envisageant la RSU comme une solution managériale permettant de dépasser les tensions contradictoires auxquelles les équipes dirigeant les universités françaises sont actuellement confrontées.

Notre analyse montre que le travail de théorisation de la RSU réalisé par un réseau d'acteurs engagés pour l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur s'inscrit également dans cette perspective. Afin de légitimer et de valoriser la mise en place de démarches RSU, ces entrepreneurs culturels ont développé une narration et des outils synthétisant 4 logiques institutionnelles.

Manager la RSU requiert l'élaboration et le pilotage d'un projet permettant simultanément de renforcer la compétitivité internationale des productions scientifiques, tout en s'assurant de la pertinence de leurs applications au niveau local et de contribuer aux objectifs stratégiques nationaux, tout en préservant l'autonomie des établissements et la liberté académique.

Notre analyse des démarches RSU de 5 universités rejoint les conclusions de la littérature quant aux réponses organisationnelles possibles pour manager l'hybridité institutionnelle (notamment Battilana et al., 2017). L'écologisation des campus (pratiquée par les universités A²⁰¹⁸ et C) et la RSU encapsulée (pratiquée par les universités A²⁰¹⁹⁺, B et D) reflètent une différenciation des composants institutionnels. Parmi les universités que nous avons étudiées, seule l'université E parvient à synthétiser l'ensemble des tensions institutionnelles caractérisant le management de la RSU en *territorialisant* ses productions scientifiques. Nous proposons

ainsi une réponse à la littérature interrogeant la manière dont les organisations peuvent tirer profit de leur hybridité institutionnelle : dans le cadre de la RSU, la production et la diffusion de connaissances par et pour les parties prenantes du territoire permet de synthétiser les tensions contradictoires et de renforcer la légitimité de l'université.

Nos résultats connaissent des limites et ouvrent des perspectives pour de futurs travaux. Il conviendrait notamment de renforcer la validité pragmatique de nos modèles en les confrontant aux démarches empiriques d'un nombre plus important d'universités. Quant à nos préconisations managériales, elles ouvrent la voie à des projets de recherche-intervention qui permettraient d'accompagner l'intégration plus en profondeur de la RSU aux missions et modes de fonctionnement des universités.

Conclusion générale

Synthèse de la recherche

Contributions

Limites et perspectives

Synthèse de la recherche

Tout au long de notre démarche, nous avons exploré un objet de recherche : l'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises.

Ce travail s'inscrit dans le contexte d'une montée en puissance des risques sociaux liés aux dégradations de l'environnement causées par les activités humaines. Ces évolutions sont régulièrement documentées par des travaux scientifiques depuis les années 1970 (Meadows, 1972 ; GIEC, 1990, 1995, 2001, 2007 et 2014⁴⁰³). En réponse à ces problématiques, les États membres des Nations Unies s'engagent à orienter leurs politiques en faveur d'un mode de « développement durable » devant permettre de « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir, de satisfaire les leurs » (CMED, Rapport Brundtland, 1987, p. 14⁴⁰⁴).

Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, parmi lesquels les universités représentent le modèle d'organisation le plus répandu dans le monde comme en France, influencent le développement des sociétés à travers la production et la diffusion de connaissances. Ils *forment* 39% de la population mondiale, 74% des habitants des pays de l'OCDE et 68% des Français⁴⁰⁵. Leur contribution au développement durable est ainsi particulièrement soulignée à l'occasion de nombreuses déclarations politiques (Agenda 21, 1992⁴⁰⁶ ; UNESCO, 1999⁴⁰⁷...) et accompagnée par la mise en place d'instruments plus opérationnels (Décennie des Nations Unies pour l'Éducation au Développement Durable 2005-2014, référentiel et label DD&RS...).

Malgré cela, les étudiants s'estiment insuffisamment formés pour pouvoir agir en faveur du développement durable dans leur vie professionnelle et les établissements ne font pas de l'intégration des enjeux du développement durable un axe transversal de leur stratégie. En

⁴⁰³ Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (1990, 1995, 2001, 2007 et 2014). *Synthesis Reports* [en ligne]. Disponibles sur : <https://www.ipcc.ch/ar6-syr/> [site consulté le 27.06.2021]

⁴⁰⁴ Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (1987). *Rapport Brundtland. Notre avenir à tous* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf [site consulté le 25.06.2021].

⁴⁰⁵ Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. Données issues de l'institut statistique de l'UNESCO, diffusées par la Banque mondiale (2019). *Inscriptions à l'enseignement supérieur* [en ligne]. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> [site consulté le 13.10.2020].

⁴⁰⁶ Nations Unies (1992). Chapitre 36 de l'Agenda 21. *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm> [site consulté le 18.11.2020].

⁴⁰⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1999). *Rapport sur la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et action* [en ligne]. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_fre [site consulté le 27.06.2021].

décryptant le processus d'institutionnalisation de la RSU en France, notre travail s'efforce d'expliquer ce décalage entre discours et pratiques. Et cela, dans le but de proposer des pistes d'action en faveur d'une plus forte contribution des universités au développement durable.

Notre thèse s'organise autour de 5 chapitres.

Dans le premier chapitre, nous proposons une lecture de l'histoire des universités à travers le prisme de leurs responsabilités vis-à-vis de la société. Au moyen-âge, elles sont placées sous l'autorité de l'église et diffusent les connaissances légitimant l'ordre social. A l'époque des lumières, les États leur donnent les moyens de créer les connaissances utiles au développement des nations. Au XXI^e siècle, avec l'avènement de la société de la connaissance, le savoir est devenu un enjeu clé pour le positionnement de l'ensemble des acteurs sociaux. Dès lors, la légitimité des universités repose sur leur capacité à apporter des réponses aux problématiques de leurs parties prenantes (les acteurs individuels ou organisationnels pouvant influencer, ou être influencés, par la réalisation des activités de recherche et d'enseignement des universités).

La nature singulière des organisations universitaires dont les productions dépendent des voies difficilement accessibles du travail scientifique, ainsi que la diversité exacerbée des parties prenantes auprès desquelles elles doivent désormais faire la démonstration de leur utilité, rendent leur management particulièrement complexe. Leurs équipes dirigeantes doivent à la fois relayer les priorités stratégiques nationales et garantir l'autonomie du travail académique, encourager l'excellence scientifique des travaux à l'échelle internationale et s'assurer de la pertinence de leurs applications au niveau local.

Nous terminons notre premier chapitre en développant l'idée que c'est en pilotant un projet d'établissement orienté vers la résolution de problématiques sociétales, qu'une université peut résoudre les tensions paradoxales caractérisant son management et optimiser sa légitimité. Autrement dit, pour une université, le management explicite de sa responsabilité sociétale est devenu un élément clé pour le développement de ses activités.

Dans le deuxième chapitre, nous nous intéressons aux modalités managériales d'un tel projet. Nous montrons que la littérature en sciences de gestion se saisit de la question de la responsabilité sociétale des universités à partir des développements conceptuels réalisés pour les entreprises. A partir des années 1990, l'exacerbation des problématiques socio-environnementales liée aux activités humaines poussent les organes politiques à intégrer l'objectif de développement durable à leurs orientations stratégiques et les acteurs organisationnels à y contribuer afin d'obtenir la légitimité nécessaire à la conduite de leurs

activités. La plupart des travaux envisagent alors le management de la responsabilité sociétale des organisations de manière stratégique : ils étudient les modalités d'une corrélation positive entre l'intégration des enjeux du développement durable par les organisations et leur compétitivité. Cette vision stratégique de la RSO est critiquée parce qu'elle fait appel aux répertoires habituels de valeurs et de pratiques. Sa portée est peu transformative et les organisations ne contribuent que de manière marginale au développement durable. Pour réussir le changement de modèle pour lequel les États se sont engagés, la contribution des organisations au développement durable, en particulier celle des universités, consiste à orienter l'ensemble de leurs activités et modes de fonctionnement vers la résolution de problématiques sociétales. Dans ce cas, la responsabilité sociétale *fait stratégie* et repose sur des principes différents et des nouvelles logiques d'action.

Les rares travaux consacrés à la RSU en France montrent que les universités ont pris la mesure de la responsabilité sociétale qui leur incombe, mais que la manière dont elles l'exercent correspond plutôt à une approche stratégique peu structurante de leurs missions et modes de fonctionnement.

La littérature néo-institutionnelle offre un cadre propice à la compréhension du développement de la RSU. En étudiant la RSU en France comme un champ en cours d'institutionnalisation, nous pouvons mettre au jour les facteurs influençant les modalités d'intégration de l'objectif de développement durable aux missions et fonctionnements des universités, ainsi que leurs implications. Ces résultats permettent d'envisager des préconisations managériales dans le sens d'une contribution renforcée des universités au développement durable.

Aussi, la problématique centrale structurant notre travail est :

Comment s'institutionnalise la responsabilité sociétale des universités françaises ?

Les questions de recherche que nous associons à notre problématique reflètent l'articulation des concepts que nous avons mobilisés pour répondre à notre questionnement principal.

❖ QR1 : Dans quelle mesure les dynamiques du contexte institutionnel influencent-elles la mise en place de démarches de responsabilité sociétale au sein des universités ?

Nous décryptons les *ressources institutionnelles du contexte* (Friedland et Alford, 1991) ayant influencé le développement de la responsabilité sociétale des universités françaises.

❖ **QR2 : Quel est le rôle joué par des acteurs identifiés comme des « entrepreneurs culturels » de la RSU ?**

Nous analysons le *travail institutionnel* (Lawrence et Suddaby, 2006) des *entrepreneurs culturels* (DiMaggio, 1982 ; Lounsbury et Glynn, 2001) de la RSU. A partir des matériaux institutionnels identifiés en réponse à notre première question de recherche, ces acteurs développent un script légitime et attrayant afin de favoriser l'intégration du développement durable par les universités : ils *théorisent* (Strang et Meyer, 1993) la RSU. Cette définition théorisée de la RSU suppose une proposition stratégique synthétisant les tensions paradoxales de quatre *logiques institutionnelles* (Thornton et al., 2012). Ces résultats servent ensuite de grille de lecture pour analyser les stratégies mises en place par les universités.

❖ **QR3 : Quelles sont les stratégies mises en place par les universités pour intégrer l'objectif de développement durable et exercer leur responsabilité sociétale ?**

Nous mettons au jour les modèles d'opérationnalisation de la RSU, leurs antécédents et implications afin de pouvoir formuler des préconisations managériales favorisant un processus de *création de valeur partagée* (Porter et Kramer, 2011). Dans ce cadre, nous observons les conditions favorisant *l'intégration des éléments institutionnels contradictoires* (Battilana et al., 2017) sous-tendant le management de la RSU.

❖ **QR4 : Comment une meilleure compréhension de l'institutionnalisation de la RSU peut être au service de la mise en œuvre ?**

Nous terminons notre travail par la formulation de recommandations managériales visant à favoriser l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités et la mise en œuvre d'un processus de création de valeur partagée.

Le chapitre 3 explique notre choix d'un positionnement épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir de l'étude de cinq universités comme autant d'unités d'analyse emboîtées dans le champ du management de la RSU. Notre analyse est fondée sur la triangulation de données primaires recueillies à travers 37 entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs de la RSU (dont 13 entrepreneurs culturels) et plus de 70 heures d'observations non participantes, ainsi que de nombreuses données secondaires. Nous avons codé nos données en suivant une approche semi-structurée combinant des codes issus des concepts académiques

mobilisés et des données empiriques recueillies et suivi un processus de catégorisation à visée théorique.

Le chapitre 4 présente nos résultats en réponse à nos trois premières questions de recherche.

La première section expose une vision des contraintes et des ressources institutionnelles avec lesquelles les entrepreneurs culturels ont composé afin de développer une narration légitime et attrayante de la RSU, c'est-à-dire de ce en quoi consiste la contribution des universités au développement durable.

La deuxième section communique les résultats de notre analyse du travail institutionnel des entrepreneurs culturels de la RSU, notamment la définition théorisée de la RSU:

En fonction de ses ressources scientifiques, l'université élabore et pilote de manière participative, un projet stratégique distinctif, orientant ses activités et modes de fonctionnement vers la résolution des défis auxquels ses communautés sont confrontées.

Cette définition repose sur la mobilisation simultanée de 4 logiques institutionnelles :

- la logique professionnelle académique,
- la logique contractuelle de marché,
- la logique d'administration publique et
- la logique d'engagement communautaire.

Ces résultats ont cadré notre analyse des démarches RSU des universités A, B, C, D et E.

Dans la troisième et dernière section, nous présentons les trois formes d'opérationnalisation de la RSU que nos résultats ont fait émerger :

- L'écologisation des campus (universités C et A²⁰¹⁸)
- La RSU encapsulée (universités B, D et A²⁰¹⁹⁺)
- La RSU intégrée (université E)

Nous détaillons les antécédents, caractéristiques et implications de chacun de ces modèles managériaux. Le modèle de la RSU intégrée correspond à une approche de la RSU par la création de valeur partagée, spécifiquement adaptée aux universités.

Le chapitre 5 énonce nos contributions clés, les limites de notre recherche et les perspectives qu'elle permet d'envisager. Ce dernier chapitre apporte également une réponse à notre quatrième question de recherche en formulant des préconisations managériales visant une

meilleure intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des universités.

Contributions

Nous envisageons la responsabilité sociétale des universités françaises comme la contribution de ces organisations académiques au développement durable. Nous n'avons pas connaissance d'un travail qui soit consacré à l'étude de son institutionnalisation. Or, les approches de la responsabilité sociétale des acteurs organisationnels en tant qu'institutions (schémas de pratiques pris pour acquis sous-tendus par des normes sociales⁴⁰⁸) sont particulièrement éclairantes lorsqu'il s'agit de comprendre pourquoi il existe un décalage entre les intentions stratégiques et leur mise en œuvre opérationnelle. Nous inscrivons notre travail dans cette perspective essentiellement compréhensive.

Nous analysons en profondeur le processus d'institutionnalisation de la RSU en lien avec les dynamiques institutionnelles du contexte national français, le travail des acteurs engagés pour favoriser l'intégration du développement durable aux missions et fonctionnements des établissements et les démarches mises en place par 5 universités.

Sur la base de ce travail empirique, nous proposons une définition de la RSU théorisée : nous mettons au jour la contribution au développement durable qu'il est légitime d'attendre de la part des universités françaises. Cette contribution est spécifiquement adaptée à la complexité institutionnelle de ces organisations académiques et contribue à renforcer leur légitimité.

Le management de cette forme théorisée de RSU repose sur l'intégration de 4 logiques institutionnelles à travers l'élaboration d'un projet d'établissement singulier visant à résoudre quelques-unes des problématiques des parties prenantes. Il s'agit de donner un sens commun aux activités influençant ou étant influencées par les parties prenantes de l'université. Profondément ancrés dans le champ managérial des universités françaises, ces résultats prolongent les travaux sur la création de valeur partagée (Porter et Kramer, 2011).

Nous contribuons par ailleurs à la littérature sur les logiques institutionnelles (Thornton et al., 2012), en particulier aux analyses des implications organisationnelles de la complexité institutionnelle (Greenwood et al., 2017). Pratiqué par l'université E, le management de la RSU

⁴⁰⁸ Nous envisageons les institutions à partir de la définition de Greenwood et al. (2008). Elle est explicitée dans le chapitre 2.

intégrée est une réponse synthétisant les tensions engendrées par la juxtaposition des 4 logiques institutionnelles de la RSU. Or, c'est en se connectant véritablement aux problématiques spécifiques et tangibles de son territoire que l'université E a pu dépasser les paradoxes (Smith et Lewis, 2011) liés à la l'hybridité institutionnelle du management de la RSU. Contrairement à un travail scientifique qui serait pratiqué « hors sol », les productions de l'université E sont mises en culture dans son territoire : activités de recherche et d'enseignement sont « territorialisées ». Elles visent simultanément l'excellence scientifique et la pertinence de leurs applications vis-à-vis des communautés du territoire.

La comparaison des démarches de responsabilité sociétale des universités A, B, C, D et E entre elles et avec la définition théorisée de la RSU fait émerger 3 modèles d'opérationnalisation de la RSU : l'écologisation des campus, la RSU encapsulée et la RSU intégrée.

Un des enseignements clés tient dans l'opposition entre démarche générique de responsabilité sociétale (modèles de l'écologisation des campus et de la RSU encapsulée) et projet d'établissement spécifique (modèle de la RSU intégrée). Dans le premier cas, l'opérationnalisation de la RSU n'impacte pas l'organisation en profondeur. En dehors des schémas directeurs patrimoniaux et/ou de rénovation énergétique relevant des missions des services du patrimoine, diverses actions de développement durable et/ou de responsabilité sociétale (conférences de sensibilisation, tri des déchets, ruchers, cartographie des formations dédiées aux problématiques socio-environnementales...) sont mises en œuvre pour attester de la contribution de l'université au développement durable. Ces démarches semblent conforter l'université dans ses missions et fonctionnements habituels. Dans le deuxième cas (modèle de la RSU intégrée), l'université développe un projet d'établissement orientant l'ensemble de ses activités vers la résolution de quelques-unes des problématiques de ses parties prenantes. Le traitement des problèmes sociétaux nécessitant des modes de réflexion et d'action systémiques, il implique une approche transdisciplinaire des recherches et enseignements, ainsi qu'une transformation organisationnelle de l'université.

La RSU intégrée correspond à l'opérationnalisation de la forme théorisée de la RSU. Par rapport à l'écologisation des campus et à la RSU encapsulée, la RSU intégrée engendre une contribution plus conséquente de l'université au développement durable. Elle implique une transformation systémique de l'organisation et la collaboration de l'ensemble des parties prenantes.

Selon notre démonstration, l'intégration des enjeux du développement durable aux missions d'enseignement et de recherche, ainsi qu'aux fonctionnements des universités permet à ces

organisations académiques de renforcer leur légitimité et d'obtenir un accès facilité aux ressources. Et plus la RSU est intégrée aux missions et fonctionnements de l'université, plus la contribution de l'université au développement durable est importante. Aussi, les préconisations managériales que nous formulons visent à accroître l'intégration de la RSU par l'université.

Pour créer les conditions propices à l'intégration de la RSU, nous avons notamment proposé les pistes suivantes :

- Le positionnement des tutelles gouvernementales en faveur de projets d'établissements reposant sur une orientation stratégique (ou sur plusieurs axes stratégiques dans le cas des grosses universités) en lien avec les forces scientifiques de chaque université et les particularités de son contexte socio-environnemental (outils envisageables : StraNES, SNR, appels à projets, référentiels d'accréditation des établissements, contractualisation et dialogue stratégique...);
- Le renforcement des opportunités budgétaires pour les équipes scientifiques (via par exemple des appels à projets, des contrats doctoraux... orientés vers la résolution des problématiques socio-environnementales des territoires);
- La reconnaissance des travaux interdisciplinaires des enseignants-chercheurs;
- La mise à disposition de ressources pédagogiques certifiées;
- La consolidation des outils destinés à accompagner les démarches des établissements (formations, plateforme collaborative regroupant les travaux du réseau des entrepreneurs culturels...).

Au niveau des actions pouvant être menées par les universités, nous soulignons les suggestions suivantes :

- Le portage politique de la RSU au niveau de l'équipe de présidence;
- L'élaboration d'un diagnostic stratégique croisant les forces scientifiques des établissements avec les enjeux de leurs parties prenantes (nous avons proposé deux approches méthodologiques, l'une adaptée à la RSU encapsulée et l'autre à la RSU intégrée);
- Le co-développement et le co-pilotage du projet d'établissement avec et pour les parties prenantes;
- Le choix des managers en fonction de leur profil et de leurs expériences (les profils scientifiques énergie/environnement sont pertinents pour mener à bien des démarches d'écologisation des campus; dans le cadre des démarches encapsulées ou intégrées, la

capacité à manager transversalement des projets collaboratifs et à intégrer des schémas de pratiques et de valeurs contradictoires est plus importante).

Limites et perspectives

L'analyse en profondeur du processus d'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises a nécessité l'adoption d'une approche transverse pour saisir un objet encore peu étudié dans toute sa complexité. Nous avons mis au jour les interrelations entre les dynamiques du contexte institutionnel, le travail de théorisation des entrepreneurs culturels et les réponses organisationnelles de 5 universités. Autrement dit, nous avons porté nos efforts sur la mise en relation de nombreux déterminants, appartenant à divers registres et sur une longue période afin de faire émerger le concept théorisé de RSU, ainsi que les 3 formes de son opérationnalisation.

D'un point de vue méthodologique, cette approche s'est traduite par l'adoption d'un mode de raisonnement abductif afin de produire de nouvelles conceptualisations de la RSU. Ce travail s'est construit à travers des allers-retours itératifs entre nos observations empiriques et les connaissances conceptuelles qui se sont avérées pertinentes pour les éclairer.

Selon Sandberg (2005), la validité des conceptualisations RSU ainsi produites doit s'établir simultanément sur 3 plans : communicationnel (validité vérifiée à travers le dialogue avec les acteurs du phénomène et les pairs scientifiques), transgressif (relevant de la capacité du chercheur à se détacher de ses cadres de références implicites) et pragmatique (lorsque les modèles engendrés sont testés empiriquement à l'occasion de recherches ultérieures). Nous avons détaillé dans le chapitre consacré à notre approche méthodologique les mesures que nous avons appliquées tout au long de notre travail afin d'assurer les validités communicationnelle et transgressive de nos résultats. Quant à leur validité pragmatique, elle pourrait être renforcée en confrontant les 3 profils managériaux de la RSU aux démarches d'un échantillon plus important d'universités à travers de nouveaux travaux de recherche.

En outre, il semble particulièrement intéressant d'approfondir l'analyse du modèle managérial de la RSU intégrée.

Sa mise en place au sein de l'université E a été retardée en raison des conséquences de la crise sanitaire de la COVID-19. Nous n'avons donc pas pu analyser la mise en œuvre des changements organisationnels prévus. Quant à leurs impacts sur la valeur créée pour les

différents groupes de parties prenantes, ils ne pourront être observés qu'à plus long terme (par exemple : les évolutions des publications scientifiques ou encore la progression des taux de réussite des étudiants en licence et en master). L'interprétation de ces indicateurs gagnera également à être complétée par une étude qualitative de l'impact de ce projet d'établissement auprès des différents groupes de parties prenantes (étudiants, personnels scientifiques et administratifs, collectivités et entreprises partenaires...). Ce prolongement de notre travail de recherche pourrait permettre d'affiner la définition de la valeur partagée créée dans le cadre de l'opérationnalisation d'une stratégie de type « RSU intégrée ».

Nous avons également relevé que ce modèle managérial semblait plus adapté aux universités de petite taille. En effet, la RSU intégrée repose sur une concentration des efforts sur quelques axes stratégiques. Disposant de plus de moyens, ces derniers peuvent potentiellement optimiser leur compétitivité scientifique. De plus, les petites structures et les effectifs réduits représentent des conditions plus favorables à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité des recherches et enseignements, ainsi qu'à l'implication des parties prenantes dans la construction et le pilotage des projets d'établissement. Le potentiel de ce modèle managérial pour les universités de petite taille demande toutefois à être confirmé. Par exemple, à travers la réalisation d'une étude exploratoire visant à recueillir l'opinion de leurs dirigeants.

Nous proposons également de prolonger notre travail en élaborant une chaîne de la valeur partagée adaptée à la complexité institutionnelle des universités françaises. Il s'agirait d'explicitier la manière dont chacune des activités représentées dans cette chaîne de la valeur (Porter, 1986) peut contribuer à renforcer la position de l'université à travers l'intégration des enjeux du développement durable. Pour cela, il conviendrait d'approfondir l'étude de l'université E en sondant l'ensemble de ses services transversaux de support (services des ressources humaines, des systèmes d'information et de financement, de la communication, de la gestion du patrimoine...), ainsi que ses entités directement responsables de la production et de la diffusion des connaissances (les enseignants-chercheurs, les unités de formation et de recherche...). Cette approche permettrait de préciser la contribution au développement durable de chaque entité organisationnelle et engendrerait un modèle plus opérationnel de la RSU intégrée.

Enfin, nous suggérons de préciser et de tester la méthodologie proposée pour réaliser le diagnostic stratégique préalable au développement d'une démarche de RSU encapsulée ou intégrée (démarches synthétisées par les figures 20 et 21, chapitre 5). Une recherche

exploratoire auprès de plusieurs universités pourrait permettre de vérifier l'intérêt de cette approche et le cas échéant, d'affiner les grandes lignes que nous avons présentées. Dans un second temps, une recherche-intervention au sein d'une université intéressée par la réalisation d'un tel diagnostic pourrait engendrer la construction d'un modèle opérationnel (David, 2000).

Par ce travail doctoral, nous souhaitons avoir contribué à un approfondissement des connaissances théoriques et empiriques sur le sujet de la responsabilité sociétale des universités françaises.

Bibliographie

Abes E.S., Jackson G., Jones S.R. (2002). « Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning », *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, n° 1, p. 5-17.

Ackerman R., Bauer R. (1976). *Corporate Social Responsiveness: the Modern Dilemma*, Reston Publishing Company, Virginia.

Acquier A., Gond J.-P. (2007). « Aux sources de la responsabilité sociale de l'entreprise : à la (re)découverte d'un ouvrage fondateur, Social Responsibilities of the Businessman d'Howard Bowen », *Finance Contrôle Stratégie*, 10, n° 2, p. 5-35.

Aggeri F., Godard O. (2006). « Les entreprises et le développement durable », *Entreprises et histoire*, 45, n° 4, p. 6-19.

Aguinis H., Glavas A. (2012). « What We Know and Don't Know About Corporate Social Responsibility: A Review and Research Agenda », *Journal of Management*, 38, n° 4, p. 932-968.

Allard-Poesi F., Perret V. (2014). « Fondements épistémologiques de la recherche », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 14-46.

Allouche J., Laroche P. (2005). « A meta-analytical investigation of the relationship between corporate social and financial performance. », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 57, p. 18-41.

Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. (2009). « Evolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire. Résumé du rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur de 2009 », Paris, UNESCO.

Annoot E. (2012). « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 31, p. 1-12.

Antonio A.L., Astin H.S., Cress C.M. (2000). « Community Service in Higher Education: A Look at the Nation's Faculty », *The Review of Higher Education*, 23, n° 4, p. 373-397.

Austin J.E. (2000). « Strategic Collaboration Between Nonprofits and Businesses », *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29, n° 1, p. 69-97.

Avenier M.-J., Gavard-Perret M.-L. (2012). « Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique », dans GAVARD-PERRET M.-L., GOTTELAND D., HAON C., JOLIBERT A. (dirs.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: réussir son mémoire ou sa thèse*, 2^e édition, Pearson, Montreuil, France, p. 11-62.

Ayache M., Dumez H. (2011). « Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? », *Le Libellio D'Aegis*, 7, n° 2, p. 33-46.

Banque mondiale (1994). « Rapport annuel 1994 », Washington, D.C., Banque mondiale.

- Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Barth M., Adomßent M., Albrecht P., Burandt S., Franz-Balsen A., Godemann J., Rieckmann M. (2011). « Towards a “Sustainable University”: scenarios for sustainable university development », *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 5, n° 4, p. 313-332.
- Barth I., Noguera F. (2018). « La recherche-intervention : pour une connaissance actionnable en GRH », dans PERETTI J.-M. (dir.), *Une vision des ressources humaines sans frontières. Mélanges en l'honneur de Jacques Igalens*, EMS Editions, Caen, p. 357-361.
- Bartlett P.F., Chase G.W. (2013). *Sustainability in Higher Education*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Battilana J., Besharov M., Mitzinneck B. (2017). « On Hybrids and Hybrid Organizing: A Review and Roadmap for Future Research », dans GREENWOOD R., OLIVER C., LAWRENCE T.B., MEYER R.E. (dirs.), 2^e édition, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA, p. 128-162.
- Battilana J., Dorado S. (2010). « Building Sustainable Hybrid Organizations: The Case of Commercial Microfinance Organizations », *Academy of Management Journal*, 53, n° 6, p. 1419-1440.
- Battilana J., Leca B., Boxenbaum E. (2009). « How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship », *The Academy of Management Annals*, 3, n° 1, p. 65-107.
- Battilana J., Lee M. (2014). « Advancing Research on Hybrid Organizing – Insights from the Study of Social Enterprises », *Academy of Management Annals*, 8, n° 1, p. 397-441.
- Baumard P., Donada C., Ibert J., Xuereb J.-M. (2014). « La collecte des données et la gestion de leurs sources », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 261-296.
- Baumard P., Ibert J. (2014). « Quelles approches avec quelles données ? », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 14-46.
- Beck R., Elliott D., Meisel J., Wagner M. (1995). « Economic Impact Studies of Regional Public Colleges and Universities », *Growth and Change*, 26, n° 2, p. 245-260.
- Beck U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, Paris.
- Becker G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.
- Bento L. (2009). « De la CSR-Corporate Social Responsibility à la RSO-Responsabilité Sociale des Organisations. Quelques apports à la réflexion », *Management Avenir*, 23, n° 3, p. 73-82.
- Bhaskar R. (1998). « Philosophy and Scientific Realism », dans LAWSON T., COLLIER A., BHASKAR R., ARCHER M., NORRIE A. (dirs.), *Critical Realism: Essential Readings*, Routledge, London ; New York, p. 16-47.
- Bice S. (2017). « Corporate Social Responsibility as Institution: A Social Mechanisms Framework », *Journal of Business Ethics*, 143, n° 1, p. 17-34.

Blanc A., Drucker-Godard C., Ehlinger S. (2014). « Exploitation des données textuelles », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 551-573.

Blaug M. (1982). *La méthodologie économique*, Economica, Paris.

Bloom A.D. (1987). *The closing of the American Mind : how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*, Penguin Books, London.

Bondy K., Moon J., Matten D. (2012). « An Institution of Corporate Social Responsibility (CSR) in Multi-National Corporations (MNCs): Form and Implications », *Journal of Business Ethics*, 111, n° 2, p. 281-299.

Bonnell A. (2013). « Rio+20 : un processus permanent ? », dans GENEVEY R., PACHAURI R.K., TUBIANA L. (dirs.), *Regards sur la Terre 2013. Réduire les inégalités: un enjeu de développement durable.*, Armand Colin, Paris, p. 98-102.

Bouckaert M. (2016). *L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable : une perspective internationale*, Thèse de doctorat en sciences économiques, sous la direction de Sylvie Faucheux, Paris, Université Paris-Saclay, 505 p.

Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.

Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*, Les Editions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Paris.

Bowen H.R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman*, Harper & Brothers, New York.

Boyer E.L. (1996). « The Scholarship of Engagement », *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49, n° 7, p. 18-33.

Brammer S., Jackson G., Matten D. (2012). « Corporate Social Responsibility and institutional theory: new perspectives on private governance », *Socio-Economic Review*, 10, n° 1, p. 3-28.

Brégeon J., Faucheux S., Rochet C. (2008). « Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable », Paris, Ministères de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement et de l'Aménagement durables ; de l'Agriculture et de la Pêche ; de l'Éducation nationale ; de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; de la Santé.

Brundtland G.H. (1987). *Notre avenir à tous*, COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DEVELOPPEMENT (dir.), Ed. du fleuve ; Les Publications du Québec, Montréal.

Brundtland G.H. (2012). « Opinion | Earth Agonistes (Published 2012) », *The New York Times*, 18 juin 2012.

Brunsson N., Sahlin-Andersson K. (2000). « Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform », *Organization Studies*, 21, n° 4, p. 721-746.

Buckler C., Creech H. (2014). « Façonner l'avenir que nous voulons : Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), rapport final, résumé. », Paris, UNESCO.

Bulletin des lois (1808). « Décret impérial portant organisation de l'Université (17 mars 1808) », p. 145-171.

- Burke L., Logsdon J.M. (1996). « How Corporate Social Responsibility Pays Off », *Long Range Planning*, 29, n° 4, p. 495-502.
- Byrne J.V. (2000). « Engagement: A Defining Characteristic of the University of Tomorrow », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 6, n° 1, p. 13-21.
- Canhilal S.K., Lepori B., Seeber M. (2016). « Decision-Making Power and Institutional Logic in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of European Universities », dans *Towards A Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics And Logics Across The Organizational Fields Of Health Care And Higher Education*, Emerald Group Publishing Limited (Research in the Sociology of Organizations, Volume 45), p. 169-194.
- Capron M., Petit P. (2011). « Responsabilité sociale des entreprises et diversité des capitalismes », *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, 9, 1er semestre, p. 1-30.
- Carnap R. (1962). *Logical Foundations of Probability*, University of Chicago Press, Chicago.
- Carroll A.B. (1991). « The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders », *Business Horizons*, 34, n° 4, p. 39-48.
- Carroll A.B. (2009). « A History of Corporate Social Responsibility: Concepts and Practices », dans CRANE A., MATTEN D., MCWILLIAMS A., MOON J., SIEGEL D.S. (dirs.), *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*, Oxford Handbooks online, Oxford ; New York, p. 1-29.
- Carroll A.B. (2015). « Corporate social responsibility: The centerpiece of competing and complementary frameworks », *Organizational Dynamics*, 44, n° 2, p. 87-96.
- Carson R.L. (1963). *Printemps silencieux*, Plon, Paris.
- Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.
- Chaffee E.C. (2017). « The Origins of Corporate Social Responsibility », *University of Cincinnati Law Review*, 85, April 24, 2017, p. 353-379.
- Chandler D. (2016). *Strategic Corporate Social Responsibility: Sustainable Value Creation*, 4e édition, SAGE Publications, Inc, Los Angeles.
- Charle C. (2003). « Les références étrangères des universitaires : Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, n° 1, p. 8-19.
- Charle C., Verger J. (2012). *Histoire des universités: XIIIe-XXIe siècle*, Presses universitaires de France, Paris.
- Charreire Petit S., Durieux F. (2014). « Explorer et tester : les deux voix de la recherche », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 76-104.
- Chauvel S., Clément P. (2014). « Le rôle des palmarès et classements », *Savoir/Agir*, 29, n° 3, p. 35-42.
- Chomsky N. (2010). *Réflexions sur l'Université - Suivies d'un entretien inédit*, Raisons d'Agir, Yvry-Sur-Seine.
- CIRSES (2015). « Résultats de l'enquête métier CIRSES 2015 », Paris, CIRSES.

Clark B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*, University of California Press, Berkeley, CA.

Clark B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Issues in Higher Education, Emerald Group Publishing, Bingley.

Cohen J., Yapa L. (2003). « Introduction: What is Public Scholarship? » dans COHEN J., YAPA L., DONNELLY L.M. (dirs.), *A Blueprint for Public Scholarship at Penn State*, summit at The Pennsylvania State University, 29 mars 2003, p. 5-8.

Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P. (1972). « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, 17, n° 1, p. 1-25.

Cole J.R. (2012). *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why It Must Be Protected*, Reprint [2009], PublicAffairs, New York.

Colliot-Thélène C. (2014). *La sociologie de Max Weber*, La Découverte, Paris, France.

Commission des communautés européennes (2001). *Livre Vert. Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises*, Commission Européenne, Bruxelles.

Commission européenne (1994). *Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle: Livre blanc.*, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg.

Compayré G. (1895). « Les universités d'Amérique. L'university extension. L'idée d'une université nationale. L'avenir des universités d'Amérique. », *Revue internationale de l'enseignement*, 30, n° 2, p. 517-536.

Conférence des Présidents d'Université et Conférence des Grandes Écoles (2012). « Formations et responsabilité sociétale : quelles stratégies de transition pour les établissements du supérieur ? », Cahier du colloque de la CPU et de la CGE organisé, à l'UNESCO, les 19 et 20 janvier 2012, Paris, CPU et CGE.

Conférence des Présidents d'Université, Conférence des Grandes Écoles (2012a). « Le référentiel national Plan vert version 2012. Guide d'utilisation », Paris, CPU et CGE.

Conférence des Présidents d'Université, Conférence des Grandes Écoles (2018). « Guide du dispositif de labellisation Candidats & Auditeurs », Paris, CPU et CGE.

Conférence des Présidents d'Université, Conférence des Grandes Écoles, B&L évolution, Cnous, MGEN, Caisse des dépôts (2018). « Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? », Paris, CPU et CGE.

Conférence des Présidents d'Université, Conférence des Grandes Écoles, Réseau Français des Etudiants pour le Développement Durable (2013 [2010]). « Le guide - Un canevas Plan Vert - Un référentiel Plan Vert pour aider les établissements à mettre en œuvre l'art 55 de la loi du 3 août 2009. », Paris, CPU, CGE, REFEDD, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère de l'Ecologie, du développement Durable et de l'Energie.

Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur (2018). « Communiqué de Paris », Paris, Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur.

Conseil Européen (2000). « Conseil européen Lisbonne 24.03.2000 : Conclusions de la Présidence », Lisbonne, Conseil Européen.

- 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*, 10, n° 1, p. 7-21.
- Coulon A. (1987). *L'ethno-Méthodologie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Cour des comptes (2015). « L'autonomie financière des universités : Une réforme à poursuivre. Communication à la commission des finances du Sénat », Paris, Cour des comptes.
- Cour des comptes (2018). « Dix ans après le lancement de l'opération Campus, un premier bilan en demi-teinte », Rapport public annuel 2018, Paris, Cour des comptes.
- Crosier D., Parveva T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Institut International de Planification de l'Éducation, Paris.
- Cummings T.G. (2007). « Quest for an Engaged Academy », *Academy of Management Review*, 32, n° 2, p. 355-360.
- Danis-Fatôme A. (2014). « La Responsabilité sociale de l'Université (RSU) à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Rapport. Septembre 2014 », Paris, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- David A. (2000). « La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management », dans DAVID A., HATCHUEL A., LAUFER R. (dirs.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, Paris, p. 193-213.
- David P. (1985). « Clio and the Economics of QWERTY », *American Economic Review*, 75, n° 2, p. 332-337.
- David P.A. (1998). « Common Agency Contracting and the Emergence of "Open Science" Institutions », *The American Economic Review*, 88, n° 2, p. 15-21.
- Davis K. (1960). « Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities? », *California Management Review*, 2, n° 3, p. 70-76.
- DeLaforce W. (2004). « Building Community University Engagement: A Program Theory Approach », *Social Change in the 21st Century Conference*, October 29, 2004, Queensland University of Technology, p. 1-14.
- Dima G., Arenas B., Burgos D., Osuna López M. del C., Menezes I., Nascimbeni F., Martin B., Carvalho L.X. de (2015). « EU-USR. University Social Responsibility in Europe. Responsabilité Sociale de l'Université: Un Cadre de Référence Européen. Rapport final sur le projet EU-USR. 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN. Février 2015 », Bucharest, EU-USR. Politehnica University of Bucarest.
- DiMaggio P.J. (1982). « Cultural entrepreneurship in nineteenth-century Boston: the creation of an organizational base for high culture in America », *Media, Culture & Society*, 4, n° 1, p. 33-50.
- DiMaggio P.J., Powell W.W. (1983). « The Iron Cage Revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, 48, n° 2, p. 147-160.
- Dobbins M., Leišyte L. (2014). « Analysing the Transformation of Higher Education Governance in Bulgaria and Lithuania », *Public Management Review*, 16, n° 7, p. 987-1010.

- Donahue D.M. (2000). « Charity Basket or Revolution: Beliefs, Experiences, and Context in Preservice Teachers' Service Learning », *Curriculum Inquiry*, 30, n° 4, p. 429-450.
- Donaldson T., Dunfee T.W. (1994). « Toward a Unified Conception of Business Ethics: Integrative Social Contracts Theory », *Academy of Management Review*, 19, n° 2, p. 252-284.
- Drucker P.F. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Heinemann, London.
- Dubois A., Gadde L.-E. (2002). « Systematic combining: an abductive approach to case research », *Journal of Business Research*, 55, n° 7, p. 553-560.
- Dumez H. (2004). « Elaborer la théorie à partir des données », *Revue Sciences de Gestion*, n° 44, p. 139-155.
- Dumez H. (2011). « Qu'est-ce que la recherche qualitative? », *Le Libellio D'Aegis*, 7, n° 4, p. 47-58.
- Dumez H. (2013). « Qu'est-ce qu'un cas, et que peut-on attendre d'une étude de cas ? », *Le Libellio D'Aegis*, 9, n° 2, p. 13-26.
- Eberhard-Harribey L. (2006). « Corporate social responsibility as a new paradigm in the European policy: how CSR comes to legitimate the European regulation process », *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 6, n° 4, p. 358-368.
- Ehlinger S., Perret V., Chabaud D. (2007). « Quelle gouvernance pour les réseaux territorialisés d'organisations ? », *Revue française de gestion*, 170, n° 1, p. 155-171.
- Eisenhardt K.M. (1989). « Building Theories from Case Study Research », *The Academy of Management Review*, 14, n° 4, p. 532-550.
- Elkington J. (1998). « Partnerships from cannibals with forks: The triple bottom line of 21st-century business », *Environmental Quality Management*, 8, n° 1, p. 37-51.
- Ellul J. (1977). *Le système technicien*, Calmann-Lévy, Paris.
- Emelianoff C. (2005). « Les agendas 21 locaux : quels apports sous quelles latitudes ? », *Développement durable et territoires*, Dossier 4 / 2005 [en ligne : <https://journals-openedition-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/developpementdurable/532>].
- Epstein E.M. (2002). « The Field of Business Ethics in the United States: Past, Present and Future [1] », *Journal of General Management*, 28, n° 2, p. 1-21.
- Erickson F. (1986). « Qualitative Methods in Research on Teaching », dans WITTRICK M.C. (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, p. 119-161.
- Esfijani A., Hussain F., Chang E. (2013). « University social responsibility ontology », *Engineering Intelligent Systems*, 21, n° 4, p. 271-281.
- 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*, 29, n° 2, p. 109-123.
- Evrard Y., Pras B., Roux E., Desmet P., Dussaix A.-M., Lilien G. (2009). *Market - Fondements et méthodes des recherches en marketing*, 4^e édition, Dunod, Paris.
- Ferlie E., Musselin C., Andresani G. (2008). « The Steering of Higher Education Systems: A Public Management Perspective », *Higher Education*, 56, n° 3, p. 325-348.

- Filâtre D. (2004). « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux », dans FELOUZIS G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 19-45.
- Fondaterra (2009). « Le guide 2008-2009 des bonnes pratiques en matière de développement durable dans les universités françaises », Paris, Conférence des Présidents d'Université.
- Frederick W.C. (1978). *From CSRI to CSR2: the maturing of business-and-society thought*, Working Paper No 279, Graduate School of Business, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Freeman R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston.
- Friedland R., Alford R.R. (1991). « Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions », dans POWELL W.W., DiMAGGIO P. (dirs.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, University of Chicago Press, Chicago, p. 232-263.
- Friedman M. (1970). « The Responsibility of Business Is to Increase Its Profits », *New York Times Magazine*, 1970, p. 122-126.
- Gachon N. (2012). « Les Morrill Acts de 1862 et 1890 et l'ajustement de l'enseignement supérieur américain aux normes de marché », *Revue de recherche en civilisation américaine*, 3, p. 1-10.
- Gallie W.B. (1956). « Essentially Contested Concepts », *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, n° 1, p. 167-198.
- Garriga E., Melé D. (2004). « Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory », *Journal of Business Ethics*, 53, n° 1-2, p. 51-71.
- Geertz C. (1973). « Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture », dans *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, Basic Books, New York, p. 3-30.
- 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. », Paris, Sénat.
- Gispen K. (1989). *New Profession, Old Order : Engineers and German Society, 1815-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, États-Unis.
- Giuffré L., Ratto S.E. (2014). « A New Paradigm in Higher Education: University Social Responsibility (USR) », *Journal of Education & Human Development*, 3, n° 1, p. 231-238.
- Gladwin T.N., Kennelly J.J., Krause T.-S. (1995). « Shifting Paradigms for Sustainable Development: Implications for Management Theory and Research », *Academy of Management Review*, 20, n° 4, p. 874-907.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*, 2^e édition, Armand Colin, Malakoff.
- Glaserfeld (von) E. (1988). « Introduction à un constructivisme radical », dans WATZLAWICK P., HACKER A.-L. (dirs.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Editions du Seuil, Paris.
- Gond J.-P., Igalens J. (2016). *La responsabilité sociale de l'entreprise*, 5^{ème} édition, Presses Universitaires de France, Paris.

- Gond J.-P., Moon J. (2011). « Corporate Social Responsibility in Retrospect and Prospect: Exploring the Life-Cycle of an essentially Contested Concept », dans GOND J.-P., MOON J. (dirs.), *Corporate Social Responsibility: A Reader*, Routledge, New York, p. 1-28.
- Gorz A. (1923-2007) (1978). *Écologie et politique*, Editions du Seuil, Paris.
- Goy H. (2015). « Politique contractuelle et stratégies universitaires : le rendez-vous manqué ? », *Gestion et management public*, Volume 3, n° 4, p. 65-82.
- Grawitz M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*, 11^e édition, Dalloz, Paris.
- Greenwood R., Oliver C., Lawrence T.B., Meyer R.E. (2017). « Introduction: Into the Fourth Decade », dans GREENWOOD R., OLIVER C., LAWRENCE T.B., MEYER R. (dirs.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, 2^e édition, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, p. 1-23.
- Greenwood R., Oliver C., Sahlin-Andersson K., Suddaby R. (2008). « Introduction », dans GREENWOOD R., OLIVER C., SUDDABY R., SAHLIN-ANDERSSON K. (dirs.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, 1^{re} édition, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, p. 1-46.
- Greenwood R., Raynard M., Kodeih F., Micelotta E.R., Lounsbury M. (2011). « Institutional Complexity and Organizational Responses », *Academy of Management Annals*, 5, n° 1, p. 317-371.
- Greenwood R., Suddaby R., Hinings C.R. (2002). « Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields », *Academy of Management Journal*, 45, n° 1, p. 58-80.
- Grenier C., Josserand E. (2014). « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 129-165.
- Grindsted T. (2011). « Sustainable universities - from declarations on sustainability in higher education to national law », *Environmental Economics*, 2, n° 1, p. 29-36.
- Grossetti M., Losego P. (2003). *La Territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche : France, Espagne et Portugal*, L'Harmattan, Paris.
- Grossman G.M., Krueger A. (1995). « Economic Growth and the Environment », *The Quarterly Journal of Economics*, 110, n° 2, p. 353-377.
- Guba E.G., Lincoln D.Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, SAGE Publications, Newbury Park.
- Gumport P.J. (2000). « Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives », *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 39, n° 1, p. 67-91.
- Halsey A.H. (1969). « The universities and the state », *Higher Education Quarterly*, 23, n° 2, p. 128-148.
- Hamaide B., Faucheux S., Neve M., O'Connor M. (2012). « Croissance et environnement : la pensée et les faits », *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, n° 5, p. 1-15.
- Hart A., Northmore S. (2011). « Auditing and Evaluating University–Community Engagement: Lessons from a UK Case Study », *Higher Education Quarterly*, 65, n° 1, p. 34-58.

- Harvey B., Bice S. (2014). « Social impact assessment, social development programmes and social licence to operate: tensions and contradictions in intent and practice in the extractive sector », *Impact Assessment and Project Appraisal*, 32, n° 4, p. 327-335.
- Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (2017). « Principes d'évaluation de la vague E (2018/2019) », Paris, HCERES.
- Haut Conseil pour le Climat (2019). « Version grand public du rapport annuel Neutralité Carbone. Juin 2019. Agir en cohérence avec nos ambitions. », Paris, Haut Conseil pour le Climat.
- Haut Conseil pour le Climat (2020a). « Rapport annuel 2020 du Haut Conseil pour le Climat. Redresser le cap, relancer la transition. », Paris, Haut Conseil pour le Climat.
- Haut Conseil pour le Climat (2020b). « “France relance” : quelle contribution à la transition bas-carbone ? Résumé exécutif. », *Un avis du Haut Conseil pour le Climat*, Paris, Haut Conseil pour le Climat.
- Haveman H.A., Rao H. (1997). « Structuring a Theory of Moral Sentiments: Institutional and Organizational Coevolution in the Early Thrift Industry », *American Journal of Sociology*, 102, n° 6, p. 1606-1651.
- Hayter C.S., Cahoy D.R. (2018). « Toward a strategic view of higher education social responsibilities: A dynamic capabilities approach », *Strategic Organization*, 16, n° 1, p. 12-34.
- Heald M. (2017). *The Social Responsibilities of Business*, Routledge, New York.
- Hellenbrand H. (1990). *The Unfinished Revolution: Education and Politics in the Thought of Thomas Jefferson*, University of Delaware Press, Newark.
- Hirtt N. (2007). « Bologne (processus de) », *Quaderni*, 63, n° 1, p. 15-18.
- Hoffman A.J. (1999). « Institutional Evolution and Change: Environmentalism and the U.S. Chemical Industry », *Academy of Management Journal*, 42, n° 4, p. 351-371.
- Hohendorf G. (1993). « Wilhelm von Humboldt », *Prospects*, 23, n° 3, p. 665-676.
- Höhne N., Elzen M. den, Rogelj J., Metz B., Fransen T., Kuramochi T., Olhoff A., Alcamo J., Winkler H., Fu S., Schaeffer M., Schaeffer R., Peters G.P., Maxwell S., Dubash N.K. (2020). « Emissions: world has four times the work or one-third of the time », *Nature*, 579, n° 7797, p. 25-28.
- Holm P. (1995). « The Dynamics of Institutionalization: Transformation Processes in Norwegian Fisheries », *Administrative Science Quarterly*, 40, n° 3, p. 398-422.
- Hunt S.D. (1991). *Modern Marketing Theory : Critical Issues in the Philosophy of Marketing Science*, South Western Publishing Co, Cincinnati, OH, États-Unis.
- Husted B.W., Allen D.B. (2007). « Strategic Corporate Social Responsibility and Value Creation among Large Firms: Lessons from the Spanish Experience », *Long Range Planning*, 40, n° 6, p. 594-610.
- Iverson S.V., James J.H. (2010). « Becoming “Effective” Citizens? Change-Oriented Service in a Teacher Education Program », *Innovative Higher Education*, 35, n° 1, p. 19-35.
- Jackall R. (1988). « Moral Mazes: The World of Corporate Managers », *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 1, n° 4, p. 598-614.

- Janke E.M., Colbeck C.L. (2008). « An Exploration of the Influence of Public Scholarship on Faculty Work », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12, n° 1, p. 31-46.
- Jarratt A. (1985). « Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities », London, Committee of Vice- Chancellors and Principals.
- Jaspers K. (2008). *De l'Université*, Parangon, Lyon.
- Jay J. (2013). « Navigating Paradox as a Mechanism of Change and Innovation in Hybrid Organizations », *Academy of Management Journal*, 56, n° 1, p. 137-159.
- Jónasson J.T. (2008). *Inventing Tomorrow's University: Who is to Take the Lead? An essay of the Magna Charta Observatory*, Bononia University Press, Bologna (Observatory for Fundamental University Values and Rights).
- Jones C., Hesterly W.S., Borgatti S.P. (1997). « A General Theory of Network Governance: Exchange Conditions and Social Mechanisms », *The Academy of Management Review*, 22, n° 4, p. 911-945.
- Jones T.M. (1980). « Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined », *California Management Review*, 22, n° 3, p. 59-67.
- Jorgensen D.L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, SAGE Publications, Inc, Newbury Park.
- Jouzel J. (2020). « Rapport du groupe de travail "Enseigner la transition écologique dans le supérieur" », Paris, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Kant I. (1999). *Qu'est-ce que les lumières ? (1784)*, Hatier, Paris.
- 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*, 49, p. 44-53.
- Kerr C. (1967). *Métamorphose de l'université*, Editions Ouvrières, Paris.
- Kerr C. (2001). *The Uses of the University*, 5^e édition, Harvard University Press, Cambridge, États-Unis.
- Kirby D.A., Guerrero M., Urbano D. (2011). « Making Universities More Entrepreneurial: Development of a Model », *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, n° 3, p. 302-316.
- Koenig G. (1993). « Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 9, p. 4-17.
- Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M. (2006). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*, 2^e édition, Springer Netherlands, Dordrecht.
- Kok W. (2004). « Relever le défi: la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi : rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim Kok. », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Kouatli I. (2019). « The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability », *Social Responsibility Journal*, 15, n° 7, p. 888-909.
- Kraatz M., Block E. (2008). « Organizational Implications of Institutional Pluralism », dans GREENWOOD R., OLIVER C., SUDDABY R., SAHLIN-ANDERSSON K. (dirs.), *The Sage Handbook*

of *Organizational Institutionalism*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, p. 243-275.

Krücken G. (2003). « Learning the “New, New Thing”: On the role of path dependency in university structures », *Higher Education*, 46, n° 3, p. 315-339.

Labos 1point5 (2019). « Face à l’urgence climatique, les scientifiques doivent réduire leur impact sur l’environnement » », *Le Monde.fr*, 19 mars 2019.

Lacroix V., Zaccai E. (2010). « Quarante ans de politique environnementale en France : évolutions, avancées, constante », *Revue Française d’Administration Publique*, 2010/2, n° 134, p. 205-232.

Langley A., Royer I. (2006). « Perspectives on Doing Case Study Research in Organizations », *M@n@gement*, 9, n° 3, p. 81-94.

Langworthy A. (2009). « Indicators of University Community Engagement: Learning from the AUCEA Benchmarking Pilot » AUSTRALIAN UNIVERSITIES QUALITY FORUM (dir.), *Proceedings of Australian University Quality Forum 2009: Internal & External Quality Assurance : Tensions & Synergies. Alice Springs, Australia 1-3 July 2009*, p. 106-113.

Larrán Jorge M., Andrades Peña F.J. (2017). « Analysing the Literature on University Social Responsibility: A Review of Selected Higher Education Journals », *Higher Education Quarterly*, 71, n° 4, p. 302-319.

Lascoumes P. (1994). *L’Eco-pouvoir. Environnements et politiques*, La Découverte, Paris.

Lascoumes P. (2008). « Chapitre 1 : Les politiques environnementales », dans BORRAZ O., GUIRAUDON V. (dirs.), *Politiques publiques : 1, La France dans la gouvernance européenne*, Sciences Po, les Presses, Paris, p. 29-67.

Lascoumes P. (2011). « Des acteurs aux prises avec le "Grenelle Environnement" », *Participations*, 1, n° 1, p. 277-310.

Latapí Agudelo M.A., Jóhannsdóttir L., Davídsdóttir B. (2019). « A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility », *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 4, n° 1, p. 1-23.

Latouche S. (2003). « L’imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », *Mondes en développement*, 121, n° 1, p. 23-30.

Latouche S. (2006). *Le pari de la décroissance*, Fayard, Paris.

Lawrence T.B., Suddaby R. (2006). « Institutions and Institutional Work », dans CLEGG S.R., HARDY C., NORD W.R., LAWRENCE T.B. (dirs.), *The SAGE Handbook of Organization Studies*, 2^e édition, SAGE Publications Ltd, London, p. 215-254.

Le Goff J. (1985). *Les intellectuels au Moyen Âge*, Edition du Seuil, Paris.

Le Moigne J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*, Presses Universitaires de France, Paris.

Lee M.-D.P. (2008). « A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead », *International Journal of Management Reviews*, 10, n° 1, p. 53-73.

Lefebvre R. (2020). « Vague verte et débâcle d’En Marche », *Esprit*, n° 9/2020, p. 9-14.

- Lévi-Strauss C. (1984). *Tristes tropiques*, Presses pocket, Paris.
- Levitt T. (1958). « The Dangers of Social Responsibility », *Harvard Business Review*, 36, n° 5, p. 41-50.
- Lichtenberger Y. (2010). « Les universités et leurs territoires », *Urbanisme*, n° 38, Hors-série, p. 57-60.
- Link A.N., Scott J.T. (2003). « U.S. science parks: the diffusion of an innovation and its effects on the academic missions of universities », *International Journal of Industrial Organization*, 21, n° 9, p. 1323-1356.
- Lo C.W.-H., Pang R.X., Egri C.P., Li P.H.-Y. (2017). « University Social Responsibility: Conceptualization and an Assessment framework », dans SHEK D.T.L., HOLLISTER R.M. (dirs.), *University Social Responsibility and Quality of Life: a Global Survey of Concepts and Experiences*, Springer Nature Singapore, Singapore, p. 37-59.
- Logsdon J.M., Wood D.J. (2002). « Business Citizenship: From Domestic to Global Level of Analysis », *Business Ethics Quarterly*, 12, n° 2, p. 155-187.
- Lounsbury M., Glynn M.A. (2001). « Cultural Entrepreneurship: Stories, Legitimacy, and the Acquisition of Resources », *Strategic Management Journal*, 22, n° 6/7, p. 545-564.
- Luangsay-Catelin C., Gasner-Bouquet M.-H. (2018). « La RSU : de nouveaux enjeux formulés par la gouvernance des universités ? », *Gestion 2000*, 35, n° 6, p. 149-169.
- Machlup F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton (N.J.), États-Unis.
- Margerie G. de, Baïz A. (2020). « Comité de suivi et d'évaluation de la loi PACTE - Synthèse du Premier rapport », Paris, France Stratégie.
- Margolis J.D., Elfenbein H.A., Walsh J.P. (2009). « Does it Pay to Be Good...And Does it Matter? A Meta-Analysis of the Relationship between Corporate Social and Financial Performance », SSRN Scholarly Paper, ID 1866371, Rochester, New York, Social Science Research Network.
- Margolis J.D., Walsh J.P. (2003). « Misery Loves Companies: Rethinking Social Initiatives by Business », *Administrative Science Quarterly*, 48, n° 2, p. 268-305.
- Marrewijk M. van (2003). « Concepts and Definitions of CSR and Corporate Sustainability: Between Agency and Communion », *Journal of Business Ethics*, 44, n° 2, p. 95-105.
- Martin P. (2020). « Second tour des municipales », *Commentaire*, 171, n° 3, p. 615-620.
- Matten D., Moon J. (2004). « Corporate Social Responsibility Education in Europe », *Journal of Business Ethics*, 54, n° 4, p. 323-337.
- Matten D., Moon J. (2020). « Reflections on the 2018 Decade Award: The Meaning and Dynamics of Corporate Social Responsibility », *Academy of Management Review*, 45, n° 1, p. 7-28.
- Maurel C. (2013). « L'Unesco, un pionnier de l'écologie ? », *Monde(s)*, 3, n° 1, p. 171-192.
- Maxwell J.A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, 3e édition, SAGE Publications, Inc, Thousand Oaks, CA.

- McClelland C.E. (1980). *State, society, and university in Germany : 1700-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sidney.
- McClelland C.E. (1988). « Die deutschen Hochschullehrer als Elite, 1815-1850 », dans SCHWABE K. (dir.), *Deutsche Hochschullehrer als Elite*, Harald Boldt Verlag, Boppard-am-Rhein, p. 27-54.
- McGuire J.W. (1963). *Business and society*, McGraw Hill Higher Education, New York.
- McKay V.C., Rozee P.D. (2004). « Characteristics of Faculty Who Adopt Community Service Learning Pedagogy », *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10, n° 2, p. 21-33.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens W.W. (1972). *The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*, Universe Books, New York.
- Merton R.K. (1973). « The Normative Structure of Science », dans STORER N.W. (dir.), *The Sociology of Science : Theoretical and Empirical Investigations*, The University of Chicago Press, Chicago, London, p. 267-278.
- Meulemeester J.-L.D. (2011). « Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste », *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, n° 21, p. 261-289.
- Meyer J.W., Rowan B. (1977). « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 83, n° 2, p. 340-363.
- Mignot-Gérard S., Musselin C. (2003). « L'autonomie pas à pas », *Sciences de la Société*, 58, n° 1, p. 19-35.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles.
- 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*, 148, n° 1, p. 68-73.
- Ministère de l'Écologie (2013). « La conférence environnementale. Deuxième feuille de route pour la transition écologique. », Paris, Ministère de l'Écologie.
- Mintzberg H. (2017). *Managing the Myths of Health Care : Bridging the Separations between Care, Cure, Control, and Community*, Berrett-Koehler Publishers, Oakland, CA.
- Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J. (2009). *Safari en pays stratégique*, 2^e édition, Pearson, Paris.
- Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J. (1997). « Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts », *Academy of Management Review*, 22, n° 4, p. 853-886.
- Moore M.H. (1994). « Public Value as the Focus of Strategy », *Australian Journal of Public Administration*, 53, n° 3, p. 296-303.
- Moore M.H. (1995). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Mulnet D., Fortin E., et al. (2019). « Guide Compétences Développement Durable et Responsabilité Sociétale. 5 Compétences pour un développement durable et une responsabilité sociétale. », Paris, Conférence des Présidents d'Université et Conférence des Grandes Écoles.

- Musselin C. (1997). « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », dans CHEVALLIER J., ALAUX J., PIETTRE B., ET AL. (dirs.), *Désordre(s)*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 291-308.
- Musselin C. (2001). *La longue marche des universités françaises*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Musselin C. (2006). « Are Universities specific organisations ? », dans KRÜCKEN G., KOSMÜTZKY A., TORKA M. (dirs.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions*, Transcript Verlag, Bielefeld, p. 63-84.
- Musselin C. (2008). « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 39, n° 2, p. 13-24.
- Musselin C. (2009). « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 33, n° 1, p. 69-91.
- Musselin C. (2017). *La grande course des universités*, Les Presses de Sciences Po, Paris.
- Musselin C. (2019). « Chapitre 2. Renouveler et élargir la contractualisation universités-ministère », dans MUSSELIN C. (dir.), *Propositions d'une chercheuse pour l'Université*, Les Presses de Sciences Po, Paris, p. 41-50.
- Musselin C., Paradeise C. (2009). « France: From Incremental Transitions to Institutional Change », dans PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E. (dirs.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives.*, Springer, Dordrecht (Higher Education Dynamics), p. 21-49.
- Nations Unies (1973). « Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement. Stockholm, 5-16 juin 1972. », New York, Nations Unies.
- Neave G. (1998). « The Evaluative State Reconsidered », *European Journal of Education*, 33, n° 3, p. 265-284.
- Nelissen N., Goede P. de (2003). « Public Management: The Need for Ambiguity Tolerance and Moral Engagement », *International Journal of Public Administration*, 26, n° 1, p. 19-34.
- Nielsen A.E. (2013). « License to Operate », dans IDOWU S.O., CAPALDI N., ZU L., GUPTA A.D. (dirs.), *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*, Springer, Berlin, Heidelberg, p. 1585-1591.
- Norman W., MacDonald C. (2004). « Getting to the Bottom of "Triple Bottom Line" », *Business Ethics Quarterly*, 14, n° 2, p. 243-262.
- OCDE (2005). « Examens environnementaux de l'OCDE : France 2005 », Paris, Les éditions de l'OCDE.
- OCDE (2009). « Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE », Paris, Les éditions de l'OCDE.
- O'Flynn J. (2007). « From New Public Management to Public Value: Paradigmatic Change and Managerial Implications », *Australian Journal of Public Administration*, 66, n° 3, p. 353-366.
- Olivier-Utard F. (2003). « La dynamique d'un double héritage : Les relations université-entreprise à Strasbourg », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 148, n° 1, p. 20-33.

- O'Meara K.A. (2002). « Uncovering the Values in Faculty Evaluation of Service as Scholarship », *The Review of Higher Education*, 26, n° 1, p. 57-80.
- Orlitzky M., Schmidt F.L., Rynes S.L. (2003). « Corporate Social and Financial Performance: A Meta-Analysis », *Organization Studies*, 4, n° 3, p. 403-441.
- Ory J.-F., Petitjean J.-L., Côme T. (2016). « Plan vert des universités : plan stratégique ou outil de communication ? », *Management & Sciences Sociales, Kedge Business School*, n° 21, p. 46-62.
- Ory J.-F., Petitjean J.-L., Côme T. (2018). « Organisation et gestion du Développement Durable et de la Responsabilité Sociale dans les universités françaises. Rapport d'enquête. », Paris, Université de Reims Champagne-Ardenne et Conférence des Présidents d'Université.
- Ostrander S.A. (2004). « Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses », *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33, n° 1, p. 74-93.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Core Writing Team, Pachauri R.K., Meyer L. (dirs.), Intergovernmental Panel on Climate Change, Genève, Suisse.
- Paillé P., Mucchielli A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e édition, Armand Colin, Malakoff.
- 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 », dans SZÖLLÖSI-JANKE M. (dir.), *Science in the Third Reich*, Berg, Oxford, p. 37-58.
- Pech T. (2020). « Le bilan de la Convention citoyenne », *Etudes, Octobre*, n° 10, p. 43-51.
- Perrot M.-D. (1993). « Anarchipel de la pensée ordinaire », dans HAINARD J., KAEHR R. (dirs.), *Si... : regards sur le sens commun*, Musée d'ethnographie, Neuchâtel, p.79-84.
- Peterson P. (2011). « Liberal Education in the Global Perspective », *International Higher Education*, n° 62, p. 10-11.
- Pfeffer J., Salancik G.R. (2003). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, Stanford University Press, Stanford, California.
- PIAGET, J. (dir.) (1967). *Logique et connaissance scientifique*, Gallimard, Paris (Encyclopédie de la Pléiade).
- Piché C. (2003). « Habermas et la mission de l'université contemporaine », *Symposium: The Canadian Journal of Continental Philosophy*, 7, n° 1, p. 5-20.
- Pierson P. (2000). « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », *The American Political Science Review*, 94, n° 2, p. 251-267.
- Point S., Voynnet Fourboul C. (2006). « Le codage a visée théorique », *Recherche et Applications en Marketing*, 21, n° 4, p. 61-78.
- Pompeu R., Marques C., Braga V. (2014). « The influence of university social responsibility on local development and human capital », dans KARATAS-OZKAN M., NICOLOPOULOU K., ÖZBILGIN M.F. (dirs.), *Corporate Social Responsibility and Human Resource Management. A diversity perspective*, Edward Elgar Publishing Limited, Glos, p. 112-129.

- Porter M.E. (1986). *L'avantage concurrentiel*, InterÉditions, Paris.
- Porter M.E., Kramer M.R. (2002). « The Competitive Advantage of Corporate Philanthropy », *Harvard Business Review*, 80, n° 12, p. 56-69.
- Porter M.E., Kramer M.R. (2006). « Strategy & Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility », *Harvard Business Review*, 84, n° 12, p. 78-92.
- Porter M.E., Kramer M.R. (2011). « Creating Shared Value », *Harvard Business Review*, 89, n° 1/2, p. 62-77.
- Pour un réveil écologique (2021). « L'écologie au rattrapage. L'enseignement supérieur français à l'heure de la transition écologique : état des lieux et revue des pratiques. », Paris, Pour un réveil écologique.
- Prahalad C.K., Hammond A. (2002). « Serving the World's Poor, Profitably », *Harvard Business Review*, 80, n° 9, p. 48-57.
- Ray E.J. (1999). « Outreach, Engagement Will Keep Academia Relevant to Twenty-First Century Societies », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 4, n° 1, p. 21-27.
- Reay T., Jones C. (2016). « Qualitatively capturing institutional logics », *Strategic Organization*, 14, n° 4, p. 441-454.
- Renaut A. (1995). *Les Révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*, Calmann-Lévy (programme ReLIRE), Paris.
- Réseau Français des Etudiants pour le Développement Durable (2020). « Synthèse du rapport de la Consultation Nationale Etudiante. Les étudiant-e-s face aux enjeux environnementaux. », Paris, REFEDD.
- Rhoades G., Slaughter S. (2004). « Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices », *American Academic*, 1, n° 1, p. 37-59.
- Riegler A., Quale A. (2010). « Editorial: Can Radical Constructivism Become a Mainstream Endeavor? », *Constructivist Foundations*, 6, n° 1, p. 1-5.
- Rist G. (1996). *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- Rive J., Bonnet M., Parmentier C., Pelazzo-Plat V., Pignet-Fall L. (2016). « Vers une responsabilité sociétale intégrée dans la stratégie des écoles de management: Projet de recherche-action avec un réseau d'écoles », *Recherches en Sciences de Gestion*, 116, n° 5, p. 127-162.
- Robbins L. (1963). « Report of the Committee on Higher Education appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins », London, Committee on Higher Education appointed by the Prime Minister.
- Roberts E.B., Eesley C. (2009). « Entrepreneurial Impact: the Role of MIT », Kansas City, Kauffman Foundation for Entrepreneurship.
- Rolland B., Majou de la Débutrie G. (2018). « Un regard théorique sur la Responsabilité Sociale des Universités et des Grandes Écoles en France », *Management & Sciences Sociales*, n° 25, p. 6-13.

- Rostow W.W. (1960). *The Process of Economic Growth*, 2^e édition, At the Clarendon Press, Oxford.
- Roux M.L. (2004). « La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, France, Espagne, Portugal. Michel Grossetti et Philippe Losego eds. Paris, L'Harmattan, 2003 », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 11, p. 1-3.
- Royer I., Zarlowski P. (2014). « Le design de la recherche », dans THIETART R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 4^e édition, Dunod, Paris, p. 168-196.
- Rubin H.J., Rubin I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, Sage Publications, Thousand Oaks, États-Unis.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 25, n° 1, p. 54-67.
- Sachs I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*, Éditions de l'Atelier (programme ReLIRE), Ivry-sur-Seine (Développement et Civilisations).
- Saldaña J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 2^e édition, SAGE, Los Angeles.
- Sandberg J. (2005). « How Do We Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? », *Organizational Research Methods*, 8, n° 1, p. 41-68.
- Saunders M., Lewis P., Thornhill A. (2009). *Research Methods for Business Students*, 5^e édition, Pearson Education Limited, Harlow, England.
- Saunders M., Lewis P., Thornhill A., Bristow A. (2019). « Understanding research philosophy and approaches to theory development », dans *Research Methods for Business Students*, 8^e édition, Pearson Education Limited, Harlow, England, p. 128-171.
- Sawasdikosol S. (2009). « Driving Universities' Collaboration toward the New Era of Sustainable Social Responsibility », University-Community Engagement Conference 2009, November 23-26, 2009, Penang, Malaysia, USR Alliance, p. 1-17.
- Schwartz S.I. (1998). *Atomic Audit: The Costs and Consequences of U. S. Nuclear Weapons Since 1940*, The Brookings Institution, Washington, D.C.
- Sen A. (2003). *Un nouveau modèle économique: Développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris.
- Seo M.-G., Creed D.W.E. (2002). « Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective », *Academy of Management Review*, 27, n° 2, p. 222-247.
- Serres M. (2012). *Petite poucette*, Le Pommier, Paris.
- Servigne P., Stevens R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer : petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, Editions du Seuil, Paris.
- Shek D.T.L., Yuen-Tsang A.W.K., Ng E.C.W. (2017). « USR Network: A Platform to Promote University Social Responsibility », dans SHEK D.T.L., HOLLISTER R.M. (dirs.), *University Social Responsibility and Quality of Life: a Global Survey of Concepts and Experiences*, Springer Nature Singapore, Singapore, p. 11-21.

- Smets M., Jarzabkowski P., Burke G.T., Spee P. (2015). « Reinsurance Trading in Lloyd's of London: Balancing Conflicting-yet-Complementary Logics in Practice », *Academy of Management Journal*, 58, n° 3, p. 932-970.
- Smith W.K., Lewis M.W. (2011). « Toward a Theory of Paradox: Dynamic Equilibrium Model of Organizing », *Academy of Management Review*, 36, n° 2, p. 381-403.
- Soler L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*, Ellipses, Paris.
- Spence A.M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Harvard University Press, Cambridge, États-Unis.
- Stake R. (1995). *The art of case study research*, Sage Publications, Thousand Oaks, États-Unis.
- Stoker G. (2006). « Public Value Management: A New Narrative for Networked Governance? », *The American Review of Public Administration*, 36, n° 1, p. 41-57.
- Stokes D.E. (1997). *Pasteur's Quadrant*, Brookings Institution Press, Washington, D. C.
- Strand R. (1983). « A Systems Paradigm of Organizational Adaptations to the Social Environment », *The Academy of Management Review*, 8, n° 1, p. 90-96.
- Strang D., Meyer J.W. (1993). « Institutional conditions for diffusion », *Theory & Society*, 22, n° 4, p. 487-511.
- Strauss A., Corbin J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Suchman M.C. (1995). « Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches », *Academy of Management Review*, 20, n° 3, p. 571-610.
- Swanson D. (2008). « Top Managers as Drivers for Corporate Social Responsibility », dans CRANE A., MCWILLIAMS A., MATTEN D., MOON J., SIEGEL D.S. (dirs.), *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*, Oxford University Press, Oxford, p. 227-248.
- Teichler U. (1990). *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Thornton P.H. (2002). « The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics », *Academy of Management Journal*, 45, n° 1, p. 81-101.
- Thornton P.H. (2004). *Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing*, Stanford University Press, Stanford.
- Thornton P.H., Ocasio W. (1999). « Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958-1990 », *American Journal of Sociology*, 105, n° 3, p. 801-844.
- Thornton P.H., Ocasio W., Lounsbury M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: a New Approach to Culture, Structure, and Process*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Thornton P., Ocasio W. (2008). « Institutional Logics », dans GREENWOOD R., OLIVER C., SUDDABY R., SAHLIN-ANDERSSON K. (dirs.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, p. 99-129.
- Tocqueville A. de (2012). *De la démocratie en Amérique*, 12^e édition, Institut Coppet, Paris.

- Touraine A. (1925-) (1973). *Production de la société*, Editions du Seuil, Paris.
- Trapp N.L. (2012). « Corporation as climate ambassador: Transcending business sector boundaries in a Swedish CSR campaign », *Public Relations Review*, 38, n° 3, p. 458-465.
- Tuzzolino F., Armandi B.R. (1981). « A Need-Hierarchy Framework for Assessing Corporate Social Responsibility », *Academy of Management Review*, 6, n° 1, p. 21-28.
- Ughetto B., Desjardin G., Bernard J. (création, scénario, réalisation) (2019). « L'effondrement » [série], YouTube, chaîne des Parasites, saison 1, 8 épisodes, 15 à 25 minutes.
- UNESCO (1998). « Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Vision et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur adoptés par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris, 9 octobre 1998 », Paris, UNESCO Digital Library.
- UNESCO (1999). « Rapport sur la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle: vision et action. Paris, 5-9 octobre 1998. », Paris, UNESCO Digital Library.
- UNESCO (2017). « L'Education en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage. », Paris, UNESCO Digital Library.
- UNESCO et PNUD (1978). « Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'Unesco avec la coopération du PNUE. Tbilissi (URSS). 14-26 octobre 1977. Rapport final. », Paris, UNESCO et PNUD.
- Vallerand R.J. (1997). « Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation », dans ZANNA M.P. (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, San Diego, p. 271-360.
- Van de Ven A.H. (1992). « Suggestions for Studying Strategy Process: A Research Note », *Strategic Management Journal*, 13, n° S1, p. 169-188.
- Van de Ven A.H., Engleman R.M. (2004). « Event- and outcome-driven explanations of entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, 19, n° 3, p. 343-358.
- Van Ginkel H. (2002). « Academic freedom and social responsibility - the role of university organisations », *Higher Education Policy*, 15, n° 4, p. 347-351.
- Vasilescu R., Barna C., Epure M., Baicu C. (2010). « Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, n° 2, p. 4177-4182.
- Vaughan D. (1992). « Theory elaboration: the heuristics of case analysis », dans RAGIN C.C., BECKER H.S. (dirs.), *What is a case? : exploring the foundations of social inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge ; New York, p. 173-202.
- Verger J. (2013). *Les universités au Moyen Age*, Presses Universitaires de France, Paris (Quadrige).
- Vivien F.-D. (2013). « 20-22 juin 2012 : Rio plus vain ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, 4, n° 3, p. 1-10.
- Vorms M.C. (2011). *Qu'est-ce qu'une théorie scientifique ?*, Vuibert, Paris.

- Vorreux C., Berthault M., Renaudin A. (2019). « Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Résumé aux décideurs. », Paris, The Shift Project.
- Walton C.C. (1967). *Corporate social responsibilities*, Wadsworth Pub. Co., Belmont, CA.
- Wang H., Gibson C., Zander U. (2020). « Editors' Comments: Is Research on Corporate Social Responsibility Undertheorized? », *Academy of Management Review*, 45, n° 1, p. 1-6.
- Wang Q., Dou J., Jia S. (2016). « A Meta-Analytic Review of Corporate Social Responsibility and Corporate Financial Performance: The Moderating Effect of Contextual Factors », *Business & Society*, 55, n° 8, p. 1083-1121.
- Weber M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*, Duncker und Humblot, München und Leipzig.
- Weber M. (1985). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme ; suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*, Presses-Pocket, Paris.
- Weick K.E. (1976). « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems », *Administrative Science Quarterly*, 21, n° 1, p. 1-19.
- Werther W.B., Chandler D. (2005). « Strategic corporate social responsibility as global brand insurance », *Business Horizons*, 48, n° 4, p. 317-324.
- Whelan T. (2021). « U.S. Corporate Boards Suffer from Inadequate Expertise in Financially Material ESG Matters », SSRN Scholarly Paper, ID 3758584, Rochester, New York, Social Science Research Network.
- Wissema J.G., Verloop J. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Wood D.J. (1991). « Corporate Social Performance Revisited », *Academy of Management Review*, 16, n° 4, p. 691-718.
- Woodburn Chase H. (1923). « The Social Responsibility of the State University », *Journal of Social Forces*, 1, n° 5, p. 517-521.
- World Bank (2012). *Inclusive Green Growth: The Pathway to Sustainable Development*, The World Bank.
- Wright T.S.A. (2002). « Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, n° 3, p. 203-220.
- Yanow, D., Schwartz-Shea, P. (dirs.) (2006). *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*, M. E. Sharpe, Armonk, New York.
- Yazan B. (2015). « Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake », *The Qualitative Report*, 20, n° 2, p. 134-152.
- Yin R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods.*, 5^e édition, SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore.
- Zumeta W. (2011). « What Does It Mean to Be Accountable? : Dimensions and Implications of Higher Education's Public Accountability », *The Review of Higher Education*, 35, n° 1, p. 131-148.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers) et du taux de scolarisation (1930-2015)	49
Tableau 2 : Dépenses des établissements d'enseignement supérieur (1995-2016)	53
Tableau 3 : Modèles de société, vocations de l'enseignement supérieur et idéaux-types d'université (XIIe-XXIe siècles).....	59
Tableau 4 : Évolution du nombre de publications indexées par le moteur de recherche Google Scholar entre 1950 et 2019 comprenant les termes « corporate social responsibility » et « university social responsibility » dans leur titre.....	127
Tableau 5 : Idéaux-types des logiques institutionnelles supérieures de la société occidentale contemporaine	160
Tableau 6 : Synthèse des hypothèses épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste	176
Tableau 7 : Type de démarche RSU, taille et environnement des universités étudiées.....	198
Tableau 8 : Effectifs étudiants en France selon le type d'établissement (en milliers, 2018)	201
Tableau 9 : Acteurs de la RSU, dont entrepreneurs culturels interrogés.	214
Tableau 10 : Grille d'entretien semi-directif	220
Tableau 11 : Types de données primaires collectées et utilisation pour l'analyse	224
Tableau 12 : Facteurs critiques ayant nourri le développement d'une approche managériale de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1950-1980).....	240
Tableau 13 : Facteurs critiques ayant conduit au développement d'une approche stratégique de la responsabilité sociétale des universités (années 1990-2000)	244
Tableau 14 : Evolution du nombre d'établissements labellisés DD&RS (2016-2020). Chiffres nets (hors labellisations n'ayant plus cours)	277
Tableau 15 : Synthèse des événements, travaux et outils du dispositif DD&RS ayant contribué au développement de la perspective de la « RSU faisant stratégie » et orientant les missions d'enseignement et de recherche (2010-2021)	295

Tableau 16 : Idéaux-types des logiques institutionnelles du management de la responsabilité sociale des universités françaises	311
Tableau 17 : Déterminants et implications de l'institutionnalisation de la RSU	371

Liste des figures

Figure 1 : Pressions contradictoires à l'œuvre dans l'élaboration et le pilotage du projet stratégique d'une université	86
Figure 2 : Composantes de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités	105
Figure 3 : RSE, arbitrage présumé entre efficacité économique et progrès social	145
Figure 4 : Création de valeur partagée, optimisation simultanée de l'efficacité économique et du progrès social.....	146
Figure 5 : Représentation schématique du lien à établir entre d'une part, le discours institutionnalisé et les résultats des travaux académiques et d'autre part, les pratiques des universités en matière de responsabilité sociétale.....	158
Figure 6 : Articulation des concepts théoriques mobilisés pour répondre à nos questions de recherche	169
Figure 7 : La recherche en sciences de gestion vue comme un oignon.....	183
Figure 8 : Schématisation des modes de raisonnement inductif et abductif.....	184
Figure 9 : Design de l'étude du management de la RSU	194
Figure 10 : Synthèse des grandes étapes du travail de collecte et d'analyse des données	199
Figure 11 : Organigramme simplifié du service commun DDRS de l'université D et de son interlocuteur privilégié au sein de l'équipe présidentielle	209
Figure 12 : Catégories principales retenues, extraites de NVivo12	233
Figure 13 : Rédacteurs du canevas et du référentiel Plan vert (version 2010, modifiée en 2013)	266
Figure 14 : Évolution et interrelations entre les 3 niveaux enchâssés de notre analyse : le contexte institutionnel sociétal, le travail de théorisation de la RSU réalisé par les entrepreneurs culturels et les pratiques des universités.....	318
Figure 15 : Modèles d'opérationnalisation de la RSU et logiques institutionnelles sur lesquelles ils reposent	321
Figure 16 : Événements clés reflétant le portage stratégique du développement durable au sein de l'université B (2009-2017)	335
Figure 17 : Événements clés reflétant le portage stratégique de la thématique RSU au sein de l'université D (2012-2017)	336

Figure 18 : Démarches reflétant le portage stratégique de la RSU par l'université A2019+ et par le groupement dont elle fait partie (2018-2021).....	341
Figure 19 : Niveaux d'intégration de la RSU au fonctionnement et aux missions de l'université	394
Figure 20 : Matrice segmentant les axes de travail d'une université en fonction de leur compétitivité scientifique et de leur importance pour les parties prenantes	408
Figure 21 : Matrice identifiant les axes structurant une démarche de RSU encapsulée en fonction de leur importance pour la réalisation de la stratégie globale de l'université et du niveau d'attente des parties prenantes	412

Annexes

Annexe 1) Liste des universités françaises en vigueur lors de la recherche

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (mise à jour : 24.05.2020). *Etablissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer le doctorat* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-francais-accredites-delivrer-doctorat.html> [site consulté le 23.02.2021].

Université de Corse Pasquale Paoli
Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne
Université Paris-Saclay
Université de Lille
Université d'Évry-Val-d'Essonne
Université de Pau et des Pays de l'Adour
Université de Picardie Jules-Verne
Université de Toulon
Université de Bourgogne
Université de Rouen Normandie
Université Toulouse III - Paul Sabatier
Université du Littoral Côte d'Opale
Université Paris-Est Créteil
Université Côte d'Azur
Université de Nîmes
Université Panthéon-Assas
Université Toulouse - Jean Jaurès
Université de Rennes 1
Université Lumière - Lyon 2
Université Polytechnique Hauts-de-France
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Université de Poitiers
Avignon Université
Université de Haute-Alsace
Université d'Orléans
Université de Nantes
Université Le Havre Normandie

Université Rennes 2
Université Savoie Mont Blanc
Université Claude Bernard - Lyon 1
Université Clermont Auvergne
Université de Montpellier
Université de Tours
Université de Reims Champagne-Ardenne
Université Jean Moulin - Lyon 3
Université Paris sciences et lettres
Université d'Angers
Université de La Réunion
Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis
Université de Franche-Comté
Université de Bordeaux
Université Grenoble Alpes
Université Paul-Valéry - Montpellier 3
Université de Paris
Université d'Artois
Université Bretagne Sud
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
Université de Bretagne Occidentale
Université Sorbonne Paris Nord
Le Mans Université
Université de Perpignan Via Domitia
Université Bordeaux Montaigne
Université de Caen Normandie
Université de la Nouvelle-Calédonie
Université de Limoges
Université de Strasbourg
Université des Antilles
Université Gustave Eiffel
Université Toulouse Capitole
Aix-Marseille Université
Université de Guyane
La Rochelle Université
Université de la Polynésie Française
Université Jean Monnet
Université Paris Nanterre
Université de Lorraine
Université de technologie de Belfort Montbéliard
Université de technologie de Compiègne
Université de technologie de Troyes
Sorbonne Université

Annexe 2) Liste des personnes interviewées, codes utilisés pour se référer à leurs propos, date et durée de l'entretien

Univ. ou ES ⁽¹⁾	Fonction	EC ⁽²⁾	Code utilisé	Date ⁽³⁾	Durée ⁽⁴⁾
Membres d'équipes de présidence					
A	Vice-président en charge de questions en lien avec la RSU		Uni-A VP-RSU 1	08.07.2019	54 min
A	Vice-président 2 en charge de questions en lien avec la RSU		Uni-A VP-RSU 2	18.07.2019	58 min
A	Vice-président		Uni-A VP	19.09.2019	1h10
A	Membre externe du CA		Uni-A pp	06.07.2018	1h00
B	Vice-président en charge de questions en lien avec la RSU	x	Uni-B VP-RSU EC	21.11.2019	1h17
C	Vice-président en charge de questions en lien avec la RSU	x	Uni-C VP-RSU EC	24.06.2019	1h15
C	Vice-président en charge de questions en lien avec la RSU		Uni-C VP-RSU	24.06.2019	40 min
D	Vice-président en charge de questions en lien avec la RSU	x	Uni-D VP-RSU EC	02.04.2020	1h47
D	Vice-président		Uni-D VP	23.09.2020	1h07
E	Président	x	Uni-E P EC	30.03.2020	58 min
Membres de directions et de services administratifs					
A	Chargé de mission RSU		Uni-A ch-miss-RSU 1	12.04.2018	1h45
A	Chargé de mission RSU		Uni-A ch-miss-RSU 2	11.07.2019	1h30
A	Chargé de mission RSU		Uni-A ch-miss-RSU 3	23.07.2019	1h39
A	Chargé de mission RSU		Uni-A ch-miss-RSU 4	22.08.2019	1h26
D	Chargé de mission RSU		Uni-D ch-miss-RSU	26.11.2019	1h15
ES	Chargé de mission RSU	x	Ens-sup ch-miss-RSU 1 EC	18.02.2020	1h31

ES	Chargé de mission RSU	x	Ens-sup ch-miss-RSU 2 EC	25.02.2020	1h38
ES	Chargé de mission RSU	x	Ens-sup ch-miss-RSU 3 EC	25.02.2020	45 min
ES	Chargé de mission RSU	x	Ens-sup ch-miss-RSU 4 EC	06.03.2020	2h04
ES	Chargé de mission RSU	x	Ens-sup ch-miss-RSU 5 EC	15.03.2020	48 min
A	Directeur général de service		Uni-A DG 1	21.02.2019	2h00
A	Directeur général de service		Uni-A DG 2	23.08.2019	52 min
A	Personnel administratif en charge d'un service en lien avec la RSU		Uni-A admin-RSU	19.04.2018	2h
B	Directeur général de service en charge de questions en lien avec la RSU	x	Uni-B DG-RSU EC	09.03.2020	1h09
Participants à des commissions ou initiatives RSU					
A	Etudiant engagé pour des sujets en lien avec la RSU au sein de son université		Uni-A étu-RSU	26.04.2018	1h45
ES	Etudiant engagé auprès d'une fédération étudiante		Ens-sup étu 1	11.04.2018	1h
ES	Etudiant engagé auprès d'une fédération étudiante		Ens-sup étu 2	13.04.2018	1h45
ES	Etudiant engagé auprès d'une fédération étudiante		Ens-sup étu 3	07.05.2018	1h20
ES	Etudiant engagé pour des sujets en lien avec la RSU au sein d'un collectif RSU	x	Ens-sup étu-RSU EC	22.05.2020	58 min
A	Enseignant chercheur engagé pour la RSU au sein de son université		Uni-A ens	09.05.2018	1h30
C	Enseignant chercheur engagé pour la RSU au sein de son université	x	Uni-C ens EC	03.07.2019	1h59
B	Enseignant chercheur engagé pour la RSU au sein de son université	x	Uni-B ens EC	19.02.2020	1h12
ES	Enseignant chercheur expert de l'enseignement supérieur		Ens-sup ens 1	05.02.2018	1h

ES	Enseignant chercheur expert de l'enseignement supérieur	Ens-sup ens 2	07.05.2018	3h
ES	Enseignant chercheur expert de l'enseignement supérieur	Ens-sup ens 3	25.11.2019	47 min
ES	Chargé de mission université européenne	Ens-sup admin EU 1	09.01.2018	1h
ES	Chargé de mission université européenne	Ens-sup admin EU 2	08.05.2018	1h45

¹ Université d'appartenance ou champ de l'enseignement supérieur

² EC : entrepreneur culturel

³ Date de l'entretien

⁴ Durée de l'entretien

⁵ ES : enseignement supérieur

Annexe 3) Référentiel DD&RS 2021

Source : CGE (23 décembre 2020). *Version 2021 du référentiel DD&RS* [en ligne]. Disponible au téléchargement sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [site consulté le 08/04/2021].

Il s'agit ici d'une copie conforme des variables du référentiel. Les portions de phrases soulignées et/ou en italique sont soulignées et/ou en italique dans le texte original.

1	AXE STRATEGIE ET GOUVERNANCE
1.1	Formaliser sa politique de Responsabilité Sociétale & Développement Durable (DD&RS) et l'intégrer à toute l'activité de l'établissement
1.1.1	Définir sa stratégie et élaborer un plan d'actions en couvrant toutes les dimensions du DD&RS
1.1.2	Intégrer la démarche à l'ensemble des services/directions de l'établissement et de ses activités fonctionnelles et opérationnelles
1.1.3	Mettre en place une politique d'achats responsables
1.1.4	Communiquer sur les objectifs, les pratiques et rendre compte des résultats de la démarche DD&RS auprès de toutes les parties prenantes
1.2	Déployer (ressources humaines, techniques et financières...) et piloter la stratégie DD&RS au sein de l'Etablissement (structures, collaborateurs, tableaux de bord, ...)
1.2.1	Affecter des moyens à la conduite du DD&RS
1.2.2	Evaluer, analyser la performance de la démarche DD&RS
1.3	Contribuer avec l'ensemble des <u>parties prenantes</u> (internes et externes) à la construction d'une société responsable conciliant les dimensions économique, sociétale et environnementale

- 1.3.1 Sensibiliser et susciter l'adhésion de toutes les parties prenantes internes de l'établissement dans une dynamique de pratiques durables
- 1.3.2 Agir avec des réseaux d'acteurs nationaux et internationaux pour contribuer à faire évoluer les comportements et partager ses performances durables pour co-construire une société responsable
- 1.3.3 S'engager sur ses territoires au travers de sa politique DD&RS

2 AXE ENSEIGNEMENT ET FORMATION

- 2.1 Intégrer les problématiques de DD&RS dans les programmes et enseignements
 - 2.1.1 Adapter les enseignements des cursus traditionnels : intégration des problématiques de DD&RS dans les programmes de la formation initiale, y compris des programmes d'apprentissage et d'alternance
 - 2.1.2 Intégrer le DD&RS dans les programmes de formation continue
- 2.2 Favoriser et accompagner le développement des compétences en DD&RS des apprenant.e.s
 - 2.2.1 Apprentissage à la mise en application des connaissances et compétences DD&RS dans tous les travaux et missions, y compris en entreprise.
 - 2.2.2 Accompagnement *et reconnaissance* des initiatives étudiantes (hors formation) dans la réalisation de projets DD&RS (apprenant.e.s en cursus normal (formation initiale) ou apprenant.e.s tout au long de leur vie (formation continue))
- 2.3 Favoriser et accompagner le développement des compétences en DD&RS par les personnels acteurs de la formation et de la recherche (enseignant.e.s, enseignant.e.s-chercheurs/euses, doctorant.e.s...)
 - 2.3.1 Incitation et soutien aux enseignant.e.s pour favoriser *d'une part* l'intégration du DD&RS *d'autre part* la transversalité des enseignements
 - 2.3.2 Formation des futurs enseignant.e.s et/ou des doctorant.e.s aux enjeux et compétences DD&RS
- 2.4 Favoriser le développement d'une société de la connaissance respectueuse des principes du DD&RS
 - 2.4.1 Développer et accompagner les démarches, méthodes et supports pédagogiques favorisant la diffusion et l'accès à la connaissance des parties prenantes
 - 2.4.2 Ouvrir à l'international dans un objectif de co-développement (notamment avec les pays en développement) concernant les parties prenantes internes

3 AXE RECHERCHE ET INNOVATION

- 3.1 Intégrer le Développement durable et la responsabilité sociétale dans la stratégie de recherche et d'innovation de l'établissement
 - 3.1.1 Définir et mettre en œuvre un pilotage opérationnel, volets organisation et moyens, de la stratégie de recherche et d'innovation
 - 3.1.2 Inciter et accompagner les pratiques de recherche et d'innovation dont l'inter ou la transdisciplinarité permet de répondre aux enjeux du DD&RS
 - 3.1.3 Identifier les impacts DD&RS des questions de recherche dès la conception de projets (impacts ex ante) et/ou les analyser après réalisation (impacts ex post)
 - 3.1.4 Identifier et prendre en compte les enjeux DD&RS (environnementaux, sociaux et économiques) dans la conduite des projets R&I, du montage jusqu'à la production des résultats (performance environnementale, sociale et économique des labos et des équipes (comportements))

3.1.5	Développer, ou contribuer à, des projets de recherche et d'innovation en réponse aux enjeux sociétaux sur les périmètres d'action pertinents (territoriaux, nationaux et internationaux)
3.2	Développer les interactions sciences société
3.2.1	Favoriser la participation des acteurs de la société aux processus de production de la recherche (<u>science participative</u>)
3.2.2	Intégrer les résultats de la recherche/innovation et des expérimentations de terrain aux programmes de <u>formation (initiale, continue et continuée)</u> et enrichir la recherche par la contribution des <u>apprenant.e.s</u>
3.2.3	Transférer les résultats de la recherche vers le monde socioéconomique et favoriser l' <u>entreprenariat et l'innovation responsable</u> en réponse aux enjeux sociétaux
3.2.4	Diffuser les résultats de la recherche et de l'innovation vers le grand public
3.2.5	Aider à la décision en matière de politiques publiques (État et Collectivités) par l'accompagnement (expertise, conseil, remontée des attentes sociétales)
3.3	Promouvoir et favoriser un dispositif de <u>réflexion éthique</u> au regard de l'exercice de la responsabilité de la recherche et de l'innovation
3.3.1	Identifier et mettre en œuvre un environnement et des pratiques permettant le respect de l' <u>intégrité scientifique</u> dans la R&I
3.3.2	Promouvoir une ouverture de la diffusion des savoirs et des données scientifiques prenant en compte les cadres réglementaires et les prescriptions de donneurs d'ordres en terme de science ouverte et d'ouverture des données.

4	AXE GESTION ENVIRONNEMENTALE
4.1	Développer une politique de diminution des émissions de gaz à effet de serre et d'utilisation durable et de réduction de la consommation des ressources.
4.1.1	Réduire les émissions et les pratiques émettant des gaz à effet de serre
4.1.2	Mettre en œuvre et intégrer des critères environnementaux, sociaux et de performance énergétique au regard des usages au cahier des charges sur le bâti
4.1.3	Mettre en place une gestion des déplacements des parties prenantes internes et une politique incitative de déplacements alternatifs
4.1.4	Mettre en place un management énergétique des établissements et des actions pour améliorer le comportement des parties prenantes internes
4.1.5	Réduire et optimiser la consommation d'eau
4.2	Développer une politique de prévention et de réduction des atteintes à l'environnement (dont les pollutions)
4.2.1	Améliorer la gestion des <u>effluents liquides organiques</u> (réduction, contrôle, traitement)
4.2.2	Réduire, ré-utiliser, recycler les <u>déchets assimilés aux ordures ménagères</u>
4.2.3	Réduire, ré-utiliser, recycler, traiter les déchets dangereux et spécifiques (hors <u>D.E.E.E</u>) et d'effluents liquides dangereux
4.2.4	Réduire, ré-utiliser, recycler, traiter les <u>D.E.E.E.</u>
4.2.5	Réduire et optimiser les traitements de la pollution atmosphérique
4.3	Développer une politique en faveur de la <u>biodiversité</u>
4.3.1	Mettre en place une gestion durable et agir en faveur de la <u>biodiversité</u> (milieux naturels et cultivés, espaces paysagers et aménagés) sur les sites de l'établissement
4.3.2	Agir en faveur de la <u>biodiversité</u> (milieux naturels et cultivés, espaces paysagers et aménagés) à différentes échelles territoriales (locale et/ou nationale et/ou internationale) sur des sites extérieurs à l'établissement
4.4	Promouvoir une <u>alimentation responsable</u> accessible au plus grand nombre (sur l'ensemble de la chaîne de valeur " <u>du champ à l'assiette</u> ")

- 4.4.1 Mettre en place une démarche d'alimentation responsable au sein de l'établissement auprès des parties prenantes internes et des délégataires de gestion (maîtrise en propre de l'établissement)
- 4.4.2 Agir avec les parties prenantes externes pour promouvoir une alimentation responsable (influence de l'établissement)

5 AXE POLITIQUE SOCIALE

- 5.1 Favoriser une politique humaine et sociale d'égalité et de diversité au sein des personnels
 - 5.1.1 Mettre en place des actions en faveur de la parité dans le recrutement et la promotion des personnels, dans les fonctions managériales et de gouvernance, dans les instances représentatives des personnels
 - 5.1.2 Mettre en place des actions en faveur de la diversité dans le recrutement et la promotion des personnels
- 5.2 Favoriser et accompagner le développement des compétences, dont les compétences DD&RS, dans l'évolution des métiers
 - 5.2.1 Déployer une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences DD&RS dédiée aux personnels administratifs, des bibliothèques et techniques (fonctions support)
 - 5.2.2 Déployer une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences DD&RS des personnels dédiés à l'enseignement et/ou la recherche.
- 5.3 Développer une politique de la qualité de vie dans l'établissement
 - 5.3.1 Mettre en place une politique de prévention, de santé et de sécurité (personnels et/ou apprenant.e.s)
 - 5.3.2 Mettre en place une politique de qualité de vie sur le(s) site(s) de l'établissement
 - 5.3.3 Mettre en place une politique de qualité de vie au travail
- 5.4 Mettre en place une politique d'égalité des chances pour les apprenant.e.s
 - 5.4.1 Préparer la venue de futurs apprenant.e.s quels que soient leurs profils
 - 5.4.2 Développer des conditions d'études/formations favorables à la réussite des apprenant.e.s en situation de handicap
 - 5.4.3 Développer des conditions d'études/formations favorables à la réussite des apprenant.e.s internationa(les)ux
 - 5.4.4 Développer des conditions d'études/formations favorables à l'ouverture sociale des établissements et à la réussite des apprenant.e.s
 - 5.4.5 Favoriser l'insertion professionnelle des apprenant.e.s quels que soient leurs profils

Index

INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
------------------------------------	-----------

CHAPITRE 1 : DE L'EXERCICE IMPLICITE AU MANAGEMENT EXPLICITE DE LA RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE DES UNIVERSITÉS	30
--	-----------

Introduction.....	31
--------------------------	-----------

Section 1) Les universités et leurs responsabilités - mise en perspective historique.....	33
--	-----------

1.1) Fondation de l'université - mission d'enseignement et de maintien de l'ordre établi	33
--	----

1.1.1) Les corporations académiques moyenâgeuses - liberté académique... dans le respect des principes chrétiens.....	33
---	----

1.1.2) Les universités au service des politiques publiques de « l'époque moderne » (XVe-XVIIIe siècles)	35
---	----

1.2) Le modèle de l'université humaniste selon Humboldt - la recherche à l'épreuve de la révolution industrielle	38
--	----

1.3) Le modèle de l'université utile – recherche et enseignement au service des sociétés de la connaissance.	43
--	----

1.3.1) L'émergence de la référence nord-américaine	44
--	----

1.3.2) La diffusion du modèle de l'université utile	46
---	----

1.3.3) L'Université entrepreneuriale – formuler des réponses aux attentes différenciées	51
---	----

1.4) Des modèles à la réalité de l'université contemporaine	57
---	----

Section 2) Le management de l'université française contemporaine – dépasser les tensions contradictoires en élaborant un projet singulier au service de la société	63
---	-----------

2.1) Gouvernance tripartite entre l'État, la profession académique et l'organisation universitaire	63
--	----

2.1.1) L'effacement de l'organisation universitaire française et le pilotage des facultés de manière centralisée.....	63
---	----

2.1.2) La renaissance des établissements universitaires	65
---	----

2.2) Autonomie et responsabilités élargies dans un contexte de compétition.....	68
---	----

2.3) Les universités et leurs réseaux au service de leurs territoires	75
---	----

2.4) Les pressions contradictoires à l'œuvre dans l'élaboration d'un projet d'établissement.....	84
--	----

Conclusion	92
-------------------------	-----------

CHAPITRE 2 : LE DÉVELOPPEMENT DU MANAGEMENT DE LA RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE DES UNIVERSITÉS	94
---	-----------

Introduction.....	95
--------------------------	-----------

Section 1) Histoire et évolution du management de la responsabilité sociétale des universités	96
--	-----------

1.1) L'adoption par les universités du concept mouvant de responsabilité sociétale des entreprises	96
--	----

1.1.1) Le concept de responsabilité sociétale traduit l'engagement des organisations pour le projet du développement durable.....	97
---	----

1.1.2) Instabilité conceptuelle et opérationnalisation difficile de la responsabilité sociétale	100
---	-----

1.2) Évolution du concept de responsabilité sociétale des entreprises et des universités	103
1.2.1) Débats quant à la nature et aux frontières de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1950-...)	103
1.2.2) Les approches managériales de la responsabilité sociétale des entreprises et des universités (années 1970-...)	107
1.2.3) Institutionnalisation du développement durable et réponses stratégiques des entreprises et universités (années 1990-...)	118
Section 2) Manager la RSU : une nécessité stratégique	127
2.1) RSU : un concept hybride formé par les derniers développements du concept de RSE et les spécificités engendrées par leur application au sein des organisations universitaires	128
2.1.1) La RSU envisagée comme un processus managérial	130
2.1.2) Management de la responsabilité sociétale des universités françaises.....	132
2.2) Lorsque la responsabilité sociétale fait stratégie	144
2.2.1) La création de valeur partagée	144
2.2.2) RSU : vers l'institutionnalisation d'un nouveau paradigme ?.....	155
Conclusion	170
CHAPITRE 3 : POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	172
Introduction.....	173
Section 1) Le choix d'une posture épistémologique interprétativiste et d'une démarche abductive à partir d'une étude de cas enchâssés.....	175
1.1) Réflexion épistémologique et positionnement interprétativiste.....	175
1.2) Le choix d'une démarche abductive.....	182
1.3) Le choix d'une approche qualitative et d'une étude de cas	186
Section 2) Présentation des cas et de la collecte des données.....	192
2.1) Design de l'étude de cas et présentation des universités étudiées et des acteurs interrogés.....	192
2.1.1) Design de l'étude du management de la RSU	193
2.1.2) Présentation des universités et acteurs étudiés	200
2.2) Données collectées	215
2.2.1) La collecte de données secondaires.....	215
2.2.2) La collecte de données primaires : entretiens semi-directifs et observations	218
Section 3) Méthode d'analyse des données	226
3.1) Les outils supports du processus d'analyse	226
3.2) Processus de codage et déroulé de la théorisation	230
Conclusion	234
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS : DÉTERMINANTS INSTITUTIONNELS, THÉORISATION ET OPÉRATIONNALISATION DE LA RSU	236
Introduction.....	237
Section 1) Les dynamiques du contexte institutionnel	239
1.1) Les déterminants institutionnels de la RSU.....	239
1.2) Les implications du Grenelle Environnement (2007-2010)	249
1.2.1) L'impact de l'article 55 de la Loi Grenelle I.....	251
1.2.2) Dynamique collective du réseau des acteurs et des parties prenantes de la RSU	254
1.2.3) Les impasses	257

Section 2) Le travail des entrepreneurs culturels pour théoriser la responsabilité sociétale des universités	264
2.1) Le dispositif DD&RS : traduction managériale du développement durable pour les établissements d'enseignement supérieur	267
2.1.1) Le développement d'une vision stratégique de la RSU	267
2.1.2) Les outils de cadrage des démarches DD&RS	273
2.2) De l'exercice stratégique de la RSU à la RSU pour stratégie	286
2.2.1) La RSU à la carte ?	286
2.2.2) Le basculement vers la RSU « faisant stratégie » : orienter les missions d'enseignement et de recherche vers l'objectif de développement durable	301
Section 3) Les modèles d'opérationnalisation de la RSU	318
3.1) L'écologisation des campus	322
3.2) La RSU encapsulée	332
3.3) La RSU intégrée	353
Conclusion	365
CHAPITRE 5 : RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES : DISCUSSION ET PRÉCONISATIONS MANAGÉRIALES	368
Introduction	369
Section 1) Discussion	370
1.1) Les dynamiques du contexte institutionnel	372
1.2) Le travail institutionnel des entrepreneurs culturels de la RSU	378
1.3) L'opérationnalisation de la RSU	382
1.4) Perspectives de prolongement	388
Section 2) Préconisations managériales	393
2.1) Créer les conditions propices à l'intégration de la RSU	395
2.2) Propositions pour les universités	404
Conclusion	413
CONCLUSION GÉNÉRALE	416
BIBLIOGRAPHIE	428
LISTE DES TABLEAUX	449
LISTE DES FIGURES	451
ANNEXES	453
INDEX	461

Marie STADGE

**Pour une compréhension de l'institutionnalisation de la responsabilité
sociétale des universités françaises**

Étude de cinq universités

Résumé : Confrontés à l'exacerbation des risques sociaux liés aux dégradations de l'environnement, les États s'engagent à mener des politiques en faveur du développement durable. La responsabilité sociétale des universités (RSU) désigne la manière dont les universités intègrent les principes du développement durable à leurs activités et fonctionnements.

Notre recherche permet de faire émerger une conceptualisation de la responsabilité sociétale des universités françaises à partir de l'analyse croisée des dynamiques du contexte institutionnel, du travail d'un réseau « d'entrepreneurs culturels » engagés pour favoriser l'intégration du développement durable par les établissements d'enseignement supérieur et des démarches RSU de cinq universités.

Nous identifions trois formes d'opérationnalisation de la RSU, leurs antécédents et leurs implications. Nous montrons que les universités peuvent renforcer leur légitimité et obtenir un accès facilité aux ressources en intégrant en profondeur les enjeux du développement durable à leurs missions d'enseignement et de recherche, ainsi qu'à leurs modalités de fonctionnement. Nous formulons des préconisations pour accompagner la mise en œuvre de cette orientation.

Mots clés : responsabilité sociétale de l'université ; développement durable ; management des organisations académiques ; institutionnalisation ; entrepreneur culturel

Understanding the institutionalization of university social responsibility in France

A study of five universities

Abstract: Faced with the exacerbation of social risks linked to environmental degradation, governments are committed to pursuing sustainable development policies. University social responsibility (USR) refers to the way universities integrate the principles of sustainable development into their activities and operations.

Our research allows for the emergence of a conceptualization of the social responsibility of French universities based on a cross-analysis of the dynamics of the institutional context, the work of a network of « cultural entrepreneurs » committed to promote the integration of sustainable development by higher education institutions and the USR policies of five universities.

We identify three models of USR implementation, their respective antecedents and implications. We show that universities can strengthen their legitimacy and obtain easier access to resources by integrating sustainable development issues into their teaching and research missions, as well as into their operating procedures. We formulate recommendations to accompany the implementation of this orientation.

Keywords: university social responsibility; sustainable development; management of academic organizations; institutionalization; cultural entrepreneur
