Université Paris Nanterre

200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

Membre de l'université Paris Lumières

École doctorale 395 : Milieux, cultures et sociétés du passé et du présent
UMR 7218 Laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement (LAVUE)

Camille VERGNAUD

Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ?

Étude comparée des cas de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre

Thèse présentée et soutenue publiquement le 30/11/2018
en vue de l'obtention du doctorat
de Géographie humaine, économique et régionale de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Mme Marie-Hélène BACQUE (Université Paris Nanterre)
et de M. Philippe GERVAIS-LAMBONY (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteure :	Mme Sylvie FOL	Professeure à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Rapporteure :	Mme Myriam HOUSSAY- HOLZSCHUCH	Professeure à l'Université Grenoble Alpes
Membre du jury :	M. Jérôme AUST	Chargé de recherche FNSP
Membre du jury :	Mme Hélène DANG VU	Maître de conférences à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée
Membre du jury :	Mme Sonia LEHMAN-FRISCH	Professeure à l'Université Paris Nanterre

Remerciements

Ces remerciements s'adressent en premier lieu aux membres du jury, qui ont accepté de lire ce travail et d'entrer en dialogue avec mes réflexions.

Celles-ci ont été nourries pendant plusieurs années de mes échanges avec Marie-Hélène Bacqué et Philippe Gervais-Lambony, co-directeurs de cette thèse. Merci à eux pour avoir écouté, accompagné, (parfois subi ?) mes enthousiasmes de thésarde : nos échanges en trio chapitre après chapitre, ponctués d'apartés sur notre quotidien professionnel m'ont profondément marquée.

Cette thèse s'inscrit dans un parcours de découvertes, de rencontres et de maturation en tant que chercheure mais aussi en tant qu'enseignante. Je tiens à remercier mes collègues du laboratoire LAVUE et du département de Géographie et d'Aménagement de l'université Paris Nanterre avec qui j'ai eu le plaisir de grandir professionnellement, d'échanger, de rire et d'apprendre. Un grand merci à vous tous. Merci également à Charles-Henri Rossignol et Céline Campagne pour leur soutien administratif et logistique constant. Enfin, plus récemment : j'exprime ma sincère reconnaissance à l'équipe de l'université d'Evry Val-d'Essonne pour leur accueil et leur gentillesse en cette période de rentrée universitaire en fin de rédaction.

Mon travail doit beaucoup aux personnes avec qui j'ai échangé et qui ont bien voulu m'accorder du temps et de l'attention tout au long du chemin, notamment lors de l'enquête de terrain à Nanterre. Un merci particulier à Zoé pour avoir tant partagé avec moi. Outre-Atlantique mes pensées vont plus particulièrement à Risa, Jonnell et Don Mitchell, et aussi à Steve et John (quelle patience merci), à Sandra pour sa bienveillance, à Quinton et à tous les « crazy indians » de 2015. Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui m'ont aidée à construire ma réflexion, notamment au sein des réseaux RESUP et EUREDOCS, en particulier Christine Musselin, Gaële Goastellec et Emmanuelle Picard. Merci à Julie Le Gall, Myriam Houssay-Holzschuch et Leïla Frouillou (Alberte !) pour leur présence dès les débuts et nos conversations enflammées sur le métier (entre autres…).

Une grande gratitude et un immense sourire s'imposent lorsque je pense à tous ceux qui ont partagé mes enthousiasmes d'enseignante, de chercheure, d'amie. Les co-bureau du W416 bien évidemment, qui m'entendaient ronronner derrière ma plante verte : Imane, Mathilde, Gaële, Selin ; mais aussi Kevin, Adrien, Jeremy, Romain et les anciens du bâtiment T (coucou Jeanne et Silvère) ; et bien sûr la joyeuse Dream Team Carto : Camille KRB, Edouard et Colorful Nessi.

De nombreuses personnes ont suivi les pérégrinations de cette thèse de loin ou de près. Je leur envoie mes chaleureux remerciements : mes parents dont le soutien reste un pilier, Adrien la dob, toutes les amies de la vie Fromagesque (Léo, Manon, Maria-Christina, Pauline Gou et tous les amis de Gigi), Xavière et Borax (check). Louise : tu m'as entendue ratiociner sur l'idéalisme allemand et imaginer tous les plans de refondation de l'univers, bravo à toi. J'adresse enfin tous mes remerciements à mes camarades de BNF (Lacroix, Sarah, Marjo), à chacun de mes relecteurs (notamment la super team de St-Loup de Buffigny et à Solenn pour ses mots justes), et au groupe *Feuilles de Géo* pour votre soutien et nos échanges passionnants : Etienne, Sylou, Miriam, Elise, Brenda, Dorian. Et à Annaïg : MERCI.
Lise, Marie, le gang va sur ses dix ans, et toutes ses dents : une très belle géographie de l'amitié.
Théo, Brieux, Hugo, Vincent : oui les gars, j'ai trouvé un titre.
Et à tous ceux que j'oublie dans l'envolée enthousiaste de la rédac' : un grand merci.

A Victor,
Pour ton soutien sans faille, toutes les rigolades, et les merveilleuses pizzas caféinées.
J'écris ces remerciements à tes côtés, et tu sais tout ce que je n'écris pas.

Sommaire

REMERCIEMENTS 2
SOMMAIRE 4
INTRODUCTION GENERALE 5

PARTIE 1 : ÉTUDIER L'IMPLICATION UNIVERSITAIRE ET SES LOGIQUES DE TERRITORIALISATION PAR UNE APPROCHE QUALITATIVE A TROIS NIVEAUX D'ANALYSE 27

CHAPITRE 1 : LES DIMENSIONS TERRITORIALES DE L'IMPLICATION UNIVERSITAIRE DANS UNE PERSPECTIVE COMPAREE 28
CHAPITRE 2 : TERRAINS ET METHODES : UNE DEMARCHE D'ENQUETE QUALITATIVE ET INDUCTIVE 79

PARTIE 2 : LES RAPPORTS DES UNIVERSITES AU TERRITOIRE DANS DEUX MODELES UNIVERSITAIRES NATIONAUX DIFFERENTS 138

CHAPITRE 3 : LES UNIVERSITES PRIVEES A BUT NON LUCRATIF AUX ETATS-UNIS : RECOMPOSITIONS DE L'IMPLICATION TERRITORIALE COMME MISSION ET LEVIER DE FONCTIONNEMENT 139
CHAPITRE 4 : LES UNIVERSITES PUBLIQUES FRANÇAISES : EVOLUTION DES MODELES, TRANSFORMATION DES ETABLISSEMENTS ET RECONFIGURATION DES RAPPORTS AU TERRITOIRE 169

PARTIE 3 : SYRACUSE UNIVERSITY ET L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : POSTURES D'UNIVERSITES ENGAGEES ET MISES EN ŒUVRE TERRITORIALES CONTRASTEES 223

CHAPITRE 5 : LES POSTURES D'IMPLICATION UNIVERSITAIRE DE SYRACUSE UNIVERSITY ET DE L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : LOGIQUES DE TERRITORIALISATION D'UNE STRATEGIE DE PROMOTION INSTITUTIONNELLE 224
CHAPITRE 6 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA POSTURE D'IMPLICATION PAR SYRACUSE UNIVERSITY : APPROPRIATION D'UN TERRITOIRE AU SERVICE D'UNE UNIVERSITE ENTREPRENEURIALE 275
CHAPITRE 7 : L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : QUEL ETABLISSEMENT ET QUELS TERRITOIRES POUR LA FIGURE DE L'UNIVERSITE IMPLIQUEE ? 318

PARTIE 4 : IMPLICATION TERRITORIALE DES UNIVERSITES ET DES UNIVERSITAIRES : QUELLES RELATIONS AU NOM DE L'UNIVERSITE ? 405

CHAPITRE 8 : QUAND L'IMPLICATION D'INSTITUTION S'ADRESSE AUX UNIVERSITAIRES 406
CHAPITRE 9 : L'IMPLICATION DES UNIVERSITAIRES FACE A L'INSTITUTION 481

CONCLUSION GENERALE 540
ANNEXES 556
BIBLIOGRAPHIE 602
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES 620
TABLE DES ILLUSTRATIONS 623
TABLE DES MATIERES 626

Introduction générale

Cette thèse porte sur les différents types d'implication territoriale des universités et des universitaires : ses définitions, ses modalités et finalités, et ses différentes logiques de territorialisation. Le but est d'interroger les positionnements et actions volontairement entrepris par des universités ou des universitaires envers et avec des acteurs non académiques pour apporter une contribution à la société dans le cadre de leurs missions et activités universitaires, par le prisme de leurs rapports au territoire.

L'objet des pages introductives qui suivent ici est d'abord de retracer le parcours qui m'a conduite à la délimitation et à la problématisation du sujet (voir Schéma 1 à la fin de cette inttroduction générale) puis d'annoncer l'organisation de la présentation des résultats par chapitre pensés par échelles.

I. Questions d'enquête : point de départ

Le 13 février 2015, alors que j'exposais mon sujet de thèse lors d'un séminaire doctoral, une enseignante-chercheure en géographie m'a posé cette question : « Mais pourquoi s'acharner à poser cette question de ce que fait l'université envers le territoire ? ». Puis elle a continué ainsi : « Est-ce qu'on va voir les entreprises de La Défense, en leur disant : 'ah vous devriez vous engager sur le territoire !', 'pourquoi est-ce que vous ne vous ouvrez pas au territoire ?' ».

Ses propos sous-entendent des questions fondamentales pour une thèse, à savoir : « Mais pourquoi vous posez-vous cette question-là ? », et plus fondamentalement : « Pourquoi cette question est-elle à poser ? »

En effet : mises à part mon appartenance disciplinaire et mon envie naïve de voir des interactions entre « l'Université » et « le Monde » se matérialiser, s'inscrire spatialement sous mes yeux, pourquoi est-ce que je supposais que l'Université devrait « s'ouvrir », « s'engager » dans « son » territoire ? Pourquoi poser cette question de « ce que l'université devrait faire à l'égard du territoire » ? Ici le verbe « devrait » entre en crispation avec une certaine conception du travail de recherche scientifique : son caractère normatif suppose que la question de départ est déjà orientée vers une préconisation plus qu'une réflexion, un jugement moral (personnel) plus qu'une analyse. Et surtout la question telle qu'elle est posée considère que l'université – de toute façon – « doit » s'impliquer dans « son » territoire, le reste étant de savoir « quoi » et « comment ».

Une reformulation s'impose donc : d'une part, cette notion de « devoir » revient à interroger ce que l'université doit faire, c'est-à-dire est censée faire dans l'esprit de nombreux acteurs : les universitaires (personnels, enseignants, enseignants-chercheurs), les équipes dirigeantes des universités, les étudiants (les parents !) ; l'opinion publique en général, les membres d'une société envers une institution ; l'État et le gouvernement, plus généralement les pouvoirs publics à différentes échelles ; mais aussi les acteurs privés et la société civile organisée ; et plus particulièrement tous les acteurs en lien avec le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche (associations, réseaux, lobbys, …). Se demander « que devrait faire l'Université » c'est interroger les missions assignées aux universités (et aux universitaires), les fonctions attendues de cette institution et de ses membres envers la société.

Et puis, d'autre part, pour éviter d'imposer d'emblée le postulat que l'Université a – de toute façon – pour fonction de « faire quelque chose envers le territoire », autant prendre au sérieux la remarque de mon auditrice et la faire mienne : finalement est-ce que le territoire a quelque chose à voir avec ce qui est attendu des universités et avec ce qu'elles considèrent devoir faire ? Autrement dit : est-ce que le territoire a une place (et laquelle ?) dans les missions de l'Université à l'égard de la société ? Apparaît alors ma question d'enquête initiale ***: Quelle place pour le territoire dans les missions et activités universitaires ?***

« Quelle place pour le territoire dans les missions de l'Université ? »

Évidemment, tous les termes de la question doivent être précisés : « place » est un mot du langage courant et ne représente pas toutes les relations possibles entre « territoire » et « missions universitaires » ; « territoire » est une catégorie à la fois analytique et indigène puisque c'est un concept géographique et une catégorie employée par des acteurs universitaires ou de l'action publique ; enfin le terme « Université » peut faire référence entre autres à l'Université en tant qu'idée qui soutient une institution dans un modèle (souvent national), aux universités comme établissements, ou encore à des communautés universitaires comprenant entre autres des enseignants-chercheurs.

1. Le rôle de l'Université envers le territoire

Se demander si le territoire a une place dans les missions de l'Université, c'est tout d'abord s'atteler à ma question de base : selon le modèle national concerné et selon les acteurs considérés, ***est-ce que l'Université a un rôle à jouer envers le territoire ?***

Le parti pris a donc été de ne pas définir en amont ce rôle de l'Université envers le territoire, mais d'étudier si et dans quelle mesure l'Université est considérée, par différents acteurs, comme devant jouer un rôle envers le territoire. Le postulat implicite, qui sert de base pour ce travail de thèse, est qu'en effet, l'université a un rôle à jouer direct ou indirect, envers le territoire, qu'il s'agisse d'une mission spécifique à mener ou bien d'un impact indirect escompté. L'analyse porte alors sur les multiples définitions de ce rôle, sur leurs évolutions, et sur la manière dont elles reflètent différentes conceptions des missions de l'Université envers la société.

Cette question du rôle de l'Université envers le territoire se décline à plusieurs échelles : dans un contexte de compétition mondiale entre États sous le sceau de l'économie et de la société de la connaissance, les universités comme d'autres acteurs de production, de diffusion et de transfert de connaissances sont considérées par des organismes internationaux comme l'OCDE, par des pouvoirs publics (comme l'Union européenne) et par des dirigeants et chercheurs universitaires, comme devant participer à la compétitivité du territoire national, et à son développement, principalement entendu dans un sens économique. Aux échelles régionales et locales (urbaines), la présence d'une université est censée contribuer au dynamisme économique, démographique, culturel et symbolique d'un territoire, que ce soit par des effets indirects dus aux externalités positives (concentration d'étudiants par exemple), ou par des activités menées par l'université, comme la recherche en partenariat avec des acteurs locaux au sein de systèmes scientifiques ou encore la participation à des opérations de développement urbain. Dans ce cadre, le territoire est entendu comme un milieu socio-économique délimité (une ville, une région, un pays) dont différents acteurs (certaines entreprises, pouvoirs publics, habitants et société civile organisée) peuvent être les destinataires ou les partenaires d'activités menées par l'université.

2. *La place du territoire dans la définition des missions et dans le fonctionnement universitaires*

En miroir, se demander si le territoire a une place dans les missions de l'Université c'est aussi interroger ***le rôle du territoire dans la définition des missions universitaires et dans les activités menées par les universités et les universitaires.***

Dans quelle mesure la localisation d'une université et son inscription territoriale, les interactions qu'elle entretient avec un ou plusieurs territoires (selon les échelles, les acteurs, les secteurs d'activités) et qui évoluent dans le temps, les représentations du territoire associé à l'université, influencent les missions attendues de l'université mais aussi endossées et revendiquées par celle-ci, envers la société et envers ces territoires ?

Le postulat qui soutient cette deuxième question est que ni les universités ni les universitaires ne constituent des tours d'ivoire déterritorialisées produisant et transmettant des savoirs hors de tout contexte territorial. Au contraire, la thèse travaille justement l'idée qu'il existe des interactions et que les relations entretenues entre l'université et ce territoire (fussent-elles caractérisées par une faible intensité) influencent la manière dont sont définies les missions de l'Université et la manière dont sont menées les activités de l'établissement et ses membres.

Ici, plusieurs dimensions du « territoire » sont à prendre en compte, que ce soit la localisation d'un établissement à différentes échelles, les relations de l'établissement et ses membres avec le milieu environnant (milieu physique, caractéristiques sociales et économiques ou encore jeux d'acteurs locaux), ou encore les multiples représentations associées au territoire considéré comme étant celui de l'université. Ces dimensions matérielles, sociales (au sens des acteurs), et idéelles du territoire – précisées dans le chapitre 1 - influencent ce qu'une université et ses membres considèrent être les missions de l'université, y compris son rôle envers le territoire.

Cette articulation entre de multiples dimensions du territoire d'une part, et les définitions et pratiques des missions universitaires d'autre part, s'établit à différentes échelles. Par exemple la localisation d'une université (dans le pays, dans la région, dans la ville) influence la définition de ses missions : la création d'une antenne universitaire en France répond à une volonté de démocratisation des études supérieures ; ou bien le maintien d'une université dans une ville en difficultés socio-économiques aux Etats-Unis participe au dynamisme de la région. De même, les interactions des enseignants-chercheurs d'une université avec le territoire d'ancrage et ses acteurs participent à façonner leurs visions et pratiques des finalités de l'Université envers la société.

3. *Modalités et logiques de territorialisation des missions et activités universitaires*

Enfin, une troisième manière de considérer la question d'enquête initiale concernant « la place du territoire dans les missions de l'Université » est de se demander : ***selon quelles modalités et selon quelles logiques les missions et activités universitaires se territorialisent-elles ?***

En effet, étant donné que certaines fonctions territoriales sont attendues des universités (postulat 1) et que leurs activités et celles des universitaires interagissent avec le territoire entendu selon ses différentes dimensions (postulat 2), il s'agit de se demander comment les établissements et les enseignants-chercheurs considèrent le territoire : quel statut lui est assigné, quelles fonctions remplit-il dans le cadre des activités déployées à son égard ?

Le postulat sur lequel repose cette interrogation est que le territoire de l'université est davantage qu'un cadre dans lequel des activités se traduisent spatialement : les représentations, les actions, les discours des universités et des universitaires à l'égard du territoire relèvent – en partie – de processus

de territorialisation et donc d'appropriation. Certes les activités universitaires s'inscrivent dans un contexte territorial, mais elles entretiennent des rapports plus diversifiés avec le territoire que celui d'une simple inscription spatiale : le territoire de l'université et des universitaires, dans la diversité de ses définitions, de ses dimensions et de ses délimitations, est l'objet de dynamiques de territorialisation au sens d'appropriation par différents acteurs envers un espace. Cette appropriation prend diverses formes, que ce soit par exemple une dynamique d'attribution, une transformation matérielle, ou un sentiment d'appartenance, reflétant différentes logiques de territorialisation. Comme je le développe dans le chapitre 1, cet axe de questionnement travaille la notion de territoire comme produit d'une intentionnalité d'acteurs projetée sur une portion d'espace (Raffestin 1986[1]) et plus largement comme une dialectique sociale du matériel et de l'idéel (Di Méo, 1998[2]).

Dans ce cadre, quels sont les différents statuts que revêt le territoire dans les représentations, les actions et les pratiques que les universités et universitaires déploient à son égard ? Quels sont les différents processus d'appropriation de ces acteurs, les logiques de territorialisation de leurs activités ?

La question d'enquête initiale, « *Quelle place pour le territoire dans les missions de l'Université ? »,* aboutit donc à trois questions d'enquête reposant sur trois postulats, et travaillant les rapports entre la question de la contribution de l'Université à la société et celle *du* ou plutôt *des* territoires universitaires. Plusieurs éléments de définition concernant l'Université ou le territoire ont été esquissés ici, amorçant la structuration de la thèse et seront développés dans la première partie du manuscrit. La deuxième section de cette introduction revient sur la genèse de cette enquête. J'y explique quels ont été mes choix de cadrage de la recherche, et comment j'ai structuré ma réflexion pour m'atteler à ces trois questions d'enquête et formuler des axes de problématique.

II. Structuration de la recherche : cheminement du sujet, choix et cadrage

La question d'enquête qui sert de point de départ à la thèse s'inscrit dans une réflexion plus personnelle et plus globale sur le rôle de l'université envers la société. Elle est issue de la rencontre d'une question existentielle – A quoi cela sert d'être enseignant-chercheur (en Géographie) ? -, d'une appartenance disciplinaire, et d'une situation professionnelle à savoir un doctorat au sein du système universitaire que je connaissais peu. L'interrogation sous-jacente est donc celle du rôle envers la société, de l'utilité (« à quoi ça sert ? »), appliquée à trois éléments liés mais distincts : une institution (l'Université), une profession (enseignant-chercheur) et une activité en particulier (la recherche).

1. Interrogations sur la contribution de l'enseignant-chercheur à une transformation sociale

Un premier cadrage d'ordre personnel a joué ici : d'une part, j'ai mis de côté le pan « enseignement » dont l'utilité directe me paraissait – peut-être à tort- plus évidente, et je me suis d'autre part intéressée au domaine des sciences humaines et sociales, plus proche de mes préoccupations personnelles.

[1] Raffestin C., 1980, *Pour une géographie du pouvoir.* Préface de R. Brunet, Paris, Libraires techniques. Raffestin C., 1986, Ecogénèse territoriale et territorialité ; in *Espaces, jeux et enjeux,* F. Auriac et R. Brunet (dir) Fayard.

[2] Di Méo G., 1998, *Géographie sociale et territoire*, Paris, Nathan

À ce stade, une distinction a affiné ma réflexion face à la question « à quoi ça sert ? » : celle entre « utilité » et « usage ». Monique Hirschhorn dans une note critique intitulée : « Est-il vraiment utile de s'interroger sur l'utilité de la sociologie ? Plus de dix ans de débats » (2014) met en évidence cette distinction. Son analyse des travaux individuels et collectifs publiés depuis 2002 au sujet de l'utilité de la sociologie montre entre autres que si la question de l'utilité de la sociologie est débattue depuis son émergence, celle de ses usages reste peu explorée. Cette distinction est également travaillée au cours des quatre numéros hors-séries de la revue *Tracés,* issus d'un cycle de conférences de quatre ans, et qui posent la question frontalement : « A quoi servent les sciences humaines ? ». Sans occulter les rapports de pouvoir et les tensions possibles issues de formes de coopération variées entre monde académique et monde non-académique, l'objectif explicite de ces conférences est « de décrire la manière dont les pratiques des sciences humaines se trouvent concrètement injectées dans divers domaines sociaux, culturels, économiques et politiques. » (Fossier et Gardella, 2009b, p. 2). L'accent est porté sur les usages professionnels des sciences humaines, et les textes opèrent un déplacement de l'interrogation classique de l'utilité vers celle des usages, rendant visibles les multiples utilisations possibles des sciences humaines et sociales dans des domaines divers, (Murati, 2013) tels que les médias (2012), l'art contemporain (2011), le monde de l'entreprise (2010), la justice (2009a).
Ainsi, même des recherches qui ne se posent pas la question de l'utilité ou qui refusent d'intégrer un critère d'utilité dans leur production peuvent être utiles dans le sens de « servir à quelque chose ou à quelqu'un », de « satisfaire un besoin, une demande sociale », que ce soit au cours de la production d'un savoir, par son usage par d'autres personnes que le chercheur, ou via les actions individuelles du chercheur l'ayant produit.

Cette distinction entre « utilité » et « usage » m'a permis de préciser ce qui m'intéressait dans la grande question de l'utilité : la manière dont des enseignants-chercheurs qui intègrent explicitement cet horizon d'utilité dans leurs recherches formulent leur posture et la mettent en pratique. La question s'est alors déplacée et reformulée : Quelles sont les positionnements et les modalités d'exercice du métier d'enseignant-chercheur à l'université, en particulier l'activité de recherche, qui intègrent explicitement un objectif d'utilité dans le sens de « répondre à une demande sociale » ou « participer à une transformation sociale » ? À travers cette réflexion sur l'utilité envers la société et sur les positionnements d'enseignants-chercheurs, c'est la question de l'engagement et des formes de recherche dite « engagée » qui est travaillée.

Ce questionnement renouvelé m'a guidée au cours de mon travail de Master 2 (2010-2011) dont l'enquête de terrain s'est déroulée à l'université de Syracuse (État de New-York) aux Etats-Unis. Je m'inscrivais alors dans une optique épistémologique et je m'intéressais aux différents courants de Géographie caractérisés par une « implication » formalisée explicitement envers la société et la gestion du territoire : géographie active[1], géographie appliquée[2], géographie radicale ou critique[3]. Le département de Géographie de Syracuse University (SU) regroupait -et regroupe toujours- un certain nombre de géographes critiques ou radicaux. Ce séjour a continué à me faire avancer, distinguant trois chemins face à cette question, trois postures possibles, ni exclusives ni exhaustives.

[1] George P., Guglielmo R. et Kayser B. (1964)

[2] Philipponneau M. (1960)

[3] « Approaches to geography committed to overturning relations of power and oppression, and to constructing more socially just, egalitarian and liberating geographies and ways of living » (PINDER D., 2009, p.620).

Tenir position : le desk-bound radical

La première posture que j'ai identifiée et ensuite écartée de mes recherches est incarnée pour moi par la figure du « *desk-bound radical* » de Don Mitchell. Don Mitchell est un géographe marxiste considéré comme une « figure » de la géographie radicale étant donné ses écrits[1], ses projets comme le People's Geography Project[2], et son rôle de communication et diffusion dans des colloques internationaux, par exemple lors des conférences annuelles de l'Association des Géographes Américains, lors du colloque « Espaces et rapports de domination[3] » en 2012 à Paris Est Marne-la-Vallée (présentation intitulée « On Becoming and Being a Radical Geographer in the United States »).

Or dans un article intitulé « Confessions of a Desk-Bound Radical » (2008), Don Mitchell dessine les contours de la figure de l'universitaire-activiste « attaché » à son bureau. Remettant en question la division entre « universitaire » et « militant » ou « activiste », il formule sa contribution aux luttes sociales et aux mouvements sociaux comme le fait de prendre le temps de produire un travail scientifique de qualité, d'orienter ce travail d'explication vers les changements espérés par des luttes militantes, et de participer à sa vulgarisation pour qu'il soit approprié par ces groupes militants[4] :

> *One we rarely think about is the popularization of knowledge so that knowledge may be better oriented towards and aligned with popular struggles. (…) There was, I thought, a great need to translate geographical knowledge into languages more immediately available to those not steeped in our own traditions, ways of thought, and intellectual discourses. (Mitchell, 2008, p. 450)*

Sa contribution à une transformation sociale est alors en résonnance avec les luttes des mouvements sociaux et se définit comme constituant une part du travail militant à effectuer. Mais elle se distingue d'un « engagement direct » par l'action. Sa valeur, sa qualité, son utilité résident dans le temps pris pour constituer ce savoir, comme l'explicite la citation ci-dessous qui clôt son essai (2008, p. 454) :

> *That intellectual work, and that bureaucratic work, it seems to me, are both vital parts of any activism even when, or especially because, it so often feels like the opposite of the kinds of direct engagement with the world, the throwing of lives on the line, that so many others so selflessly and effectively do. It is time to stop seeing the different roles we may play in social movements as a divide between activists and academics, and see it instead as an important and necessary division of labor.*

Le rôle du chercheur ici est de produire et vulgariser un savoir qui peut être utilisé par les militants au sein de luttes précises et de soutenir depuis et au sein de l'institution universitaire les initiatives qui œuvrent en ce sens (Don Mitchell mentionne par exemple ses activités de levée de fond pour des

---

[1] Liste des travaux de Don Mitchell disponible ici : https://www.maxwell.syr.edu/geo/Mitchell,_Don/, consulté le 02/10/2018.

[2] « The major goal of the People's Geography Project is to popularize and make even more relevant and useful to ordinary people the important, critical ways of understanding the complex geographies of everyday life that geographers have and continue to develop », extrait de la presentation sur le site : http://www.peoplesgeographyproject.org/, consulté le 02/10/2018.

[3] « Espace et rapports sociaux de domination : chantiers de recherche », Colloque, Calenda, publié le mardi 19 juin 2012, https://calenda.org/209020, publication des actes dans *Espace et rapports de domination* (Clerval et al., 2015).

[4] « They sought me out precisely because I do take the time to search for those telling words, to undertake the research that gives thosewords their force, to find those fewthousand dollars, and to orient my explanations of the world towards exactly the change they hope to make. » (Mitchell, 2008, p. 454).

projets, de soutien apporté par sa notoriété et sa position de pouvoir comme directeur de département).

Cette posture est d'autant plus intéressante qu'elle s'inscrit dans un contexte de transformation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche qui peut aboutir à une détérioration de la qualité même des recherches produites. Cela sera abordé par la suite mais citons déjà la diversification et l'augmentation des tâches à assumer par l'enseignant-chercheur et donc un temps alloué à la recherche qui peut se restreindre (ce que Don Mitchell relève dans son essai), une évaluation et une reconnaissance en fonction du nombre d'articles publiés dans certaines revues, d'où la possible baisse de qualité des recherches et des publications produites, et dans certains cas les difficultés à financer des recherches qui ne correspondent pas à la demande sociale telle que définie par les acteurs – financeurs. La posture du « *desk-bound radical* » place la dimension de contribution à une transformation sociale dans la production d'un savoir intéressant pour des acteurs engagé dans des « luttes pour la justice sociale » (Mitchell, 2008, p. 451) qui en feront usage hors de l'université. Les deux autres postures identifiées lors de mon travail à Syracuse proposent d'autres rôles et d'autres modalités d'exercice du métier au regard de cet objectif de transformation sociale.

Prendre position et prendre part : distinction

Les courants de géographie radicale et critique incarnés à Syracuse University et dont j'étudiais les travaux m'ont amenée à me pencher sur les concepts de justice sociale et de justice spatiale. C'est par un détour à travers le prisme du concept de justice spatiale que deux autres postures se sont différenciées.

En effet, ce concept fait l'objet de nombreuses théorisations et débats[1]. L'une des manières possible pour s'orienter dans les différentes approches est de s'inspirer de la distinction entre justice distributive et justice procédurale (Brennetot, 2010 ; Fainstein, 2000, 2010) : soit la priorité est donnée aux questions de distributions spatiales (de biens, de services, de personnes...) selon une définition redistributive de la justice ; soit la priorité est donnée aux problématiques de processus de décision, de représentations de l'espace, d'identités (territoriales ou non), de pratiques, à partir d'une dimension procédurale de la justice. Lorsque l'on considère la dimension procédurale de la justice, l'analyse porte plus sur les modalités de mise en place d'une collaboration juste (organisation des relations de pouvoir) que sur l'objectif à atteindre (justice distributive).

En transposant cette distinction dans ma réflexion sur les postures de l'enseignant-chercheur, j'ai différencié d'une part une contribution à une transformation sociale par le fait de prendre position, d'exprimer en tant qu'enseignant-chercheur un avis sur ce qui devrait être transformé, et parfois de mener des actions pour défendre cette cause (objectif à atteindre) ; et d'autre part une contribution par le fait de prendre part, de construire le savoir en collaboration avec des acteurs non académiques, sans se prononcer sur ce qui devrait être fait ou défendu (modalités de production). De manière très schématique, la posture de « prendre position » se place en miroir de la justice distributive et concerne les objectifs à atteindre. Elle se matérialise lorsque l'enseignant-chercheur utilise le savoir qu'il a

[1] Parmi de nombreux travaux, citons à ce sujet le numéro spécial *Annales de géographie* 2009/1-2 (n° 665-666) et la revue *Justice spatiale/Spatial Justice*, http/www.jssj.org., ainsi que des travaux anglo-saxons jalons comme ceux de Harvey D. (1973 ; 1992), Smith D.M. (1994 ; 2010), Soja E.W. (2000 ; 2009).

produit pour intervenir hors de la sphère scientifique pour donner son avis (qu'il soit demandé ou non) concernant une décision pour la vie de la cité, pour agir en vue d'une fin, d'une cause précise. Dans la posture de « prendre part », l'accent est porté sur les modalités de production de la décision, en miroir de la justice procédurale. Il s'agit alors d'apporter une contribution à une transformation sociale par le partenariat entre chercheur et acteurs non académiques, l'accent étant porté sur les modes de production du savoir et de la décision plus que sur l'objectif visé ou la cause défendue. Le questionnement ne porte alors plus sur les différentes modalités d'intervention politique du chercheur dans la sphère publique (diffusion), mais sur la question de l'implication lors du processus de recherche (production).

Ces deux postures sont par exemple distinguées par Rob Kitchin et Phil Hubbard lorsqu'ils décrivent deux facettes à propos de l'engagement militant des auteurs du numéro d'*Area* (1999) intitulé *Research, action and 'critical' geographies* :

> *To the authors/activists who present their work here, it seems that the process of geographic research is as much about changing the world through their own actions as it is about studying the world. Part of this process of seeking change is to engage in 'on-the-ground' practical politics with (and for) those who are oppressed and excluded within society. Another facet is to engage in more inclusive forms of research through partnership projects where power is devolved so that the researched become co-researchers. » (Kitchin et Hubbard, 1999, p. 195 - 198).*

Les deux modalités sont évidemment liées : chercher à provoquer un changement social en s'engageant et en prenant position pour une cause ou un groupe (dans la citation, qualifié de « ceux qui sont oppressés ») amène souvent à travailler avec ces acteurs. A l'inverse travailler en collaboration suppose un intérêt commun pour le projet en question et donc une convergence même ponctuelle et circonscrite.

Intervention publique du chercheur

Mais comme Rob Kitchin et Phil Hubbard le précisent, elles sont différentes : la première désigne une prise de position envers la société, informée par une recherche qui peut être définie et produite séparément, au sein du monde académique. Il s'agit d'une *prise de position* du chercheur dans l'espace public par des paroles et/ou des actes, par un « transfert entre le champ scientifique dans lequel le chercheur a construit sa légitimité et le champ politique dans lequel il exprime une position publique » comme le formulent William's Daré et Jean-Philippe Venot dans leur article « Dynamique des postures de chercheurs-engagés. Retours sur la participation dans les politiques de l'eau au Burkina Faso ». (2016). Elle correspond à « l'engagement public du chercheur en sciences sociales » (Piccoli et Mazzocchetti, 2016b, p. 3), que l'on peut désigner comme une prise de position dans la vie de la cité, et à ce titre une prise de position politique. Cette prise de position revêt des formes variées, telles que l'engagement partisan, militant, activiste en lien avec des groupes organisés (parti politique, mouvements sociaux, associations, société civile organisée, *community*[1] *organizations*). Elle renvoie plus largement à la prise de parole et aux actions entreprises par un chercheur en tant que citoyen, mais crédité de son travail et de sa réputation de chercheur.

[1] La notion de *community* fait référence à un ensemble d'individus liés par des caractéristiques ethniques et/ou culturelles et/ou sociales et/ou économiques communes, et par le partage de conditions de vie, de valeurs, d'actions (*Dictionary of Human Geography,* 2009). La notion de *community* détient un ancrage territorial fort, à l'échelle du quartier ou de la ville. Les relations de proximité sont l'un des principaux ciments du réseau social formant la *community.*

Cette posture renvoie plus largement aux modalités de prise de position de la figure de « l'intellectuel ». Cette question n'est pas nouvelle, puisque les débats sur la posture de « l'intellectuel » se sont développés dès l'émergence de cette catégorie d'acteurs, avant la structuration d'une profession d'enseignant-chercheur. En effet, ces débats sur les liens entre « intellectuels » et « pouvoir », sont apparus dès l'émergence d'un « champ intellectuel relativement autonome » (Sapiro, 2009, p. 9) en Europe au XVIIIe siècle, puis au cours de sa structuration en catégorie sociale à la fin du XIXe siècle jusqu'à la cristallisation du terme lors de l'affaire Dreyfus (Matonti et Sapiro, 2009). Les théorisations de la posture de l'intellectuel ont d'ailleurs été portées par les intellectuels eux-mêmes, pour expliciter leurs prises de position. Par exemple, de grandes figures intellectuelles ont conceptualisé leur propre posture, que ce soit la théorie comme boite à outils (Deleuze 1979), l'intellectuel engagé ou universaliste (Sartre), l'intellectuel collectif (Bourdieu), l'intellectuel spécifique (Foucault). Les travaux universitaires à ce sujet se sont également fortement développés donnant lieu à de multiples typologies par figures idéal-typiques (Matonti et Sapiro, 2009 ; Sapiro, 2009).

À partir des années 1980, la question de la prise de position de l'intellectuel dans la sphère publique s'est enrichie, notamment avec « l'affirmation de la figure de l'expert, qui propose un diagnostic fondé sur sa compétence certifiée dans un domaine particulier, à l'opposé de l'intellectuel 'universaliste' intervenant sur tous les fronts en se prévalant du capital symbolique qu'il a acquis dans sa spécialité. » (Matonti et Sapiro, 2009, p. 5). L'engagement public du chercheur ne s'effectue plus sous la seule bannière de l'intellectuel mais à de multiples titres, se diversifiant avec les grandes évolutions en sciences sociales. D'autres typologies émergent alors, comme celle de Nathalie Heinich qui considère que l'on peut être sociologue (ou économiste, ou historien, etc.) en étant chercheur lorsqu'on explique le monde social, expert lorsque l'on répond à des demandes pratiques, ou encore penseur lorsqu'on donne un avis citoyen sur une situation, à partir de ses capacités propres et sa possible notoriété. Les publics (les pairs, les décideurs, l'opinion publique), les objectifs (le savoir, l'action, la discussion), et les ressources rhétoriques (la démonstration, le conseil, la persuasion) diffèrent selon les postures (Heinich, 2002, p. 118).

La diversité de ces positionnements dans le cadre d'une prise de position par l'intervention publique du chercheur se démarque de la seconde posture définie au regard du concept de justice procédurale. Dans ce cas, la contribution du chercheur s'établit par le fait de prendre part ou d'inciter des acteurs non universitaires à prendre part.

Prendre part

Selon cet autre positionnement, l'accent est porté sur la question des rapports de pouvoir dans le processus de recherche. Le concept de justice procédurale apparaît utile pour suspendre la question des objectifs poursuivis (quelle cause soutenir) dans un processus de transformation sociale, tout en gardant l'idée d'une contribution du chercheur à cet égard. L'utilité du chercheur ne serait alors pas considérée du point de vue de la cause défendue ou de la nature des objectifs à atteindre, mais du point de vue des modalités de production des connaissances, et de la participation d'acteurs concernés. Il s'agit d'analyser comment les chercheurs organisent les rapports de pouvoir et travaillent à réduire les inégalités dans le processus de production du savoir.

Ma réflexion sur les rôles et postures du chercheur, via le concept de justice procédurale, aboutit alors à interroger comment organiser la participation de membres non scientifiques à la recherche. Les enjeux de participation, de coopération et de collaboration soulèvent un double enjeu épistémologique et politique :

> *Heron[1] (1996) gives two motivations for seeing people as partners in research: political and epistemological. On political grounds, he states that people have a right to "... participate in decisions that concern and effect them. The democratization of research management is as much a human rights issue as the democratization of government at national and local levels" (p. 21). On epistemological grounds, he claims that people participate in their own knowing, and that practical knowledge, that is, knowing how, is "the fulfilment of the knowledge quest" (pp. 20, 34). Knowing comes from participation in research cycles of reflection and action, which is embodied in 'Co-operative Inquiry' as he calls it. (McClintock, Ison et Armson, 2003, p. 3)*

Encadré 1 - Aparté épistémologique : Prendre part et être pris part : l'inévitable question de l'objectivité ?

Les démarches participatives, collaboratives, interventionnelles, action (pour reprendre quelques termes au sein d'une vaste terminologie) mettent en lumière une problématique qui ne se pose pas qu'à elles mais que leur spécificité révèle avec acuité : celle de la posture de neutralité du chercheur. En effet, en incluant des participants à la production du savoir et/ou en s'immergeant dans un terrain, et/ou en donnant son avis, le chercheur serait « pris par » des émotions, des contraintes, des objectifs autres que ceux de la sphère scientifique, ce qui l'éloignerait d'une position d'indépendance et de neutralité nécessaire à la production d'un savoir scientifique valide. Selon cette vision épistémologique, la validité du savoir produit reposerait sur son objectivité (considérée en opposition avec une subjectivité) elle-même issue d'une position individuelle de neutralité du chercheur. La production scientifique devrait suivre un modèle de confinement (Vinck, 2007) par un fonctionnement autonome c'est-à-dire suivant ses propres lois pour déterminer les objets d'étude, leur investigation et l'évaluation de la qualité du savoir produit (évaluation par les pairs). Cette vision aboutit à considérer que le fait de « prendre position » ou de « prendre part » amène à « être pris par » ce qui serait en contradiction avec les conditions nécessaires à l'élaboration d'un savoir valide.

Or, les catégories d'objectivité, de neutralité et de validité scientifique ont été travaillées et remises en question,– entre autres - dans le cadre de travaux sur l'histoire[2], la sociologie et la philosophie des sciences (Corcuff, 2011 ; Naudier et Simonet-Cusset, 2013, p. 5 ; Pfefferkorn, 2014), dans le cadre de réflexions sur les méthodes ethnographiques d'implication longue sur un terrain et avec

[1] Heron, J. (1996) *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition* (London, Sage).

[2] Par exemple Isabelle Kalinowski, par son travail de traduction commenté, montre que le concept même de « neutralité axiologique » a été construit selon des visées politique, pour disqualifier des engagements politiques considérés comme extrémistes, en particulier marxistes : « Comme elle [Isabelle Kalinowski] le souligne, en reprenant les travaux de Stéphane Baciocchi sur la réception de cette conférence en France et aux États-Unis, la traduction de *Le Savant et le Politique* préfacée par Raymond Aron et résumée dans un petit nombre de notions comme celle de "neutralité axiologique" fut utilisée dès les années 1960 dans les écoles de la haute administration française et dans les universités "comme une arme de prédilection pour disqualifier tout engagement politique trop extrémiste" » (Isabelle Kalinowski, Isabelle KALINOWSKI, « Leçons wébériennes sur la science et la propagande », *in* Max WEBER, *La Science, profession et vocation* (textes réunis et présentés par Isabelle KALINOWSKI), Agone, Marseille, 2005, citée par (Naudier et Simonet-Cusset, 2013, p. 9).

des interlocuteurs (Daré et Venot, 2016 ; Ghasarian, 2002 ; Piccoli et Mazzocchetti, 2016), de courants de recherche participative-action (Anadón, 2007 ; Kindon, Pain et Kesby, 2007 ; Vinatier et Morrissette, 2015), ou encore par les théories épistémologiques féministes[1] (Coutellec, 2015 ; Ruphy, 2015). Sont alors réinterrogés le rôle des valeurs dans la production des sciences (leur reconnaissance, leur explicitation, leurs modalités d'intégration dans le travail scientifique), le fonctionnement épistémique des communautés scientifiques (la mise à distance d'une objectivité définie de manière positiviste et de la neutralité comme qualité individuelle intrinsèque, et l'émergence d'autres propositions comme la réflexivité ou l'impartialité ou l'intersubjectivité dialogique comme fondements de nouvelles formes d'objectivité), la place des citoyens dans les processus de choix et de production de savoirs scientifiques (citoyens éclairés, acteurs concernés, impliqués…).

Un double enjeu émerge de ces débats : épistémologique concernant les critères de validité du savoir scientifique et donc les modalités de production scientifique considérées comme légitimes ; et politique concernant la place accordée à la société, notamment les citoyens, dans les choix scientifiques. Après un mouvement d'*historicisation* de la production des sciences, puis de mise en évidence de sa construction sociale (*socialisation*), c'est un mouvement de « sociétisation[2] » qui se développerait, en réinterrogeant de manière politique l'articulation entre science et société, à l'aune des redéfinitions épistémologiques de l'objectivité et de l'engagement. Se pose alors la question de qui sont les acteurs parties prenantes de cette « sociétisation ». Au sein des débats existants, une version de« sociétisation » de la science par contextualisation économique (voir chapitre 1 de la thèse) s'oppose à d'autres visions d'interface science-société nettement plus orientées vers la participation des citoyens à l'organisation et la production de la science (contextualisation participative), correspondant à un « tournant participatif » dans le champ des études sur les sciences et les techniques (*science and technology studies* - STS) dans les années 1990 (Pestre, 2011). Ces courants considèrent que les évolutions de la technoscience, l'hybridation entre science et technologie, et les risques engendrés nécessitent une mise en démocratie des choix liés à ces innovations. Dans ce champ des *science and technology studies* (STS), le courant de la démocratie technique (Callon, Lascoumes et Barthe, 2014) suggère ainsi que « les conflits sociaux qui touchent aux sciences et aux technologies peuvent être résolus par la démocratisation des choix scientifiques et techniques et par des dispositifs dialogiques et participatifs. » (Pessis et Aguiton, 2015, p. 102).

Les modalités de cette mise en démocratie ou « démocratisation des sciences » font débat[3], entre les théories de la démocratie technique, les tenants d'une « critique radicale des sciences » (par exemple le groupe Oblomoff auteur de l'ouvrage *Un futur sans avenir. Pourquoi il ne faut pas sauver la recherche scientifique*, L'Échappée, Montreuil, 2009) ou encore la proposition de « sciences

[1] Par exemple les concepts de « savoirs situés » de Nancy Hartsock repris par Donna Haraway et celui d' « objectivité forte » de Sandra Harding.

[2] To « historicize », to « socialize », to « societize » philosophy of science, dans J. Kourany, « Getting Philosophy of Science Socially Connected », Philosophy of Science, vol. 73, n° 5, 2006, p. 991-1002, repris par (Ruphy, 2015a).

[3] Céline Pessis et Sara Angeli Aguiton proposent notamment « une brève typologie des 'militants sciences-société' qui illustre les variations politiques autour du thème de la démocratie technique » (Pessis et Aguiton, 2015, p. 102). Dominique Pestre dans un article de synthèse (2011) propose quatre cadrages – non exhaustifs- « des formes participatives aujourd'hui autour de sciences et des techniques » (p. 217). Annick Jacq et Janine Guespin-Michel retracent également l'évolution des débats dans l'ouvrage *La science pour qui ?* (2013) et un article « Science et démocrate, une articulation difficile mais nécessaire » (Jacq et Guespin-Michel, 2015).

impliquées » par Léo Coutellec[1] dans l'introduction au dossier dédié d'*Ecologie & Politique,* qui se distingueraient d'une science compliquée et inaccessible, d'une science appliquée, et d'une science expliquée, c'est-à-dire une science experte à traduire dans l'espace extrascientifique (voir Coutellec, 2015).

Le travail de la thèse concernant les missions universitaires, sa contribution envers la société, et les modalités de son interaction avec des partenaires extérieurs dans le cadre de projets de type collaboratifs prend place dans ce contexte à la fois de transformation des interactions science-société et de débats à leurs égards. Différents chapitres reviendront sur ces débats, que ce soit dans la structuration des recherches (chapitre 1), les postures et fonctionnements d'établissements (partie 2 et 3) ou les positionnements et pratiques d'enseignants-chercheurs (chapitre 9).

Les questions de la participation des enquêtés et de la posture du chercheur sont au cœur de la littérature portant sur les méthodes de recherches collaboratives, participatives, action, interventionnelle, autant de catégories pouvant être regroupées sous le terme englobant de *community-based participatory action research* (CBPAR), largement défini comme suit :

> *Today, Action Research, Participatory Action Research and Action Learning are the most common terms used to describe research that involves: 'a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview… [and bringing] together action and reflection, theory and practice, in participation with others in the pursuit of practical issues of concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and communities' (Reason and Bradbury, 2006) (Kindon, Pain et Kesby, 2007, p. 11).*

Une telle posture de recherche suppose d'organiser la participation des enquêtés, qui deviennent des partenaires, et donc de construire une posture de chercheur spécifique à cet égard. En choisissant ce type de méthodologie de recherche, le chercheur adopte d'autres postures et d'autres rôles[2], notamment celui qui peut être qualifié de « chercheur-facilitateur » (McClintock, Ison et Armson, 2003).

Mon interrogation sur les différentes manières d'intégrer explicitement un objectif de transformation sociale dans l'exercice du métier d'enseignant-chercheur, en particulier lors du travail de recherche, m'a donc amenée à distinguer trois postures : celle du « *desk-bound radical* », celle de l'utilisation du savoir produit pour prendre position par des discours ou des actions concernant une décision à prendre ou une cause à défendre, celle de l'inscription de la production scientifique dans une démarche

[1] Léo Coutellec, « Pour une philosophie politique des sciences impliquées. Valeurs, finalités, pratiques », *Ecologie & politique* 2015/2 (n°51), p. 15-25.

[2] Je précise ici celui de chercheur-facilitateur, mais les déclinaisons peuvent être détaillées : intermédiaire, traducteur, organisateur… Par exemple William's Daré et Jean-Philippe Venot écrivent dans leur article : « Nous avons ainsi été tour à tour initiateurs de la démarche, promoteurs de la constitution d'un groupe d'acteurs à impliquer dans celle-ci, organisateurs et facilitateurs de différents ateliers participatifs, garants d'un certain équilibre dans les échanges dans un contexte de différentiels de pouvoir importants, porte-parole des points de vue et représentations des différents participants, observateurs des interactions, transcripteurs de savoirs, diffuseurs de connaissances, enquêteurs, tout en déclinant une réflexion de recherche sur les politiques publiques au cours des trois ans et demi qu'a duré le projet. » (Daré et Venot, 2016, p. 22-23)

collaborative[1] avec des partenaires non académiques. Il faut souligner que ces trois postures ne constituent pas une proposition d'une nouvelle typologie, mais reflètent uniquement mon cheminement pour délimiter un objet de recherche. Elles ne couvrent pas l'ensemble des postures envisageables pour un enseignant-chercheur et elles ne sont pas exclusives les unes des autres : selon les projets et les temporalités, un enseignant-chercheur peut d'ailleurs s'inscrire dans les trois positionnements successivement ou concomitamment.

Résultat de cadrage : construction du concept-opératoire d'implication

C'est la troisième posture, celle de l'approche collaborative comme double exigence épistémologique et politique et possible voie de transformation sociale, que j'ai étudiée au cours de mon travail de terrain à Syracuse lors de mon Master 2. J'ai décidé de ne pas spécifiquement choisir des projets de recherche orientés vers la même cause, ou relevant de la même thématique (comme la santé ou les transports par exemple), mais d'étudier les positionnements de chercheurs au sein de projets collaboratifs à finalité explicite de transformation sociale.

En particulier, le poste de *Community Geographer* est apparu comme un exemple de la figure d'enseignant-chercheur facilitateur. Il fait partie du projet Syracuse Community Geography, créé en 2005 et institutionnellement situé dans le département de Géographie de Maxwell School of Social Sciences de Syracuse University. Le projet Syracuse Community Geography (SCG) vise à produire de l'information géographique pour et avec des associations et des organisations de la société civile pour leur apporter de nouvelles perspectives sur les enjeux qui les intéressent[2]. Dans une perspective de géographie radicale ou critique, Syracuse Community Geography cherche à combattre les inégalités socio-spatiales en produisant une analyse tout en associant les personnes concernées (habitants, associations…) à la production de la recherche. Ainsi la participation des partenaires est encouragée et assurée à la fois dans le débat public (enjeux d'aménagement urbain) et dans la production de la recherche (information cartographique) grâce à des formations (*training*) et à la co-production d'une connaissance géographique et cartographique.

Le projet de Syracuse Community Geography est apparu comme un cas d'étude intéressant : il était porté et accueilli par des géographes de mouvance radicale et critique, suivait un modèle de recherche participative et action, et portait explicitement une attention particulière aux rapports de pouvoir entre les membres universitaires et les partenaires au sein des différents projets menés. Analyser la manière dont ce projet était organisé et les pratiques professionnelles de Jonnell Allen Robinson correspondait donc à mon questionnement.

Mais rapidement j'ai été surprise par le nombre, l'ampleur et la diversité des projets menés en partenariat entre la communauté universitaire et des acteurs territoriaux locaux à Syracuse, notamment des associations ou organisations. Mon étude de cas initiale – Syracuse Community Geography – s'est alors enrichie d'autres cas d'étude, illustrant différents rôles que pouvaient tenir des enseignants-chercheurs dans ces collaborations et différentes manières d'organiser les rapports de pouvoir au sein des projets, selon les modalités de participation des partenaires (habitants, associations, organisations, pouvoirs publics). Enfin, les types et les objectifs des projets étudiés se

[1] Pour Brigitte Chapelain (2017), « dans la coopération, on partage une production ou une création, mais dans la collaboration, on partage les processus qui ont conduit à celle-ci […] » (Chapelain, 2017)

[2] « Syracuse Community Geography is a university-community collaboration that uses GIS mapping and spatial analyses to provide fresh and insightful perspectives on social issues. », description disponible sur le site internet officiel du projet : http://communitygeography.org/about/, consulté le 02/10/2018.

sont étendus, incluant des enseignants-chercheurs non géographes : certains projets intéressants rassemblaient des enseignants-chercheurs géographes et non géographes, d'autres projets concernaient la production urbaine, l'accès à des services en milieu urbain, les représentations territoriales ou des évolutions de quartiers (décroissance, gentrification, ghettoïsation) tout en étant portés par des chercheurs de disciplines variées (urbanisme, architecture, anthropologie, littérature et arts…).

Cette approche englobant des projets très diversifiés a été conservée pour les recherches de thèse (voir chapitre 2). J'ai alors construit la notion d' « implication » pour qualifier ces activités qui m'intéressaient et désigner : « l'action ou la volonté exprimée de collaboration avec des partenaires non académiques comme manière de prendre part à des enjeux de société et contribuer à une transformation sociale ». L'implication est utilisée ici comme « concept opératoire isolé », tel que défini par Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy :

> *Concept original élaboré par le chercheur pour les besoins spécifiques de sa recherche et qui ne se réfère donc pas à une théorie préexistante. Le concept opératoire isolé procède essentiellement d'une démarche empirique : induction. (2011, p. 380).*

Encadré 2 - Un exemple de concept-opératoire isolé

Les auteurs précisent la définition par l'exemple du concept de « plainte sociale » créé et utilisé par Jacques Marquet et Yves Cartuyvels pour analyser le « Mouvement blanc », un mouvement de protestation qui s'est développé en Belgique dans les années 1990 à la suite d'une série d'assassinats d'enfants très médiatisés. Pour saisir le sens donné par les participants à ce Mouvement, « les chercheurs ont opté pour une approche compréhensive (consistant à décoder le sens que les acteurs attribuent à leur participation) et davantage inductive qui donne un statut fort au terrain. Cette option requiert qu'en début de processus au moins, le modèle d'analyse ne soit pas trop élaboré et que les concepts retenus soient marqués du sceau de l'ouverture afin de pouvoir accueillir la diversité des vécus subjectifs. Tel est le cas du concept de plainte sociale. (…) De façon assez paradoxale donc, le terme de plainte sociale a d'abord été retenu en raison de sa polysémie, caractéristique permettant de faire place à l'hypothèse de diversité des réactions et de leurs ressorts. (…) Sans recouvrir totalement l'objet de la recherche, le terme de plainte sociale précise ce que les chercheurs tentent d'appréhender, tout en se refusant à lui donner une interprétation univoque *a priori.* En effet, à ce stade de la recherche, ils sont incapables de savoir ce qui des émotions des protestations ou des dénonciations nourrit l'ensemble diversifié des réactions ; de plus, le terme de plainte sociale n'est pas encore vraiment un concept analytique ; statut qu'il devra acquérir au fil du travail. À ce stade, il permet surtout de clarifier l'objet de la recherche. » (Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 294)

Ce concept opératoire permet alors de travailler l'objet de recherche, d'orienter le travail et se construit progressivement au cours de l'enquête de terrain. Il participe au cadrage de l'analyse : « Le cadrage opère un découpage du fait total considéré pour l'enquête et participe de la construction progressive de l'objet de recherche ». (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 75). L'idée est d'utiliser une catégorie assez large pour ouvrir des possibilités de découvertes et pour ne pas apposer une définition exogène surplombante sur les représentations et significations des acteurs. Comme cela est développé dans le chapitre 1, la démarche de la thèse était de ne pas définir en amont le terme afin de croiser les points de vue, les convictions, et les pratiques d'implication, selon une des possibilités de la démarche

de croisement : le croisement des points de vue, qui consiste à prendre en compte les usages variables d'un même objet ou d'une même catégorie d'un terrain à l'autre, et aboutit à la construction de l'objet de recherche en adoptant un ou plusieurs points de vue (Werner et Zimmermann, 2003, p. 36).

Le concept d'implication sert ainsi d'entrée pour mettre en regard différents projets et pratiques d'enseignants-chercheurs, mais il permet aussi d'étendre l'analyse aux institutions auxquelles ils se rattachent : les universités.

2. Intégration de l'université comme établissement dans l'analyse

Un deuxième élément de cadrage structurant ma recherche a consisté à intégrer davantage l'université dans l'analyse des modalités d'implication universitaire. Mon analyse de Master a porté sur les modalités d'organisation de trois projets mettant en œuvre une démarche d'implication entre universitaires et acteurs territoriaux locaux, au prisme de la justice procédurale. Mais plusieurs constats m'ont amenée à bien plus intégrer l'université dans la problématisation de la thèse.

Considérer les enseignants-chercheurs dans leur contexte institutionnel et professionnel

Le premier constat est le fait que les enseignants-chercheurs rencontrés semblaient avoir une idée précise du type de collaboration qu'ils voulaient nouer avec des acteurs locaux, et des enjeux liés à cette démarche d'implication, que ce soit en termes pratiques (liens avec les partenaires, communication, organisation, vulgarisation, médiation…) ou théoriques (champs de la participation citoyenne ; formes de démocratie participative, directe, délibérative ; co-production d'un savoir scientifique ou non, entre universitaires et non universitaires). Ce qui m'est apparu plus « mystérieux » et peut-être moins approprié par les universitaires eux-mêmes était la manière dont ils alliaient leur appartenance universitaire (en termes d'identité, de contraintes et ressources) et ces projets de recherche de type impliqué (qu'elle soit étiquetée « *community-based* », « action », « participative », « collaborative »). Analyser les pratiques du chercheur en le détachant de son contexte institutionnel apparaissait insuffisant, y compris pour comprendre son implication dans des projets hors de l'université : Il semblait qu'un certain nombre d'éléments affectant la structuration des projets de partenariat et les rôles tenus par l'enseignant-chercheur relevaient du fonctionnement universitaire en général. S'est imposée la nécessité d'une prise en compte plus poussée du rôle joué par l'université dans les pratiques et postures des enseignants-chercheurs étudiés. Que ce sentiment diffus soit pertinent ou non, il a néanmoins déplacé mon regard porté sur l'implication du fonctionnement interne des projets vers leur articulation à l'institution universitaire.

Une charnière de la construction de mes recherches réside donc dans le fait de ne pas considérer les projets de collaboration université-acteurs en dehors de l'ensemble des conditions professionnelles des universitaires participant à ces projets. Autant l'université n'est pas une tour d'ivoire, autant les universitaires engagés dans des projets de collaboration ne lévitent pas hors de leur contexte professionnel, en termes pratiques (conditions de travail) et idéologiques (conception épistémologique de leur rôle). Mon objet d'étude a donc intégré le contexte universitaire dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs qui mènent des projets en collaboration avec des acteurs extérieurs pour interroger son influence sur les pratiques et postures des enseignants-chercheurs étudiés.

Considérer l'université comme acteur

Un deuxième constat a contribué à cette extension de la focale en intégrant davantage l'université : l'exemple de Syracuse University m'a montré qu'elle peut aussi être un acteur, doté d'intentionnalité, de capacités de décision, de négociation et d'action (voir chapitre 1). Syracuse University, par la définition de missions par les équipes dirigeantes, par des politiques d'établissement, par des services dédiés, développe par elle-même des postures et des actions d'implication ! C'est le sens même de la politique *Scholarship in action* portée par la chancellor Nancy Cantor à la tête de l'établissement de 2004 à 2013. Syracuse University, comme bien d'autres universités états-uniennes, développe des partenariats avec les acteurs du territoire environnant (pouvoirs publics, acteurs socio-économiques, société civile). Ces partenariats prennent des formes variées : rénovation urbaine, formation, philanthropie, recherche partenariale. Mais *Scholarship in action* propose un renouvellement des interactions entre l'université et ces acteurs du territoire local, en insistant sur la démarche collaborative et mutuellement bénéfique des partenariats dans un objectif de transformation sociale (voir chapitre 3 et chapitre 5).

L'analyse porte alors sur la dimension de positionnement, de politiques, d'actions menées volontairement par les acteurs universitaires. Cela distingue le terme d'implication de celui de « rôle universitaire » : l'université peut jouer un rôle sans développer des postures ou politiques particulières. Par exemple, la localisation des sites universitaires joue un rôle dans la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Ou bien, la concentration de personnels et étudiants dans une ville peut jouer un rôle de dynamisation. En revanche, l'implication comme politique d'établissement fait explicitement référence à l'attitude de l'université qui noue des partenariats et qui se projette vers le territoire. Cet exemple m'a amenée à considérer l'implication à la fois comme une posture possiblement incarnée par des universitaires et leurs projets, mais aussi comme un positionnement d'établissement.

Considérer les rapports réciproques entre universitaires et universités au nom de l'implication

Enfin mon terrain de Master 2 m'a montré que l'université de Syracuse porte, en tant qu'établissement, une posture et des actions d'implication, mais il m'a aussi montré qu'elle encourageait les universitaires à mettre en œuvre cette politique de *Scholarship in action*, par différentes incitations comme des financements ou des reconnaissances institutionnelles. L'université, en quelque sorte s'adresse à ses enseignants-chercheurs pour les soutenir ou les pousser dans leurs projets d'implication, ce qui constitue un troisième constat orientant la structuration de mes recherches de thèse.

En miroir, l'exemple de Syracuse Community Geography m'a fait apercevoir le mouvement « inverse » c'est-à-dire quand un groupe d'universitaires tente d'ancrer sa vision de l'implication dans la structure de l'université. Comme nous le verrons, le projet de Syracuse Community Geography a été progressivement ancré dans le fonctionnement de Syracuse University, formalisant et officialisant un type de recherche impliquée au sein même de l'institution. Il m'intéressait beaucoup d'étudier les modalités d'institutionnalisation ou du moins de formalisation au sein d'une université de démarches impliquées. Cet angle d'analyse a abouti à interroger plus largement la manière dont certains enseignants-chercheurs articulent ou non leurs projets d'implication avec leur université de rattachement, et comment ils considèrent le rôle de cette dernière.

Or universités et universitaires n'ont pas forcément la même vision de l'implication à mener en tant que représentant de l'Université. Là aussi le terrain à Syracuse a mis en lumière de possibles

différences de définition et d'incarnation de ce que doit être l'implication universitaire, dans ses objectifs et ses modalités, entre des universitaires et leur établissement. Cette pluralité de visions et de convictions est potentiellement source de divergences voire de conflits au sein de la communauté des enseignants-chercheurs, et entre des universitaires et l'université (notamment entre l'équipe dirigeante de l'établissement et les enseignants-chercheurs qui y sont rattachés).

Résultat de cadrage : L'approche par croisement multi-niveaux

La conjonction de ces trois constats aboutit à intégrer dans la construction de la thèse l'université comme élément du contexte professionnel et comme établissement ainsi que les rapports réciproques entre enseignants-chercheurs et leur institution de rattachement. Les recherches se sont donc organisées selon une approche multi-niveaux[1] : l'échelon des pratiques et représentations des enseignants-chercheurs, l'échelon des universités et l'échelon de l'Université en tant qu'idée des missions que cette institution doit assumer à l'égard de la société, selon des modèles universitaires nationaux. L'appréhension des différents niveaux et l'analyse de leurs rapports sont détaillées dans le chapitre 1.

Analyser les objectifs et modalités d'implication de l'université et des universitaires c'est donc interroger la manière dont les acteurs définissent ce qu'ils considèrent comme devant être les missions de l'Université au prisme de la posture d'implication. Celle-ci ne constitue en effet pas une mission supplémentaire mais est transversale aux activités menées par et au sein de l'université. La posture d'implication peut s'appliquer aux activités de recherche, mais aussi à la formation ou encore à une « troisième mission » dont les contours fluctuent selon les auteurs (voir chapitre 1). Si le cadrage initial du sujet se focalise sur les activités de recherche, étudier comment les acteurs définissent cette posture d'implication, l'articulent à une contribution ou une transformation envers la société, et la mettent en œuvre, nécessite de prendre en considération les autres missions universitaires. Les activités de *service* (au sens d'actions philanthropiques dans le contexte états-unien) et de formation ont donc été en partie réintégrées à l'analyse par le prisme de l'implication.

3. Un contexte de transformation universitaire : l'envie de comparer

Un troisième élément structurant de cette thèse est la comparaison. Outre mon envie personnelle de mieux comprendre le fonctionnement universitaire de mon pays, celui-ci est marqué depuis une dizaine d'années par un nombre très important de réformes modifiant le fonctionnement du système d'enseignement supérieur et de recherche. Ce contexte de débats anime les réflexions concernant les missions de l'université, ce qui est attendu d'elle dans la société et ses modes de fonctionnement. De plus, la référence à un modèle universitaire international, dont le parangon serait les Etats-Unis, régulièrement invoquée dans des discours politiques et dans les médias (à l'occasion des diffusions des classements internationaux par exemple) a renforcé mon envie de comparer mes premières idées de Master 2 avec un cas français.

[1] Le terme d'échelon fait référence aux trois niveaux institutionnels pour travailler la notion d'implication universitaire. Il est utilisé dans la thèse comme un équivalent de « niveau » dans le cadre de l'analyse multi-niveaux. Il se distingue du terme échelle, qui reste attribué à une définition spatiale (locale, régionale, nationale, internationale, globale). Les universitaires à l'échelon individuel ou les universités à l'échelon des établissements peuvent développer des pratiques, des représentations, des stratégies analysées par échelles (par exemple : projet mené localement pour une attractivité internationale).

Comme les chapitres 1 et 2 le préciseront, l'idée a été de travailler la question de l'implication universitaire selon l'approche multi-niveaux présentée, et donc d'étudier les cas d'universités se déclarant et se revendiquant comme « impliquées » par leurs équipes présidentielles. Cela a abouti à une étude comparée de deux universités dites « impliquées » appartenant à des contextes nationaux différents, dans un contexte d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche.

Résultat de cadrage : étude comparée de deux études de cas : Syracuse University et Paris Nanterre

Les deux universités étudiées sont Syracuse University, située dans l'État de New-York aux Etats-Unis et l'université Paris Nanterre (France). Le chapitre 1 précise la manière dont j'ai construit l'approche comparative entre ces deux terrains, inscrits dans des contextes nationaux et des modèles universitaires différents. Dans la présentation de la démarche d'enquête, une partie du chapitre 2 présente rapidement les deux universités et les replacera dans leurs systèmes d'enseignement supérieur et de recherche respectifs. Les deux études de cas sont alors contextualisées et leurs critères de comparabilité sont explicités.

L'approche comparée propose donc de mettre en regard deux terrains différents, dans lesquels les missions universitaires et l'implication se sont historiquement configurées différemment. L'analyse propose d'étudier comment ces deux universités définissent une posture d'université engagée et de quelle manière elles mettent en œuvre cette posture au sein de l'établissement et dans des projets qui se territorialisent. Comme expliqué ci-dessous et dans la partie 1, l'approche comparée a pour but d'identifier des rapports entre les deux terrains (similitudes/ différences, convergences/divergences) en tant que résultats, mais elle est aussi employée comme un outil heuristique pour approfondir l'analyse et interroger des configurations locales et nationales spécifiques.

III. Hypothèses et problématique : les logiques de territorialisation de l'implication universitaire comme prisme des évolutions des missions et des organisations universitaires

Les questions d'enquête présentées en début d'introduction sont travaillées aux trois échelons de l'analyse multi-niveaux, permettant ainsi une démarche de comparaison et de croisement (comme le détaillera le chapitre 1). La thèse questionne conjointement : l'Université comme modèle national et idée d'institution, les universités comme établissements, et les enseignants-chercheurs universitaires. Pour chaque échelon, l'analyse met en question :

- ***L'implication*** : comment l'implication est-elle définie, quelles sont ses modalités et ses finalités ? En gardant une catégorie analytique (un « concept opératoire ») ample, l'objectif est d'aborder la question des missions de l'Université envers la société dans des contextes en transformation, en construisant l'angle d'approche de l'implication comme clef de lecture de possibles transformations des fonctions et fonctionnements universitaires.
- ***Le rôle du territoire concernant l'implication*** : dans quelle mesure le territoire (dans ses multiples dimensions et échelles) participe à modeler la définition, les représentations, les pratiques et les mises en œuvre de l'implication ? Il ne s'agit alors pas d'observer comment des caractéristiques physiques influencent les perceptions d'acteurs universitaires dans une approche déterministe,

mais bien de considérer que les interactions entre ces acteurs et différents types de territoires, y compris les représentations et intentions qui y sont associées, contribuent à définir des modalités d'implication universitaire alors comparées entre échelons et entre étude de cas.

- ***La manière dont l'implication se territorialise*** : Quelle est la nature, le statut et le périmètre des territoires concernés par les postures et les projets d'implication ? Mais aussi quelles sont les fonctions qui sont assignées au territoire dans les stratégies et les activités menées par les universités et les universitaires ? Cette deuxième question interroge plus particulièrement les logiques de territorialisation de l'implication : si certaines manières de définir l'implication apparaissent déterritorialisées comme nous le verrons, d'autres intègrent le territoire, s'y déploient et lui attribuent différentes fonctions ou statuts. La réflexion porte alors sur les logiques d'inscription, d'appropriation, de valorisation, de transformation territoriales que les acteurs déploient au travers de l'implication.

Par l'analyse des définitions et des pratiques de l'implication universitaire et de ses logiques de territorialisation, cette thèse cherche donc à comprendre quelle est la place du territoire dans la formulation des missions de l'Université et leurs évolutions, et de quelle manière les acteurs universitaires, que ce soit les universités ou les universitaires, considèrent le territoire universitaire : comment le définissent-ils, quelle place lui attribuent-ils ?

Elle se centre donc sur la sphère universitaire et laisse de côté les jeux d'acteurs et les dynamiques du côté des partenaires concernés par les projets d'implication des universités et des universitaires. Le déplacement de la focale d'étude sur les trois échelons universitaires et leurs relations réciproques a en effet écarté l'analyse des modes d'organisation des projets menés en collaboration entre l'université ou les universitaires, et des partenaires dits « extérieurs ». Malgré quelques entretiens menés, leurs représentations et leur diversité sont peu pris en compte. Cet aspect est néanmoins réintroduit en interrogeant les différents types de territoires concernés par l'implication universitaire et en se penchant sur les multiples motivations et formes d'implication des enseignants-chercheurs.

Dans le cadre des questionnements présentés, trois axes d'analyse proposant des hypothèses guident le cheminement de la thèse :

Un premier axe concerne les établissements universitaires et repose sur deux hypothèses : la première est que les universités sont des acteurs à part entière formulant des stratégies de promotion institutionnelle selon les normes en vigueur au sein de leur modèle universitaire national en relation avec des scripts internationaux. La seconde hypothèse est que dans ce contexte de compétition entre établissements, le territoire de l'université (dans ses multiples définitions) constitue un enjeu pour les universités, ce qui ouvre la réflexion sur des stratégies territorialisées (qui se traduisent spatialement) et territoriales (qui prennent le territoire pour objet) des universités.
La thèse cherchera donc à montrer en quoi la posture d'université impliquée territorialement et les différentes mises en œuvre de cette posture constituent un levier de promotion institutionnelle pour les universités. Dans quelle mesure et selon quelles modalités la posture d'implication participe-t-elle des processus d'appropriation, de mise en valeur, de transformation d'un territoire considéré comme un enjeu par les universités ?

L'analyse des différentes logiques de territorialisation de l'implication universitaire met alors en lumière la transformation des missions dévolues aux universités et de leur fonctionnement en tant qu'organisation.

Un second axe s'appuie sur la mise en regard des deux cas d'étude et pose l'hypothèse que dans des contextes nationaux différents, l'analyse des logiques de territorialisation de l'implication universitaire et des rapports entretenus par les universités envers « leur » territoire, révèle des logiques communes, des évolutions à l'œuvre concernant l'Université, qui se déploient dans des systèmes universitaires différents mettant alors en lumière leur spécificité : que nous dit l'analyse de l'implication universitaire et de ses logiques de territorialisation des mutations contemporaines des universités françaises et états-uniennes ? Que montre le prisme de l'implication territoriale des évolutions des missions de l'Université, des fonctionnements des établissements, des rapports entre institution et enseignants-chercheurs, dans le cas de Syracuse University et l'université Paris Nanterre ? Dans quelle mesure les différences et convergences de définitions de l'implication et de logiques de territorialisation entre les deux universités montrent-elles à la fois des mécanismes communs et des configurations nationales spécifiques ?

Un troisième axe d'analyse s'intéresse plus précisément aux rapports entre universités et universitaires. Il s'appuie sur l'hypothèse que les définitions de l'implication et les rapports au territoire des enseignants-chercheurs impliqués peuvent différer de l'implication telle que définie par l'équipe présidentielle de leur institution. Dans ce cas l'analyse des différentes conceptions du territoire universitaire et des différents rôles qu'il joue dans les pratiques et activités des universités et des universitaires met en lumière des différences, voire des divergences possiblement conflictuelles entre universitaires et leur institution. La mise en regard de l'implication territoriale aux deux échelons (universités et universitaires) permet alors d'interroger des relations réciproques, entre l'université et les incitations qu'elle adresse à ses membres, et entre des enseignants-chercheurs et leurs rapports à leur institution de rattachement. D'un côté les universités, d'après l'hypothèse de leurs capacités organisationnelles d'acteurs, intègrent ou désirent intégrer les enseignants-chercheurs à leurs postures et parfois leurs actions d'implication, et d'un autre côté les universitaires qui mènent des projets d'implication s'inscrivent dans un contexte professionnel universitaire et articulent de différentes manières leurs pratiques avec leur institution. Ce troisième axe se penche donc sur les modalités d'ancrage institutionnel de l'implication universitaire, c'est-à-dire : dans quelle mesure et comment l'implication universitaire se formalise-t-elle et s'inscrit-elle au sein de l'organisation universitaire, au nom des missions de l'institution envers la société ?

Logique d'exposition

L'association d'une perspective comparée avec deux études de cas et d'une approche multi-niveaux avec trois échelons universitaires a posé question quant à la logique de déroulement de l'argumentaire. La démarche choisie a structuré la thèse en fonction des trois échelons étudiés, en plaçant la dimension comparative au sein des parties ou au sein des chapitres.

La première partie propose un cadrage de l'objet de recherche et de la démarche d'enquête sur les deux terrains. Un premier chapitre détaille la structuration de la thèse présentée en introduction : les trois échelons universitaires, le travail sur la notion de territoire comme pivot d'analyse de l'implication universitaire, et les différentes formes de comparaison utilisées. Un second chapitre présente la démarche d'enquête qualitative, les terrains d'étude, et les choix méthodologiques de collecte et d'analyse du matériau.

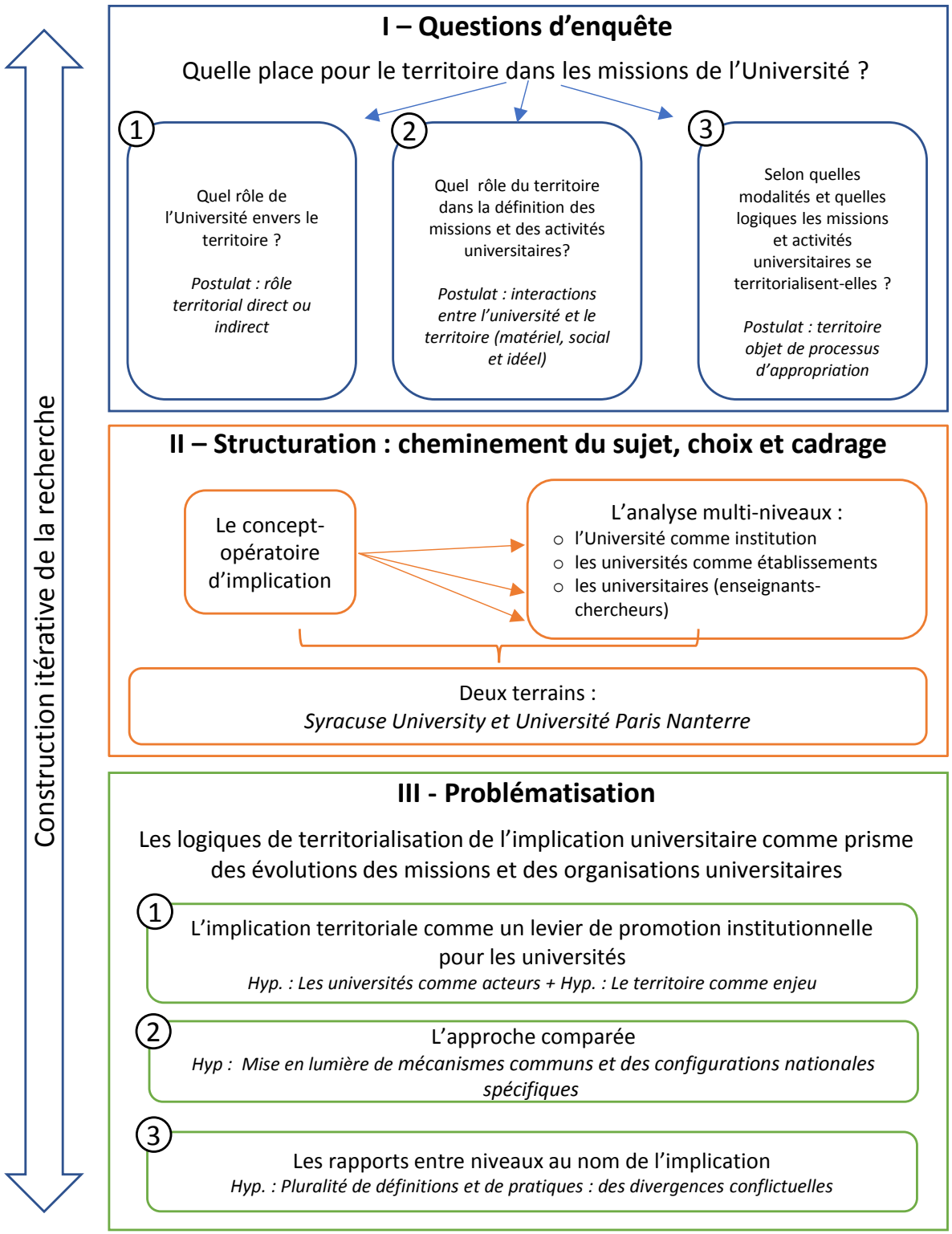
Composée de deux chapitres, la deuxième partie expose l'évolution des modèles universitaires nationaux correspondant à l'université privée à but non lucratif de Syracuse University (chapitre 3) et à l'université publique de Paris Nanterre (chapitre 4). Sont alors analysées en miroir, les missions des

universités à l'égard de la société, y compris leur rôle territorial ainsi que les transformations récentes de leur fonctionnement d'organisation et leurs liens avec l'implication. Cette partie porte sur les fonctions de l'Université dans deux systèmes nationaux différents, dans une perspective diachronique, et sur la manière dont les universités considèrent le territoire dans ses multiples dimensions dans le cadre de l'implication universitaire.

La troisième partie s'attache aux deux universités étudiées, en tant qu'établissements. Le chapitre 5 mène l'analyse de Syracuse University et de Paris Nanterre de front pour montrer que les deux équipes présidentielles ont formulé une posture d'université impliquée comme stratégie de distinction et de promotion institutionnelle en fonction de leurs systèmes et modèles universitaires respectifs. À travers l'étude des discours des deux présidents et de la communication des deux universités, sont mises à jour différentes logiques de territorialisation de la posture d'implication : la formulation de la posture d'université impliquée à la fois s'adapte au milieu socio-économique environnant, propose un récit des relations entre l'université et certains acteurs territoriaux pour construire une identité territoriale, et tente de délimiter le périmètre de son territoire de référence désiré.
Les chapitres 6 et 7 mettent ensuite en question la mise en œuvre de cette posture commune d'université engagée par des politiques d'établissements et des projets portés par Syracuse University (chapitre 6) et l'université Paris Nanterre (chapitre 7). Sont interrogés pour chacune les modalités et degrés de formalisation de l'implication dans les deux universités, leurs moyens organisationnels pour porter des projets d'implication, et les logiques de territorialisation de leurs politiques et activités d'implication. L'ensemble de la partie 3, en partant d'une même stratégie de promotion institutionnelle par une posture d'université impliquée et en détaillant la manière dont elle s'incarne dans les deux établissements, met à jour des logiques communes aux deux universités, et des spécificités, qui s'inscrivent dans des enjeux multiscalaires entre choix d'établissement, contexte national et tendances internationales.

La quatrième et dernière partie poursuit l'analyse multi-niveaux en ajoutant l'échelon des enseignants-chercheurs qui mènent des projets ou des activités impliqués. Elle porte le regard sur les rapports entre l'échelon de l'établissement et l'échelon des universitaires dans un double mouvement : le chapitre 8 décrit comment les deux institutions intègrent ou tentent d'intégrer les étudiants et surtout les enseignants-chercheurs à leurs postures, leurs politiques et leurs activités d'implication. Comment l'implication est-elle associée aux missions légitimes de l'institution, et quels sont les leviers utilisés par les deux établissements pour inclure les universitaires ? Ce chapitre aborde pour finir les possibles divergences et conflits qui peuvent émerger dans le cadre de ces politiques d'implication menées par l'établissement, face à la pluralité de visions des missions de l'Université. Le dernier chapitre se penche sur la diversité de positionnements d'enseignants-chercheurs menant des activités impliquées et la variété des logiques de territorialisation de leur implication, reflétant différentes manières de définir le territoire des universitaires. Le chapitre 9 effectue en quelque sorte le mouvement inverse du chapitre 8 en observant comment ces enseignants-chercheurs considèrent leur institution dans le cadre de leurs projets d'implication, et quelles stratégies ils développent à son égard dans le cadre de leurs projets d'implication.

Schéma 1 – Vision synthétique de la démarche de problématisation



PARTIE 1 :
Étudier l'implication universitaire et ses logiques de territorialisation par une approche qualitative à trois niveaux d'analyse

Chapitre 1 : Les dimensions territoriales de l'implication universitaire dans une perspective comparée

Ce chapitre explicite l'architecture choisie pour mener ma recherche sur les modalités et les logiques de territorialisation de l'implication universitaire dans une perspective de comparaison entre le cas de Syracuse University et l'université Paris Nanterre. Les hypothèses et questions présentées dans l'introduction reposent sur des choix, énoncés ci-dessous, structurant la problématisation et les axes d'enquête.

Le premier choix est celui de considérer trois niveaux d'observation de l'implication universitaire : celui du modèle universitaire à l'échelle nationale et de ses évolutions ; celui de l'université comme établissement et plus précisément comme organisation en transformation ; celui de l'enseignant-chercheur affilié à une université et membre d'une communauté universitaire avec laquelle il partage des normes et valeurs professionnelles. La distinction entre ces trois niveaux fonde l'hypothèse d'une pluralité de définitions et de convictions à l'égard de l'implication universitaire, au sein de chacun des niveaux et surtout entre eux. Elle ouvre la voie à une analyse des rapports entre l'échelon des universités et l'échelon des enseignants-chercheurs. Les deux universités qui se déclarent impliquées, formulent des politiques d'établissement, portent des activités en ce sens, et développent des incitations à l'égard de leurs membres. Les enseignants-chercheurs qui mènent des projets relevant d'une démarche impliquée, s'emparent ou non des politiques de leur établissement, et développent des positionnements variés à l'égard de leur institution.

Le second choix repose sur le fait de ne pas définir, a priori, le territoire universitaire. La démarche suivie a été au contraire de mettre en question ses dimensions (sa nature) et ses statuts (quels rôles lui assigne-t-on) dans les discours et actions des acteurs étudiés, et dans les logiques de territorialisation de l'implication universitaire observées. La deuxième section de ce chapitre détaille donc la grille de lecture théorique que j'ai utilisée pour travailler les rapports entres universités et territoires dans le cadre de l'implication universitaire.

Le troisième temps du chapitre est consacré à la dimension comparative de cette thèse et aux apports attendus de la confrontation de deux cas différents à l'aune d'un questionnement commun.

I. Trois échelons pour étudier l'implication universitaire : analyse multi-niveaux

Comme mentionné en introduction, le travail mené en Master 2 se focalisait sur l'organisation de trois projets en partenariat entre l'université (et des universitaires) et des partenaires non académiques. La focale d'analyse s'est ensuite déplacée dans le cadre de la thèse en intégrant davantage l'université, comme établissement, dans la réflexion sur l'implication universitaire. L'université devient alors centrale dans le questionnement, à la fois comme contexte institutionnel dans lequel les universitaires évoluent mais aussi comme acteur à part entière prenant des décisions et menant des actions. Universités comme universitaires s'inscrivent dans des modèles universitaires qui se sont formés et ont évolué à l'échelle nationale (même si des effets de circulation, d'appropriation réciproque et parfois d'homogénéisation participent de cette construction). Trois niveaux d'analyse sont alors proposés pour étudier l'implication universitaire et ses dimensions territoriales : l'Université, les universités et les universitaires.

1. L'Université comme modèle et institution

Prendre en compte l'échelon de l'Université comme institution dans l'analyse permet d'aborder directement la question des missions de l'Université envers la société. L'université est considérée dans la thèse *via* la démarche d'implication et ses logiques de territorialisation. Envisager l'Université en tant qu'institution dans des sociétés à l'échelle nationale renseigne sur les missions assignées aux universités, leur diversité et leurs évolutions. Par l'étude de modèles universitaires nationaux, c'est la nature et les modalités de contribution de l'Université à la société qu'il s'agit d'interroger, en particulier dans ses dimensions territoriales. Le terme « Université » avec une majuscule fait donc référence à l'idée d'université (ses principes, ses valeurs), son rôle comme institution (envers différents champs et acteurs de la société), sa place vis-à-vis de l'Etat. L'Université se distingue donc des universités en tant qu'établissements.

Or l'idée ici est de montrer que l'Université comme institution se transforme, que ses missions se diversifient, rendant de plus en plus complexe la définition de son rôle envers la société et plaçant les universités en situation d'« objets de controverses sans issue » (Musselin, 2001, p. 153). Sans nier la pluralité intrinsèque présente dans toutes les institutions et leurs évolutions dans le temps long, l'objectif est de montrer que les visions différentes et parfois concurrentes des missions et de l'implication universitaire entre différents acteurs (universitaires, dirigeants d'universités, politiques publiques entre autres) s'inscrivent dans un contexte plus global de transformation de l'Idée d'Université et de débats. Ces évolutions sont abordées ici par un versant épistémologique (conditions et critères de constitution d'une connaissance scientifique dite « valable ») et idéologique (valeurs associées aux missions universitaires). Mais elles ne sont évidemment pas sans rapport avec une transformation du fonctionnement financier, organisationnel, politique des universités comme établissements (comme cela sera abordé dans la partie 2).

a. L'idée d'Université en débat : le déclin de l'institution universitaire ?

Le concept d'institution a donné lieu à différentes définitions et à de nombreux courants d'analyse, au sein de différentes disciplines (sciences politiques, sociologie, droit, histoire, philosophie…). Je le mobiliserai de deux manières dans la thèse : pour focaliser l'étude sur les finalités de l'Université à l'égard de la société, et dans la suite de l'argumentation dans le cadre plus précis de théories défendant

l'idée d'une transformation de la nature institutionnelle de l'université par un renforcement de ses caractéristiques organisationnelles.

Le terme d'institution est particulièrement polysémique, et désigne, de manière large des structures organisées ayant pour fonction de maintenir un état social. Cette acception est décrite ainsi par Virginie Tournay dans l'ouvrage *Sociologie des institutions* (2011, p. 11) :

> *L'institution équivaut à une composante essentielle du corps social déterminée par une structure ou un système de relations sociales, et dotée d'une certaine stabilité dans le temps ainsi que d'un caractère contraignant. Cette définition générale véhicule deux principes corrélatifs retrouvés dans les travaux de sciences sociales. D'une part, elle décrit un processus spécifique d'intégration des normes lié à un ensemble de tâches, de consignes et de conduites orientées vers une finalité particulière. D'autre part, elle inscrit le fonctionnement de l'institution dans des règles de jeu socialement acceptées.*

Cependant, à l'instar de Denis Laforgue dans son article « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines » (2009), je laisserai de côté la définition dite durkheimienne de l'institution (« qui englobe sous ce terme toutes les coutumes et pratiques socialement définies ») pour utiliser le terme dans le sens d' « institutions des mondes sociaux particuliers investis d'une mission orientée vers le bien public ou d'une mission régalienne, disposant d'une forte assise organisationnelle et participant d'une œuvre socialisatrice et d'une emprise sur l'individu suffisamment fortes. » (Note 1, Laforgue, 2009, p. 1).

Cette acception, travaillée et formalisée au sein du réseau thématique 40 de l'Association Française de Sociologie, est mobilisée par Yves Bonny et Lise Demailly qui en font partie. En suivant leur analyse dans l'introduction de l'ouvrage *L'institution plurielle* (2012), on peut de manière large considérer que « l'institution trouve sa source première dans le processus par lequel le pouvoir structure, encadre et régule la vie sociale, à travers des principes, des valeurs, des missions et des finalités, des domaines de compétences, des qualifications professionnelles, des mandats, des statuts et des rôles, des formes organisationnelles, des cadres matériels d'exercice, des référentiels et des paradigmes, des modes de régulation. » (Bonny et Demailly, 2012, p. 12). Elle présente une forme structurelle et topique (finalités, valeurs, fonctions, modèles de conduite) et une dimension morphologique c'est-à-dire les formes sociales effectives dans lesquelles elle se réalise (Bonny et Demailly, 2012, p. 13).

L'institution universitaire prend ainsi forme dans différents modèles nationaux et s'incarne dans des universités ancrées historiquement et géographiquement. L'échelon de l'Université mobilisé dans la thèse fait référence à cette dimension institutionnelle, et renvoie aux missions de l'université, à ses principes et valeurs, à ses fonctions plutôt qu'à son fonctionnement, comme le rappelle Alain Renaut dans son essai *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture* (1995). Considérer la dimension institutionnelle de l'Université c'est donc interroger quelles sont ses missions envers la société dans laquelle elle s'inscrit, en lien avec différentes conceptions du savoir (sa production, sa transmission, ses finalités...). L'Université est alors théorisée en tant qu'institution dans son rapport avec un certain type de société, d'où la définition de différents « modèles universitaires » à l'échelle nationale, qui sous-tendent des principes et valeurs définissant l'Université et son organisation, en lien avec le pouvoir politique étatique.

Plusieurs auteurs mettent en avant la nature institutionnelle de l'Université et son lien avec le fonctionnement et le modèle de développement d'une société. Alain Renaut la décrit comme un « certain dispositif institutionnel auquel s'étaient trouvées confiées des fonctions de production,

transmission ou diffusion d'un ensemble de savoirs, censés définir sinon la culture, du moins la 'culture savante', ou la 'haute culture' » (Renaut, 1995, p. 10) tandis que Christine Musselin (2012a) parle d'une institution ancienne, dont la présence se renforce en son rôle à la fois comme moteur de développement et comme étape indispensable dans les trajectoires individuelles d'un nombre croissant de la population dans un chapitre de l'ouvrage *Les universités en France* (Forest, 2012, p. 13). Alain Touraine érige même l'Université comme « exemple presque parfait d'une 'institution' au sens traditionnel de ce terme, c'est-à-dire d'une organisation reposant sur des valeurs reconnues comme légitimes et centrales pour la société ; étroitement associée à la classe dirigeante et gérée selon des normes décidées par les autorités politiques centrales[1]. ».

Dans l'introduction de son livre *Universités et société aux Etats-Unis* (1972), il insiste sur le rapport de l'institution universitaire à l'Etat comme clef d'analyse de la nature institutionnelle de l'Université et son articulation à un modèle de société. Il montre tout d'abord que l'activité universitaire contribue à la création du champ culturel d'une société par la constitution de modèles de connaissance, par la formation de l'élite sociale et par sa contribution au développement d'un modèle culturel. Or le développement de ce modèle culturel est subordonné à « l'existence d'une capacité centrale de décision qui peut concentrer les ressources vers le type culturellement valorisé d'investissements » (Touraine, 1972, p. 9). Pour lui, l'organisation universitaire s'est donc particulièrement développée « là où s'exerçait une volonté centrale de développer un modèle national nouveau, un historicisme dont l'expression politique concrète fut l'Etat national » » (Touraine, 1972, p. 9). Ce fut notamment le cas en en France, lorsque l'enseignement universitaire est devenu un domaine légitime de l'action publique dans le cadre de la constitution de l'État moderne sur un modèle de l'Etat-nation (Musselin, 2001). De même le modèle de Humboldt, développé à partir de la fondation de l'université de Berlin par Wilhelm von Humboldt en 1809, attribue aux universités la charge de l'éducation morale de la nation et de la réalisation de la *Bildung,* éducation du peuple par la culture générale et l'épanouissement individuel.

Cependant, Alain Touraine emploie le passé pour désigner l'Université comme institution, et les autres auteurs mentionnés insistent également sur les difficultés à définir cette idée de l'Université à l'époque contemporaine en France : Alain Renaut annonce « la fin de l'université (…) [en mettant] en évidence les révolutions successives qui, selon un processus non clos, ont modifié et problématisé l'image sociale des universités et de leurs fonctions (…) jusqu'à la rendre énigmatique ». L'Université et ses missions à l'égard de la société sont pour lui désormais brouillées au point que « si tout le monde, aussi bien du côté du public que du côté des professionnels, pourrait dire ce qu'est un hôpital en même temps qu'indiquer la fonction qui lui revient dans la société, plus personne n'est d'emblée capable de donner des réponses équivalentes quand il s'agit d'une université » (Renaut, 1995, p. 11). De même, Christine Musselin affirme : « il me semble chimérique de penser qu'une telle 'idée' soit possible. Tout concourt, en effet, à rendre les universités de plus en plus complexes et hétérogènes. » (Musselin, 2001, p. 153).

Différents auteurs concordent alors à parler d'une « crise » de l'Université tout en différant sur ses signes, ses causes, ses temporalités, et (rarement) les solutions à apporter à cette transformation. Cette crise est d'ailleurs polymorphe puisqu'elle peut être déclarée ou réfutée à propos de différents

[1] Alain TOURAINE, Pascale GRUSON, René RÉMOND, Henry DUMÉRY, « Université », *Encyclopædia Universalis* [en ligne].

versants de l'Université selon les auteurs, ouvrant à de nombreux débats[1]. François Dubet dans l'introduction de son article « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? » (Dubet, 2010) rappelle par exemple que sa thèse d'un déclin de l'institution (ici l'école) ne se comprend qu'en fonction de la définition donnée au terme. Selon sa vision formulée à partir des cas de l'école, la santé et le travail social (Dubet, 2002), ce qui décline, « c'est le travail sur autrui », c'est-à-dire « la capacité des institutions à définir, de manière unilatérale, un 'bien commun' fournissant, jusque-là, un référentiel (normatif) à des professionnels, animés par une vocation et cherchant à transformer leur public-cible en des 'individus socialisés' et des 'sujets'. » (Laforgue, 2009, p. 2).

De nombreux écrits mettent en avant ces difficultés concernant l'Université, en France et aux Etats-Unis. Certains travaux insistent sur la diversification des missions universitaires et le changement de ses rapports à l'Etat-nation, lui-même en transformation dans un contexte de mondialisation, comme facteurs explicatifs. Ils déclarent une mort idéologique de l'Université comme institution sous les assauts d'une néo-libéralisation qui la dépouille de toute fonction idéologique, ou plutôt qui réduit son idéologie à celle d'un marché[2]. Différents arguments relatifs au financement, à la gestion, à la gouvernance des universités seront abordés à travers les deux cas d'étude, mais signalons que cette question de la transformation de l'Université et de sa possible disparition comme institution telle que connue, souhaitée, regrettée par différents auteurs nourrit des corpus de littérature conséquents, francophones ou anglophones. Autant d'essais, articles, ouvrages, thèses, analysant et parfois dénonçant une évolution considérée globalement ou par un aspect (frais de scolarité, New Public Management, privatisation, capitalisme universitaire…). Les titres sont à cet effet tout à fait évocateurs : *The Neo-Liberal University* (Slaughter et Rhoades, 2000) ; *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education* (Slaughter et Rhoades, 2004) ; « Afterword: Who Rules This Sausage Factory? » (Smith, 2000) ; "How We Got Here: UK Higher Education under Neoliberalism" (Radice, 2013) ; *L'université en miettes : servitude volontaire, lutte des places et sorcellerie* (Dupont, 2014) *; Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique* (Freitag, 1995).

Dans son ouvrage *The University in Ruins* (1997), Bill Reading relie tout particulièrement l'idée d'Université comme institution d'un Etat-nation et sa mort idéologique dans un contexte de mondialisation et de néolibéralisation. Il déclare à ce propos que : « l'université moderne a été conçue par Humboldt comme l'une des principales institutions chargées de la production de sujets nationaux (…) on a lié l'institutionnalisation de l'université, au nom du concept de « culture », à la question de l'Etat-nation » (Readings et Vallée, 2013). Pour lui, l'université, en tant qu' « institution représentative de l'Etat » a pour « fonction externe » de faire valoir la compétitivité technologique d'un Etat, et pour fonction interne d'homogénéiser le territoire national par l'accès aux études supérieures et le « nivellement cartographique centralisé ». Considérant l'Etat-nation en déclin dans le contexte de mondialisation, il soutient alors que l'université perd sa fonction idéologique et son caractère transcendantal (Readings et Vallée, 2013, p. 262‑264). Ses propose rejoignent les constats précédents de diversité des missions universitaires qui seraient objets de controverses. Pour Bill Reading, cette dé-référentialisation (2013, p. 298) de l'Université à l'État-nation signe sa mort : « remplacée par institution bureaucratique vouée à l'excellence, elle peut accueillir une très grande

[1] Citons dès à présent l'ouvrage de Romuald Bodin et Sophie Orange, intitulé *L'Université n'est pas en crise* (Bodin et Orange, 2013), qui se focalise sur la mission de formation et dont le titre signale une réaction aux discours et écrits scandant la mort, ou la crise de l'Université (française).

[2] Les analyses sont évidemment plus ou moins nuancées selon les thèses soutenues et selon la nature des écrits.

diversité d'idiomes sans devoir les unifier en un tout idéologique. L'unité de ces idiomes ne relève plus de l'idéologie mais de leur valeur d'échanges sur un marché élargi. » (2013, p. 264).

L'Université apparait ainsi au centre de nombreux débats quant à l'évolution des modèles nationaux, leurs rapports à l'Etat, et leur possibilité même d'existence. Le travail concernant l'implication universitaire s'inscrit dans ce contexte de transformations fortes de la dimension institutionnelle de l'université, et de débats intenses, tant en France qu'aux Etats-Unis : dans quelles mesures et pourquoi l'implication universitaire ferait-elle partie des finalités de l'institution universitaire dans une société ? Plus précisément cet échelon de l'Université met en évidence le fait que les fonctions de l'Université (y compris l'implication) évoluent et sont le fruit d'une construction par différents acteurs (acteurs publics nationaux et européens, lobbys éducatifs, fondations, associations professionnelles, présidents d'universités…).

b. Diversité des modèles universitaires : trois principales visions des missions de l'Université

Des travaux de disciplines variées ont montré que les missions universitaires ne sont pas fixées et font l'objet de redéfinitions régulières. Définir quels sont les objectifs de l'université, quels sont les publics qu'elle est censée servir, quel est le contenu d'un « intérêt général » ou d'une « demande sociale » auxquels répondre est un objet de débats, tout comme désigner qui sont les acteurs légitimes à participer à ces définitions, selon certaines valeurs ou idéologies.
L'institution universitaire, traversée et travaillée par la pluralité des finalités, des principes et des logiques qui la composent (Bonny et Demailly, 2012), s'incarne dans des *systèmes* universitaires nationaux. Certains d'entre eux ont été théorisés en *modèles* universitaires, certes en recomposition également mais fonctionnant comme des références-types malgré des formes de concrétisations diverses. Certains modèles sont ainsi issus d'une vision individuelle d'un acteur universitaire (comme la *Multiversity* du président d'université Clark Kerr) ou bien n'ont existé dans leur forme concrète qu'un laps de temps réduit, comme le modèle humboldtien en Allemagne. Néanmoins, même si certains de ces modèles se sont historiquement peu concrétisés, ils constituent des références et restent effectifs. Ces différentes conceptions de l'Université comme institution structurent les débats concernant ses missions, ses formes de contribution sociale, et la manière d'organiser ses relations avec des acteurs extérieurs à la sphère universitaire. Ces modèles universitaires, et les valeurs qu'ils portent, impliquent des visions distinctes de l'implication comme mission de l'université.

L'analyse menée par André Rubião dans sa thèse de sciences politiques intitulée *A "universidade participativa": uma análise a partir do programa Pólos de Cidadania* (2010) est à cet égard très intéressante pour étudier l'implication universitaire, en particulier concernant les paradigmes épistémologiques qui sous-tendent les choix institutionnels (missions, fonctionnement, rapport à l'Etat et la société). Dans sa thèse André Rubião interroge la possibilité d'un « modèle participatif » d'université qui se distinguerait à la fois de ce que l'auteur analyse comme un modèle néolibéral orienté vers la réponse aux demandes sociales les plus fortes (celles du marché) et d'un modèle dit « autonomiste » à savoir la défense – dans une conception bourdieusienne - de l'université comme champ indépendant, séparé mais en lien avec les autres champs de la société, lieu privilégié pour opérer une sorte de « synthèse rationnelle » (analyser l'univers humain, rechercher la vérité, tenir un rôle d'institution sociale). Au cours de sa réflexion, André Rubião chemine au sein de différents modèles universitaires et présente trois idéaux-types d'universités, analysés en fonction de trois axes principaux : épistémologique, économique et politique. La définition de ces idéaux-types et de leurs principes (utilitarisme, autonomisme, participation) s'appuie sur des modèles historiques portant et

incarnant des définitions différentes de l'Université, entre autres : le modèle de Humboldt élaboré en Allemagne au début du XIXe siècle, le modèle de Newman qui a émergé en Angleterre, la *multiversity* associée à la vision de Clark Kerr pour les universités états-uniennes dans les années 1960, et un modèle possible d'université participative[1].

Ainsi, le modèle Humboldtien, nommé ainsi en référence à W. Von Humboldt fondateur de l'université de Berlin en 1809 présenterait les caractéristiques d'université de recherche fondamentale à l'autonomie préservée. Ce modèle était fortement influencé par l'idéalisme philosophique allemand, et basé sur l'idée que la Science consiste en un système global et unique d'où toutes les différentes connaissances peuvent être déduites. Par conséquent, les connaissances produites à l'université étaient censées compléter ce système cohérent de la Science, à la suite d'un projet de rationalisation totale du monde. De plus, la connaissance était définie par opposition à l'idée de compétences apprises par imitation de savoir-faire traditionnels : ce n'était pas un moyen pour réaliser une action ou un outil à utiliser pour la vie de tous les jours de manière pratique. Au contraire, la connaissance se développe pour elle-même, considérée dans « sa pureté », selon la dynamique interne de son essence. Dans cette perspective, la mission de l'université était d'offrir une place à une « synthèse rationnelle » (Freitag, 1995, p. 30) sans aucune considération d'utilité. En conséquence, la « recherche dans la solitude et la liberté » (Humboldt) devait être indépendante de tout objectif externe poursuivi par des acteurs sociaux publics et privés. Les formes organisationnelles de l'institution devaient maintenir ce principe d'autonomie pour l'université et pour ses membres à l'égard de toute contrainte externe. Par exemple, le financement devait provenir de l'État pour assurer sa pérennité et son indépendance vis-à-vis des acteurs privés, mais sans impliquer aucune instruction de l'État non plus. Le modèle de Humboldt reflétait les évolutions de la définition du savoir et de la Science, selon l'émergence générale de la modernité en Europe, et aussi selon le contexte national social, économique, politique et culturel, y compris philosophique. Il a fondé une vision de l'université définie comme une institution et non seulement comme une association de professeurs et d'étudiants comme elle l'avait été au Moyen Age. Le rôle du chercheur et les conditions de légitimité de son travail reposaient sur l'objectivité rationnelle individuelle et l'indépendance institutionnelle, pour la construction d'un savoir systématique entendu comme vérité globale. Ce modèle a eu une influence très importante sur l'organisation institutionnelle des universités développées dans d'autres pays, notamment en France ou en Angleterre. Considérée comme la théorisation de l'université indépendante avec des frontières précises vers la société tout entière, elle est devenue un « archétype institutionnel » (Rubião, 2010) et encore plus une référence mythique (Renaut, 1995) jusqu'à aujourd'hui.

Cependant, si le modèle de Humboldt est souvent réduit à la théorisation d'une institution indépendante de recherche fondamentale, il comportait également une deuxième mission : l'enseignement. La transmission du savoir était pensée comme une fonction civique de l'université. Pour Humboldt, l'université n'était pas responsable de l'enseignement des compétences techniques et professionnelles, mais était responsable de la poursuite de la *Bildung*, qui fait référence à une éducation globale basée sur la culture générale et l'épanouissement personnel. Les buts étaient d'enseigner l'esprit critique et une compréhension de la connaissance globale. Les missions de l'université étaient : la recherche fondamentale et autonome, l'organisation de tout le système de connaissance et la transmission de cette compréhension générale. Pour cela, l'université était le lieu unique associant ce qu'étaient auparavant les académies (science) et les universités (diffusion du

[1] Le modèle dit « Napoléonien » concernant la France est travaillé au travers de l'idéal-type autonomiste, en relation avec le modèle de Humboldt.

savoir). L'université était donc chargée de « l'éducation morale de la nation » (selon Humboldt), en transférant une vision rationnelle au peuple. Plus précisément, la transmission et la diffusion d'une vision globale des sciences organisée par une synthèse rationnelle a été considérée comme une partie nécessaire de l'éducation et de la culture d'un point de vue individuel (développement de la *Bildung*) mais aussi dans une perspective politique pour contribuer à l'organisation collective et à la vie (extension du système de connaissances à toute la société).

Un second modèle d'université, fondé à la même époque, se distingue du précédent tant sur le plan de la recherche que de la formation. Il s'agit d'une vision de l'université développée par John Newman dans un cycle de conférences réunies sous le titre *The Idea of a University* (1852-1858), et qui s'est développé en Irlande et en Angleterre dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Se démarquant de l'idéalisme philosophique inclus dans le modèle de Humboldt, ce modèle considérait que les recherches fondamentales et appliquées devaient être développées dans des écoles spécialisées ou en dehors de l'université. La mission principale des universités était « l'éducation libérale » individuelle mais aussi le développement d'un « esprit public » dans une perspective civique. La mission des universités était de former de futurs dirigeants politiques et sociaux en développant la pensée critique, les capacités d'argumentation et la culture générale. L'objectif était d'enseigner la compréhension générale de l'universalité de la connaissance (éducation) plutôt que de réaliser une accumulation d'information (instruction).
Le modèle de Newman partage donc avec le modèle de Humboldt la volonté d'une sphère de production du savoir indépendante de toute influence non scientifique (dans l'université pour Humboldt, dans d'autres structures pour Newman) et l'idée de connaissances poursuivies d'abord pour elles-mêmes, contribuant à la construction d'un esprit national *via* les étudiants. Suivant la perspective de Humboldt, l'université accomplit une mission civique en répandant l'éducation et la culture dans la société entière tandis que le modèle de Newman considère que l'interface entre savoir et société passe par l'éducation en *gentleman* des futurs dirigeants politiques. Les deux perspectives diffèrent cependant sur la nature même des universités (associant la recherche et la formation ou pas) et sur les objectifs de la formation : le modèle de Newman vise à former professionnellement l'élite de la nation par une culture générale et des capacités d'argumentation, ce qui s'éloigne de la perspective Humboldtienne.

Un troisième modèle est celui de la « *multiversity* », nom du livre publié en 1963 par Clark Kerr, alors président de l'université de Berkeley aux Etats-Unis. Historiquement, la constitution du système d'enseignement supérieur états-unien s'est inspirée du modèle de Humboldt, notamment *via* la circulation du modèle par les voyages en Allemagne de personnages influents (Charles Eliot futur président d'Harvard ou Abraham Flexner enseignant et auteur de plusieurs livres et rapports sur l'enseignement supérieur). Mais comme cela sera détaillé par la suite, le modèle prédominant d'université qui s'est construit aux Etats-Unis au cours des XIXe et XXe siècles s'éloigne du modèle de Humboldt, comme le précise Clark Kerr dans son ouvrage *The Uses of the University* (1972) : « L´université américaine n´est ni Oxford ni Berlin : c'est une institution de type inédit. » (cité par Rubião, 2013, p. 85). L'université décrite par Kerr vise à assembler - même de manière non cohérente - toutes les possibilités liées à une « industrie du savoir » (*knowledge industry*) : la « recherche fondamentale », la « recherche appliquée », la « culture générale », les partenariats avec des entreprises, les projets liés à la culture, au sport, à la responsabilité sociale, etc. De manière générale, l'objectif pour lui est la production, la diffusion et la consommation du savoir, par l'éducation d'un nombre exponentiel d'étudiants et par des partenariats de plus en plus poussés avec l'industrie et

l'Etat (Robert, 2004, p. 4). Comme nous le verrons, ce modèle de « *multiversity* » s'est par la suite inscrit dans un fonctionnement néolibéral et entrepreneurial, et sera en partie repris pour théoriser le passage à un « mode 2 » de production des connaissances défini par Michael Gibbons et ses co-auteurs, présenté ci-dessous.

Ces trois modèles d'universités ne sont pas les seuls[1] mais leur analyse par idéaux-types permet de poser des repères dans le paysage des nombreux débats concernant les universités. Ceux-ci impliquent des positionnements épistémologiques (quelles organisations de la sphère universitaire garantit une indépendance ?), économiques (quels financements ?) et politique (qui a le droit légitime de définir et participer à la gouvernance et aux missions portées par l'université ?). Ils se cristallisent autour de la question des finalités de l'institution universitaire à l'égard de la société et des modalités de son autonomie dans son interaction avec des acteurs et valeurs non académiques. L'implication des universités et des universitaires étudiée ici dépend de ces modèles et de leurs traductions nationales. Leur analyse (partie 2) aidera à comprendre comment l'implication universitaire est définie dans les deux cas d'étude, quelles sont les modalités de l'ancrage institutionnel dans les missions et dans le fonctionnement des deux établissements retenus, et quel est le jugement porté par différents acteurs à son égard.

c. Troisième mission universitaire et paradigme de l'utilité : vers une contextualisation

La notion d'implication, étudiée ici, suppose que l'université ou les universitaires s'engagent dans un partenariat plus ou moins poussé avec des acteurs extérieurs, dans le cadre de leurs missions et activités universitaires, en vue de répondre à une demande ou de participer à une transformation sociale. Cet angle d'analyse qui met l'accent sur la contribution de l'Université envers la société s'inscrit dans un contexte de remise en cause de l'Idée d'Université comme institution (a.), de diversité des missions attribuées aux universités selon des modèles nationaux (b.) et de montée en puissance d'un paradigme de l'utilité, en particulier socio-économique, provoquant des transformations des modalités de production de savoir et un processus de « contextualisation » (Rubião, 2010) des universités.

L'idée d'une contribution de l'Université à la société, au-delà de la production d'un savoir (recherche) et sa transmission (formation) en ses murs a donné naissance à la notion de « Troisième mission » (*Third Mission*). Rappelons et soulignons que, comme la présentation de différents modèles ci-dessus l'a montré, la question des finalités de l'Université et de sa contribution à la société est au cœur même des missions de recherche et formation des différents systèmes universitaires depuis leurs fondations respectives. Mais la formalisation d'une mission supplémentaire, se distinguant des deux autres, s'est développée en lien avec une diversification des missions universitaires (selon des temporalités nationales différentes) et une montée en puissance du paradigme de l'économie de la connaissance qui accorde à la recherche (et donc aux universités) un poids grandissant dans la croissance économique et le développement national.

Cette troisième mission peut être définie de manière extensive comme : « les activités sociales, d'entreprenariat et d'innovation que les universités prennent en charge parallèlement à la formation

[1] Les travaux d'André Rubião présentent un modèle d'université latino-américain qualifié d'« université participative ». Pour une explicitation de ce modèle, voir (Rubião, 2008, 2010, 2013). On pourrait aussi se pencher sur l'existence ou la construction de modèles en Asie, en Afrique ou dans l'aire soviétique.

et à la recherche, pour fournir une contribution supplémentaire à la société[1] » (Montesinos et al, 2008, cité dans Benneworth, 2013). Ces activités comprennent la contribution à l'innovation et au développement économique mais également des activités de philanthropie, de vulgarisation et communication au grand public, de mise à disposition d'infrastructures, de consultance à titre d'expert, de participation à des partenariats public-privé-associatif pour monter des projets d'ordre économique, politique, social, culturel.

Les contours de cette troisième mission restent fluctuants et débattus. Mais les débats à son sujet révèlent la montée en puissance du paradigme de la société et de l'économie de la connaissance. L'idée principale consiste à considérer que les nouveaux piliers de la croissance économique et plus généralement du développement des sociétés post-industrielles reposent sur la production et la diffusion d' « activités intensives en connaissance » afin « d'engendrer un rythme rapide d'innovations technologiques en vue d'offrir de façon continue des produits et des services nouveaux à l'échelle globale et de surmonter les vagues violentes d'obsolescence des savoirs et des technologies » (Foray, 2009, p. 3). Dans ce cadre, l'innovation scientifique et technologique tient une place particulièrement importante, plaçant les universités en moteurs du développement économique, en lien avec les entreprises et les services de recherche et développement. L'université n'accompagne plus seulement les mutations d'une société par la formation des étudiants et la production de recherche, elle doit – selon les tenants de ce paradigme – impulser la croissance par l'innovation et le transfert de cette innovation vers les entreprises : « La production de connaissances a pris la place des ressources naturelles et de la fabrication industrielle en tant que fondement de la croissance économique, de l'innovation industrielle et de la compétitivité internationale[2] » (Sigurdson, 2013). La production scientifique est alors considérée comme une source d'innovation scientifique et technologique participant au développement économique à l'échelle nationale comme l'a analysé Christine Musselin concernant les réformes des universités en Europe (Musselin, 2009) et à l'échelle régionale et urbaine comme le montrent les différents exemples groupés dans l'ouvrage *Universités et enjeux territoriaux : une comparaison internationale de l'économie de la connaissance* (Ingallina, 2012). Les universités – par la formation des étudiants et la production scientifique- doivent soutenir le développement social et économique de la société, à différentes échelles territoriales.

Cette « rhétorique », devenue ensuite un « leitmotiv » de la gouvernance universitaire (Musselin, 2009) s'est développée au cours des années 1990, soutenue par des théoriciens et des grandes organisations internationales comme l'OCDE, la Banque mondiale ou l'UNESCO (Milot, 2003 ; Sigurdson, 2013). Elle s'est traduite dans les différents contextes politiques, comme les chapitres 3 et 4 l'aborderont. Par exemple, le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 s'est fixé comme ambition de faire de l'Union européenne l'économie du savoir la plus dynamique et la plus compétitive du monde. De nombreuses mesures préconisées se retrouvent ensuite à l'échelle nationale, comme l'illustre le contenu du rapport de Philipe Aghion et Elie Cohen pour le Conseil d'analyse économique (instance d'analyse auprès du Premier ministre) et intitulé : *Éducation et croissance* (2004).

---

[1] Traduction personnelle de l'extrait suivant : « those social, enterprising, innovation activities that universities undertake alongsde teaching and research to creating additional societal benefit », cité dans Benneworth P., 2013, p. 11, à partir de l'article suivant : Montesinos P., Carot J., Martinez J.-M., Mora F. (2008), Third mission ranking for world class universities : Beyond teaching and research. Higher Education in Europe, *33*(2), 259-271.

[2] Citation personnelle de la citation suivante : « Knowledge production had taken the place of natural resources and manufacturing as the foundation for economic growth, industrial innovation and international competitiveness. » (Sigurdson, 2013, page non disponible)

Mais au-delà de la contribution des universités à l'économie, c'est plus largement une redéfinition des missions universitaires en lien avec une « demande sociale » et des « besoins de la société » qui est visible. Ce rapport croissant entre le fonctionnement des universités (définition des missions, financement, évaluation) et les « besoins de la société » tels qu'exprimés par les acteurs faisant entendre leur voix a été notamment analysé par André Rubião (2010) dans sa thèse qui qualifie ce rapprochement de « contextualisation ». Le processus de contextualisation des universités est décrit comme une plus grande prise en compte de la demande sociale dans la définition des missions, le fonctionnement (gouvernance, financement), l'évaluation des universités et de leurs activités. Cette contextualisation, au sens de rapports plus étroits entre la sphère universitaire et les acteurs extérieurs, s'établit sur le plan épistémologique (normes de pertinence et validité du savoir), économique (modalités de financement) et politique (gouvernance des établissements), comme le synthétise cette citation qui donne à voir le paradigme en cours :

> *Leurs [les universités] fonctions d'enseignement et de recherche sont en train d'être réévaluées, avec un accent particulier sur la contribution qu'elles apportent au bien-être de leur environnement économique et social (…) À cette fin, les établissements d'enseignement supérieur doivent nouer des relations fructueuses avec diverses parties prenantes et intégrer leurs visions et objectifs respectifs dans leurs propres pratiques de gestion[1]. (Mainardes, Alves et Raposo, 2010, p. 1).*

André Rubião distingue une contextualisation promue dans le paradigme de l'économie de la connaissance, qu'il qualifie de néolibérale en opposition à une autre contextualisation possible qui s'établirait sous une forme participative et citoyenne (Rubião 2008 ; 2010 ; 2013).

La contextualisation néolibérale renvoie au modèle mis en avant par Michaël Gibbons et ses collègues dans un ouvrage intitulé *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (Gibbons et al., 1994). Leur théorie considère qu'une nouvelle forme de production de la connaissance s'est développée à partir de la seconde moitié du XXe siècle, aboutissant au passage d'un mode 1 de production à un mode 2. Celui-ci serait caractérisé par une nouvelle forme de production et de diffusion des connaissances qui s'élabore de manière pluridisciplinaire, sous la forme de projets, en fonction des demandes sociales des acteurs économiques les plus puissants, en partenariat avec des acteurs non-académiques (Gibbons et al. 1994 ; Nowotny et al. 2003). Ainsi certains auteurs considèrent que la troisième mission universitaire se réduit à une contribution au développement économique par la valorisation de la recherche *via* le transfert d'innovation, et par une interpénétration croissante entre industrie et université (Etzkowitz et al., 2000).

[1] Traduction personnelles de la citation suivante : « Their functions of teaching and research are being reassessed, with particular emphasis on the contribution they make to the welfare of their economic and social environment (…) To this end, higher education institutions need to engage in profitable relationships with various stakeholders and incorporating their respective visions and purposes into their own management practices. ».

Encadré 3 - Le passage d'un mode 1 à un mode 2 de production des connaissances pour Michaël Gibbons, explicité par André Rubião

Dans le mode classique, apparu lors de la Révolution scientifique, les universités étaient les centres hégémoniques de la production de la connaissance. Il existait un cadre cognitif fixe, avec des disciplines indépendantes, tournées essentiellement vers la « recherche fondamentale ». La science apparaissait comme une activité autonome régie par ses propres idées, valeurs et normes. » Le mode 2 quant à lui présente les caractéristiques suivantes :

i) La connaissance est produite dans le contexte de son application. Cela revient à dire que la distinction entre la recherche pure et la recherche appliquée n'a plus lieu d'être ; outre le fait que la production scientifique est de plus en plus engagée vis-à-vis des industriels, du gouvernement et de la société, le développement des compétences technologiques conduit à une constante utilisation de la science par les techniques et une réutilisation des progrès techniques par la science.

ii) La transdisciplinarité. Contrairement à l'ancien cadre disciplinaire rigide, le Mode 2 regroupe des spécialistes de différents domaines. Loin de vouloir établir des vérités ultimes, ces équipes travaillent à la recherche d´un consensus orienté vers la résolution de problèmes temporaires.

iii) La diversité organisationnelle. L'université a perdu son hégémonie dans la production de la connaissance ; elle doit la partager avec des instituts de recherche, des agences gouvernementales, des laboratoires industriels, des think tanks, etc.

iv) La réflexivité, la « social accountability » et la qualité de contrôle. Face à cette nouvelle réalité, le nombre d'acteurs engagés dans la production de la connaissance ne cesse de croître. L'ancien système de « jugement par les pairs » cède la place à un réseau complexe où les décisions sont « négociées », aux fins de mettre en équation des intérêts différents.

Source : Extrait p. 86-87 de Rubião A., 2013, « L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance », *Le sujet dans la cité*, 4, p. 81-95.

La position de Gibbons et ses collègues est vivement critiquée pour sa simplification (Albert et Bernard, 2000), sa posture normative (Milot, 2003 ; Shinn, 2010), son manque d'empirisme, d'ancrage historique (Pestre, 1997), et de contextualisation géographique (Shinn, 2010). Ont également été mis en lumière des décalages entre le concept scientifique de « nouvelle production du savoir », son appropriation par des politiques publiques dont l'OCDE, et leurs effets réels (Milot, 2003). Ce modèle de nouvelle production du savoir ne promeut pas seulement une contribution de l'université à l'économie. Il considère que l'université doit se transformer pour répondre à « la demande sociale ». Or la définition de cette « demande sociale » est cruciale. Elle dépend de la diversité des prescriptions énoncées et par qui, et de leurs contextes d'énonciation. Une contextualisation « néolibérale » s'adapte aux besoins exprimés par les financeurs publics ou privés, qui « traduisent certaines notions de la demande sociale au lieu de représenter les besoins sociaux directement[1] » (Benneworth, 2013, p. 8). Ce processus de « contextualisation » est documenté par d'autres écrits, même si le terme n'est pas le même. Ainsi, Christine Musselin (2008) note un renforcement de la place des « parties

[1] « Universities experience societal demands primarily through policy-makers 'demands, accountability measures and transparency tools which embody particular notions of societal demand rather than representing direct expressed social needs » (Benneworth P., 2013, p. 8).

prenantes » c'est-à-dire les « partenaires » non académiques dans la gouvernance des universités à l'échelle internationale, liée à une insistance sur la nécessité de produire une recherche « pertinente » pour le monde social (en particulier économique) et non uniquement tournée vers des objectifs scientifiques (Musselin 2008).

Cette contextualisation des missions et du fonctionnement des universités semble s'éloigner du modèle universitaire de type Humboldtien dans lequel l'autonomie de la sphère universitaire doit être préservée et le savoir constitué en lui-même pour lui-même, soumis au seul « jugement par les pairs ». Sans nier la question de l'apport de l'institution universitaire à la nation, ce modèle place tout de même l'autonomie de l'Université comme principe et nécessité, conformément à une conception épistémologique de la validité du savoir comme provenant d'une « synthèse rationnelle » (Freitag, 1995) effectuée à l'écart de la société. Ce processus de contextualisation tel que décrit par Michaël Gibbons et ses co-auteurs, et qualifié de néolibéral par plusieurs critiques (dont André Rubião), correspond davantage au modèle de la *Multiversity* formulé dans le contexte états-unien, qui assume « une caractéristique instrumentale liée à la réalisation d'objectifs spécifiques » (Rubião, 2013, p. 88) et l'élaboration d'un savoir participant à l'économie de la connaissance dans un contexte de compétitivité internationale dans lequel « les impératifs économiques constituent la référence contextuelle *absolue* » (Milot, 2003, p. 70).

Pourtant, la question de la contextualisation universitaire peut être envisagée en dehors de cette opposition dichotomique et parfois simpliste. C'est ce à quoi s'attachent certains auteurs comme André Rubião ou Boaventura de Sousa Santos, qui soutiennent une conception sociale et politique de cette contextualisation universitaire, sous une forme participative et citoyenne, à partir de la notion d'*extension* universitaire. L'idée d'extension universitaire est née au milieu du XIXe siècle, conjointement aux structurations des modèles de Humboldt et de Newman : « Comme les deux modèles, celui de Wilhelm von Humboldt et celui de John Newman, s´adressaient aux élites, on était en recherche d´une '*extended university*', c´est-à-dire d´une institution qui étende par exemple ses activités à des cours techniques de formation professionnelle ou de formation continue à destination d'une nouvelle classe de travailleurs émergents. » (Rubião, 2013, p. 84). Les activités et les partenaires de l'extension universitaire était déjà variés : suivant la conception anglaise, il s'agissait d'ouvrir l'université par des cours et des activités destinées au grand public. Aux Etats-Unis, l'extension se retrouve aussi dans les *Land-grant Universities* qui « regroupaient plusieurs écoles techniques, des instituts d´ingénierie et d´autres institutions qui travaillaient en étroite association avec l´industrie et l´agriculture, en établissant des liens de partenariat entre la recherche et l'entreprise. » (Rubião, 2013, p. 84). L'histoire de l'extension en Amérique latine (Rubião, 2010, 2013) met en lumière ses possibles dimensions critique et politique, en réorientant le concept vers la société civile, la réforme sociale et la lutte contre les inégalités. L'extension dans cette acception se définit alors comme :

> *Un processus éducatif, culturel et scientifique propre à articuler de manière indissociable l'enseignement et la recherche, tout en rendant possible l´établissement d´une relation de transformation entre l'université et la société[1] » (…) Nous percevons qu'au fond elle met en valeur l'exigence d'une relation entre l'université et la société. Non pas une relation dans le sens où l'université serait la seule à découvrir les savoirs capables de guider la société (Humboldt ou*

[1]Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000-2001, p. 5. *Plano Nacional de Extensão Universitária: edição atualizada.* Brasília : MEC/SESu. Forum organisé par les responsables des programmes d'extension des universités publiques brésiliennes depuis la fin des années 1980.

Freitag) ; ni dans le sens où elle augmenterait la « culture générale » de l'élite d'un pays (Newman) ; ni dans le sens où elle se destinerait uniquement à agir en fonction du contexte de la société (Kerr ou Gibbons). (Rubião, 2013, p. 90-91)

Dans cette vision, la contextualisation universitaire se détache du marché (l'Université serait financée principalement par l'Etat) et la mise en société de la production du savoir s'opère en direction des citoyens, dans une perspective de démocratisation des sciences. Celle-ci revêt deux principaux sens : celui de la participation du citoyen aux décisions qui le concernent y compris d'un point de vue de la production de la science, et celui d'une refondation des principes de validité du savoir produit qui ne reposeraient plus sur une objectivité définie par la neutralité du scientifique séparé de la société mais par la reconnaissance du caractère « situé » des savoirs, et par une mise en discussion collective et réflexive des valeurs et des perspectives comme fondement d'une nouvelle forme de validité scientifique (voir Encadré 1).

Ainsi, les missions de l'Université ainsi que la nature et les modalités de sa contribution à la société, sont l'objet de très nombreux débats, interrogeant l'émergence d'une troisième mission universitaire et la diffusion d'un processus de contextualisation universitaire. Selon les modèles universitaires et les valeurs qu'ils portent concernant l'Université comme institution (autonomie, utilité, extension participative), l'idée d'implication universitaire est formulée et considérée différemment. L'analyse de l'implication tant en France qu'aux Etats-Unis s'inscrit dans ce contexte global de remise en cause de l'Idée d'Université, de diversification de ses missions, et d'interrogation quant à ses fonctions envers la société, dans deux modèles nationaux différents (voir chapitre 3 et chapitre 4). Analyser l'implication universitaire aboutit donc à questionner les principes idéologiques qui définissent la contribution de l'institution universitaire envers la société.

2. *L'université comme établissement : d'une vision d'anarchies organisées à des organisations spécifiques*

Le second échelon d'analyse de l'université est celui de l'établissement, considérant alors l'université comme une organisation, exerçant des capacités de décision, de négociation et d'action envers des partenaires extérieurs et envers ses membres. Dans ce cas, l'université – avec une minuscule – renvoie à l'université en tant qu'une « organisation, occupant un territoire, possédant un système d'autorité, utilisant certaines ressources en vue d'objectifs définis et selon certaines règles de fonctionnement. » (Touraine, 1972, p. 14).

L'analyse de l'implication territoriale à l'échelon des établissements permet d'étudier le positionnement et les politiques des universités dans leur relation aux modèles nationaux et aux activités des enseignants-chercheurs. Sont alors examinés :

- le positionnement des universités, exprimé par leurs équipes dirigeantes, en particulier leurs positions concernant l'implication territoriale, les missions universitaires et les liens aux acteurs extérieurs.
- les politiques d'établissement décidées en fonction de ce positionnement et leurs mises en place dans différentes facettes de l'université : formation, recherche, troisième mission, gestion du campus…
- les leviers utilisés pour réaliser ces politiques, que ce soit des actions de l'établissement sur le territoire comme des projets d'urbanisme en partenariat public-privé ; des changements dans l'organisation de l'université pour formaliser l'interface avec les acteurs extérieurs comme un

service dédié ou un poste créé ; des incitations à l'égard de ses membres étudiants et académiques : incitations financières, modification des curricula, reconnaissance symbolique…

Dès mon terrain de Master 2, il m'est rapidement apparu que l'analyse des pratiques et rôles de chercheurs dans des projets de recherche collaborative devait inclure une étude de l'université, non pas uniquement comme un simple rattachement institutionnel mais comme un acteur à part entière. La découverte de la politique d'engagement territorial de Syracuse University, nommée *Scholarship in action*, m'a, ainsi, amenée à considérer l'université – à l'instar de nombreuses universités états-uniennes – comme un agent capable de stratégies, de politiques (Musselin, 2017). L'université, *via* son équipe présidentielle, définit un positionnement à l'échelle de l'établissement entier, qui se traduit par des politiques d'établissement et des actions menées dans et hors de son campus, soutenues par des services.

Il faut préciser dès à présent que considérer l'intentionnalité, la posture et les actions d'une université comme un acteur en elle-même tend à occulter la diversité des acteurs et les possibles tensions en son sein. C'est ce que souligne Hélène Dang Vu dans sa thèse *sur L'action immobilière des universités mondialisées* lorsqu'elle précise que cadrer sa recherche sur « l'organisation comme acteur collectif pilote de son développement » relève d'une posture théorique, une forme de « leurre » qui ne rend pas compte de « la complexité de l'organisation, ni les forces internes qui s'y exercent, les contradictions qui s'y expriment et donc l'incertitude de ses comportements » (Dang Vu, 2011, p. 22-23). La recherche présentée ici assume également en partie ce choix méthodologique de subjectivation de l'université : il s'agit d'étudier la présentation de soi et les actions menées par l'établissement en tant qu'université, les acteurs agissants alors au nom de l'organisation. Ensuite, dans la mesure du possible des nuances ont été apportées par les entretiens menés au sein des équipes présidentielles et des services centraux des deux universités, amenant à spécifier les discours et représentations des présidents d'universités, des membres de l'équipe dirigeante, et au sein de certains services centraux (soutien à la recherche, et relations avec certains partenaires locaux). Enfin mener l'analyse en croisant l'échelon de l'établissement et celui d'une partie de la communauté universitaire (elle aussi plurielle) apporte un axe d'analyse supplémentaire. Néanmoins, de nombreux aspects restent hors du cadre d'analyse, par exemple concernant les prises de décision, les débats pour formuler les politiques d'établissement ou décider d'un projet mené par l'université. Comme cela sera détaillé dans le chapitre 2, l'observation lors de l'enquête de terrain étant restreinte à cet égard, les principales sources d'analyse restent les discours (dont les entretiens) et de la documentation (organigrammes, comptes-rendus des instances comme ceux du conseil d'administration en France, sites internet officiels, etc.).

Le constat personnel effectué en Master 2 concernant les capacités d'action de Syracuse University reflète un processus plus général, largement étudié par la littérature de transformation du fonctionnement, voire de la nature même des universités : celles-ci développent des caractéristiques organisationnelles en renforçant leur autonomie, leurs capacités de direction, une identité propre, une hiérarchie fonctionnelle, des liens plus étroits et mieux organisés entre les services, et des processus de décision plus formalisés et rationnels. Les auteurs du rapport intitulé *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité* daté de 2012 donnent un panorama de cette transformation (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 5):

> *Les travaux (exclusivement américains) des années 1960 et 1970 avaient conclu à l'existence de quatre modèles de fonctionnement universitaire : collégial (Goodman, 1962 ; Millett, 1962), bureaucratique (Blau, 1973), politique (Baldridge, 1971) et enfin celui de l'anarchie organisée*

(Cohen, March et Olsen 1972). Depuis, aux États-Unis comme en Europe et en France, des méthodes, des pratiques et des outils s'inspirant du nouveau management public ont été introduits dans les universités, si bien que certains auteurs ont parlé de leur construction en organisations (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000 ; de Boer, Enders et Leysite, 2007) ou en acteurs stratégiques (Krücken et Meier, 2006 ; Whittley, 2008).

Comme nous allons le voir, cette transformation se décline différemment nationalement et localement, et fait l'objet de débats quant à ses degrés et ses formes. Cette idée de transformation organisationnelle des universités est abondamment théorisée et débattue dans la littérature selon des approches théoriques et des cas d'étude très variés.

De manière globale, les travaux mettent en avant une transformation organisationnelle des universités (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000 ; Gumport, 2000), leur construction en acteurs (Krücken et Meier, 2006) et le développement de leur « épaisseur institutionnelle » (Musselin, 2001). Certains auteurs considèrent que l'université voit son versant institutionnel se restreindre au profit du versant d'organisation, jusqu'à changer de nature[1]. Barbara M. Kehm (2013) décrit ainsi l'institution comme « un système de règles et de régulations à validité normative qui détermine le comportement social des individus et des groupes[2] ». Bien que pour elle l'université deviendrait une organisation, l'auteur précise que l'université a toujours présenté à la fois des caractéristiques d'institution et d'organisation :

As institutions they are societal establishments generating and transmitting knowledge, as organizations they are a unit comprising teachers, researchers, students, administrative staff, and leadership who cooperate with each other through a division of tasks. (Kehm, 2013, p. 2)

Comme les prochains chapitres l'analyseront, le phénomène n'est pas nouveau aux Etats-Unis où les universités se sont historiquement différenciées comme organisations depuis longtemps (Feyfant, 2017, p. 8 ; Musselin, 2008a, p. 5) mais se développe en Europe, selon des modalités et des degrés différents à l'échelle nationale. Les universités, sous l'impulsion de politiques de pilotage public[3], sont censées gagner en autonomie, en capacité de direction, en hiérarchie interne, en identité propre développant des relations avec un environnement dont elles se distinguent.

En effet, les universités ont pu à une époque être qualifiées d' « anarchies organisées » suivant les travaux de Michael Cohen, James March et Johan Olsen (1972 traduit in March, 1991), ou de « *loosely coupled systems* » (Weick, 1976)[4]. Une anarchie organisée est définie par trois critères : « une grande variété de préférences mal définies et peu cohérentes entre elles » (Cohen, March et Olsen, 1972 in

[1] L'idée d'une transformation des universités d'institutions en organisations dépend des définitions initiales des deux termes. Par exemple, François Dubet dans sa communication intitulée « Que signifie la notion d'institution ? » pour le colloque « Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes », Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 22 et 23 octobre 2007 distingue trois grandes familles de définition, avant de proposer une définition d'institution s'appliquant à l'école (Dubet, 2007).

[2] Traduction personnelle de : « a system of rules and regulations with normative validity which determines the social behaviour of individuals and groups » (Kehm, 2013, p. 1).

[3] Voir Kehm B. 2013 page 2 pour une description synthétique des objectifs attendus par les politiques de pilotage du système d'enseignement supérieur et de recherche en Europe.

[4] Pour une description plus détaillée de ces deux théories des organisations appliquées aux universités, voir (Musselin, 2006, 2015) et (Cohen, March et Olsen, 1972) : "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 17(1), pp. 1-25, trad. française in: *Décisions et Organisations*, (March, 1991).

March 1991, p. 164) ; une technologie floue ; une participation fluctuante. La question des préférences fait référence au fait que « dans une anarchie organisée, la difficulté provient de ce qu'il y a beaucoup d'objectifs en concurrence mais qu'ils ne s'ordonnent pas de façon stable les uns par rapport aux autres. » (Musselin, 2015, p. 4). Cela se reflète dans la multiplicité des missions dévolues à l'université, les difficultés et les conflits pour définir et stabiliser les priorités concernant ces missions et les finalités poursuivies (par exemple, quels types de recherche – fondamentale, appliquée –, quels objectifs pour l'enseignement, professionnalisé ou non ?). Le terme de « technologie floue » est décrit ainsi : « La seconde caractéristique consiste en une technologie floue. L'organisation parvient à survivre et même à produire, bien que ses procédures n'en soient pas comprises par ses propres membres. Elle fonctionne en procédant par tâtonnements (essais-erreurs), en exploitant ce qui reste des leçons tirées des expériences passées et en inventant de façon pragmatique sous la pression de la nécessité. » (March, 1991, p. 164). Enfin la participation fluctuante signifie un degré d'engagement dans différents domaines d'activités qui fluctue fortement : « De ce fait, l'organisation a des frontières mouvantes et incertaines et est soumise à des changements capricieux de décideurs et d'auditoires pour n'importe quel type de choix. » (March, 1991, p. 164). Enfin ces trois caractéristiques sont entretenues par « la faible interdépendance fonctionnelle qui lie les acteurs dans la poursuite de leurs activités au sein de telles organisations » (Musselin, 2015, p. 7) : le travail de chaque acteur a peu d'incidence sur les activités des autres, au sein d'un même établissement.

Cependant les universités aux Etats-Unis puis bien plus tardivement en Europe (fin des années 1990 et surtout années 2000) se sont transformées, en partie suite aux sollicitations de politiques publiques européennes (processus de Bologne notamment) et à différentes réformes nationales[1]. Les théories de l'anarchie organisée apparaissent alors de moins en moins pertinentes pour décrire les universités, dont le fonctionnement change sous l'impulsion de réformes visant à accroitre leur transparence, leur efficacité et leur hiérarchie fonctionnelle (Kehm, 2013, p. 2).

Christine Musselin, dans un chapitre d'ouvrage intitulé « Towards a Sociology of Academic Work » (Musselin, 2008a) propose une vue synthétique de ces transformations de la nature des universités en s'appuyant sur des catégories d'analyse de sociologie du travail appliquées la sphère universitaire, en particulier celles issues des travaux de Michel Lallement[2]. L'une de ces catégories est celle d' « intégration » qui fait référence au processus de construction organisationnelle des universités qui renforçant leurs identités propres et leurs capacités de décision et d'action en tant qu'acteur. Les universités, au niveau institutionnel, se présentent de plus en plus comme des entités intégrées (*integrated entities*), définissant leurs frontières, renforçant leur hiérarchie, définissant une rationalité et une identité propre (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000). Phénomène ancien aux Etats-Unis, ce changement est bien plus récent en Europe, poussant à un mouvement de différenciation par établissement et à un renforcement des liens entre universitaires et leur établissement :

> *This has been the case for a long time in the United States but is a rather new phenomena in continental Europe. (…) While in most European countries, the idea that every university should be similar to the others previously prevailed, "being special" now becomes the main motto and academics within each university are expected to adhere to a specific institutional identity, to*

[1] Voir chapitre 4 pour le cas français

[2] Lallement, M. *Le Travail. Une sociologie contemporaine*. Paris : Folio, Gallimard, 2007. Pour plus de détails voir (Musselin, 2008a) et (Musselin, 2012b).

feel affiliated to his/her institution, and to adopt the objectives developed in the mission statement of their university. (Musselin 2008 p. 6).

Ainsi les universités – *via* ces transformations brièvement décrites – s'acheminent vers d'autres modèles organisationnels, s'éloignant d'une nature institutionnelle. Barbara Kehm, lors d'une présentation en 2013, présente ainsi les cinq principaux modèles, théorisant l'université en tant qu'organisation :

1. le modèle des universités comme « organisations spécifiques », développé par Christine Musselin (Musselin, 2006, 2015) insiste sur la faiblesse de l'interdépendance fonctionnelle entre les acteurs, qui constituerait une limite dans le processus de construction organisationnelle. Même si l'établissement développe des structures plus formalisées et des processus plus rationnels, ils n'influenceront que peu les universitaires.
2. les universités comme « organisations incomplètes » : Nils Brunsson et Kerstin Sahlin-Andersson (2000) considèrent de manière assez normative que les universités – afin d'atteindre un statut d'organisation- doivent développer une identité propre (« distinct profile »), des liens plus étroits et mieux organisés entre les services, et des processus de décision plus rapides et rationnels.
3. le troisième modèle met en avant les universités comme « organisations managériales », considérant que le développement managérial des universités s'oppose à leur nature universitaire, modifiant l'ethos académique et aboutissant à un fonctionnement entrepreneurial et capitaliste[1].
4. les universités sont décrites comme « des acteurs » par le quatrième modèle développé par Frank Meier[2] (2009). Dans un contexte de compétition accrue entre établissements et de réformes des politiques publiques, les universités – ici allemandes – se transforment en organisation pour accroitre leur autonomie, leur flexibilité et leur réactivité.
5. le cinquième modèle insiste sur le développement de réseaux entre des acteurs non académiques et les instances de gouvernance de l'université, alors qualifiée de « *penetrated hierarchies* ». Pour les auteurs[3] (Bleiklie et al. 2011) cette structuration en réseau aboutit à une faible interaction fonctionnelle et des processus de décisions anarchiques, contrecarrant alors les effets de hiérarchisation d'une gouvernance plus managériale et empêchant les universités d'atteindre un fonctionnement cohérent d'organisation.

Comme nous le verrons par la suite, les origines et les modalités de construction organisationnelle diffèrent selon le contexte national, mais un processus marquant à l'échelon des universités est leur évolution organisationnelle globale qui renforce leur autonomie, leurs capacités de direction, une identité propre, une hiérarchie fonctionnelle, des liens plus étroits et mieux organisés entre les

---

[1] Rhoades, G. (1998) *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*. Albany: State University Press. Slaughter, S./Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

[2] Ouvrage de F. Meier cité par Barbara Kehm : Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden*: VS Verlag.

[3] Bleiklie, I./Enders, J./Lepori, B./Musselin, C. (2011). NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organisation. In: Christensen, T./Laegreid, P. (Eds.) *The Ashgate Research Companion to New Public Management*. Farnham, Burlington: Ashgate, pp.161-176.

Bleiklie, I./Enders, J./Lepori/B., Musselin, C. (2011). Universities as Penetrated Hierarchies: Organizational rationalization, hierarchization and networking in higher education. Paper presented in sub-theme 45 "Reconstructing Universities as Organizations", EGOS Conference 2011 in Gothenburg.

services, et des processus de décision plus formalisés et rationnels. Les débats présents dans la littérature présentée se structurent principalement sur le degré d'évolution organisationnelle atteint, et sur la compatibilité entre cette transformation et un ethos universitaire qui pourrait être transformé ou détérioré par cette transformation des universités et des modes de régulation du travail scientifique. Ainsi, cette transformation organisationnelle place davantage les universités en position d'acteurs de l'implication, capables de formuler des stratégies (y compris territoriales) et de mener des actions. Mais elle renforce aussi les capacités organisationnelles des universités concernant leur propre fonctionnement interne, y compris envers leurs enseignants-chercheurs.

3. L'université par les universitaires : entre profession et organisation

Intégrer l'échelon de l'université dans l'analyse des dimensions territoriales de l'implication universitaire sert donc aussi à mieux comprendre le rôle joué par l'université à l'égard des projets menés par les enseignants-chercheurs. L'université est alors analysée non plus comme un simple contexte d'arrière-plan mais comme une institution organisée et organisant des relations sociales, porteuse de normes, de ressources et de contraintes en fonction desquelles les enseignants-chercheurs se positionnent. C'est ce troisième échelon, celui des universitaires, qui complète l'analyse multi-niveaux menée dans la thèse. Mener l'enquête de terrain à l'échelle de l'individu répondait à un double objectif : le premier, mentionné plus haut, était de nuancer l'idée d'une université monolithique douée d'intentionnalité et d'aborder, au moins partiellement, les représentations et les positionnements de différents acteurs au sein de l'université, en rapport avec l'implication. Le second objectif, qui a motivé la thèse, était d'analyser certains types de projets et de pratiques d'enseignants-chercheurs (de type impliqué) dans leurs relations avec le contexte de travail des universitaires. Ce contexte, ces conditions de travail, ont été abordés *via* le contexte organisationnel (les universités comme établissements qui renforcent leurs liens avec leurs membres) et plus largement *via* le contexte professionnel. Celui-ci ne se réduit en effet pas au rapport à l'établissement, mais inclut aussi : des normes qui évoluent et circulent à l'échelle nationale (valorisation de la recherche par rapport à l'enseignement, valorisation des projets internationaux, du nombre de publications par exemple) ; des règles et des dispositifs des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche nationaux (modalités d'évaluation, de financement, de recrutement, etc.) ; des valeurs et des pratiques spécifiques à l'ethos universitaire.

Cette orientation suit d'ailleurs l'évolution des travaux analysant la production scientifique (*science studies*). Si la production de la science a été beaucoup étudiée, les scientifiques eux-mêmes l'ont moins été, comme le précise par exemple Christine Musselin dans le chapitre « Towards A Sociology Of Academic Work » (Musselin, 2008a). Celle-ci montre que les approches, qu'elle qualifie de « manières classiques d'étudier les universitaires[1] », présentent comme caractéristiques de porter peu d'attention aux sciences humaines et sociales ; de se concentrer sur les activités de recherche et donc de délaisser le cœur même de la spécificité des universitaires à savoir qu'ils doivent mener des tâches variées de front ; d'être atemporelles et de peu prendre en compte les possibles effets d'un contexte local ou de politiques nationales ; et enfin de négliger le contexte institutionnel dans lequel les universitaires évoluent. L'influence de l'organisation universitaire serait fortement minorée dans les études, comme l'explicite cette citation :

[1] Traduction personnelle de l'expression : « traditional ways of looking at academics » (Musselin, 2008a, p. 2)

The kind of leadership exercised by their leaders in these institutions, the management tools that exist (or not), the type of employment agreement they benefit from, etc. are supposed not to play a significant role in academic activities. (Musselin, 2008a, p. 49).

D'autres écrits mentionnent le peu de travaux concernant plus précisément les universitaires, catégorie qui croise celle de chercheur sans s'y réduire[1]. C'est le constat par exemple de Bernard Fusulier dans un chapitre d'ouvrage intitulé *Faire une carrière scientifique aujourd'hui. Quelques clés de lecture et critiques* (2016, p. 101), ou de Philippe Losego et Axel Augé dans leur analyse des emplois du temps des universitaires dans une antenne en France (in Grossetti et Losego, 2003, p. 227).

Même si ces constations datent de 2003 (Grossetti et Losego), 2008 (Musselin) et 2016 (Fusulier), elles pointent le fait que ce manque de travaux entretient – en creux – l'idée d'une liberté du scientifique et de l'universitaire. Or certaines analyses (étudiant en particulier les transformations du système d'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, et les politiques de pilotage développées dans les années 1980 en Europe) montrent l'importance de l'affiliation institutionnelle et du rapport à l'établissement pour analyser le travail des enseignants-chercheurs comme acteurs de l'université « à la fois affiliés à une institution et à une discipline » et concernés par des « contraintes institutionnelles et professionnelles[2] » (Musselin, 2008a, p. 47). Ces travaux permettent donc de dépasser l'idée d' « une 'liberté' académique des universitaires [qui les mettrait] au moins à l'abri de toute dépendance économique et institutionnelle » (Rey, 2005, p. 31). Dans son dossier de *Veille scientifique pour l'Institut national de recherche pédagogique* (2005), Olivier Rey qualifie ainsi de « mythe » cette liberté face aux contraintes économiques et institutionnelles, puisqu'elle n'a jamais existé que par son absence dans les analyses d'une partie des *science studies*, comme l'analyse très bien Dominique Pestre (1997) dans sa « relecture historique » du livre *The New Production of Knowledge*, édité par M. Gibbons (1994).

a. Le renforcement des contraintes organisationnelles

« Les universités sont souvent considérées et étudiées comme des institutions particulières dont la gouvernance a pour spécificité de mêler des formes de collégialité qui sont celles des groupes professionnels (ici celui des universitaires) et des modes de pilotage institutionnels qui sont propres aux organisations. » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 9). Cette citation, extraite du rapport *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*, rappelle le cadre de nombreux débats quant à la nature organisationnelle des universités et leurs évolutions. En effet, comme le

[1] Concernant les scientifiques et les universitaires (à distinguer) Bernard Fusulier (2016) et Philippe Losego et Axel Augé (2003) citent notamment : Berthelot J.-M. ; Ponthieux, S., 1992, « Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités », Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts), n° 105, Paris, La Documentation française ; Musselin C., 2005, *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences po ([Collection académique), 325 p. ; Prpic, K., van der Weijden, I., Asheulova, N., 2014, (Re)searching Scientific Career, IHST/RAS/SSTNETESA, Publishing House "Nestor-Historia, St. Pertersbourg ; Zetlaoui-Léger J., 1999, L'universitaire et ses métiers : contributions à l'analyse des espaces de travail, Paris Montréal (Québec), l'Harmattan (Villes et entreprises), 336 p.

[2] « Within this collective project, it is the originality of Mary Henkel's research and book (Henkel 2000) to aim at looking at the impact of this evolution on British academics from an innovative perspective. Building on the notion of community, she decided to shed light on the interplay between institutional and professional constraints. Thus, stating that academics are simultaneously affiliated to an institution and to a discipline, Mary Henkel decided to question the impact of the institutional changes on academics by looking at their identities and beliefs but also at their activities and practices. » (Musselin, 2008a, p. 1).

notent Annie Bartoli et Aurélie Ewango-Chatelet dans un article de la revue *Gestion et Management Public* daté de 2016, on observe aujourd'hui un « consensus » dans la littérature concernant l'existence de « deux logiques d'action distinctes : des logiques professionnelles d'experts et des logiques administratives ou managériales. » (2016, p. 26).

Tout en rappelant la grande diversité des systèmes et organisations universitaires selon les pays, de nombreux travaux ont souligné le fait que les universitaires constituent une profession caractérisée, selon une approche de sociologie des professions anglo-américaine par : la maîtrise d'un riche corpus de savoir abstrait acquis, en même temps qu'un ensemble de schèmes éthiques et de valeurs ; une formation initiale longue de nature académique sanctionnée par un diplôme qui garantit la qualité de cette socialisation professionnelle ; une auto-organisation de la division du travail, du marché du travail et de la formation ; une idéologie mettant en avant une dimension d'altruisme la distinguant d'activités mercantiles et affirmant une dévotion au travail bien fait plutôt qu'à des gratifications économiques. Ces éléments correspondent à ceux cités par Christine Musselin (2012b) se basant sur les travaux d'un sociologue des professions central dans la sociologie anglo-américaine, Eliot Freidson[1]. Ils pourraient tout à fait être complétés par d'autres éléments, comme un haut degré de spécialisation qui implique que les managers ou les administrateurs sont toujours moins compétents dans cette spécialité que le professionnel[2], des critères de satisfaction qui s'apparentent le plus souvent à un besoin de réalisation et d'estime, incluant un désir de socialisation à un groupe de pairs, et une identification symbolique du métier à un groupe d'appartenance (Tapie, 2006).

Les universitaires mènent leurs activités au sein des universités, dans lesquelles ils bénéficient d'une autonomie professionnelle. Cette association entre une autonomie et des logiques d'action professionnelles (dont la collégialité), et des modes de pilotage par l'organisation a ainsi amené Henry Mintzberg à qualifier les universités de « bureaucraties professionnelles » dans des travaux datant des années 1980[3] et réédités depuis (Mintzberg, 1994, 2004). Or, le développement des capacités organisationnelles des universités, présenté ci-dessus, aboutit à un renforcement de son contrôle à l'égard de ses membres, ou si ce n'est un « contrôle », du moins un renforcement des liens entre l'établissement et ses membres :

> *First, there is a clear trend towards the empowerment of universities as institutional actors. Second, and as a consequence, universities exercise more control over academic activities and academic careers. (Musselin, 2012b, p. 27)*

---

[1] « On the one hand, academics share the five defining elements constitutive of a profession according to Freidson (2001: 180): a body of knowledge and skill […] based on abstract concepts and theories […]; an occupationally controlled division of labor; […] an occupationally controlled labor market […]; an occupationally controlled training program […]; an ideology serving some transcendent value and asserting devotion to doing good work than to economic reward. » (Musselin, 2012b, p. 25) à partir de Freidson E., 2001, *Professionalism, the third logic. On the practice of knowledge.* Chicago: Chicago University Press).

[2] Ainsi, « la qualité des travaux des chercheurs est difficilement évaluable en dehors de la sphère des spécialistes de la discipline, en raison de la complexité de l'activité. » (Dang Vu, 2011, p. 305).

[3] Notamment : Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: A synthesis of the research. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall ; Mintzberg, H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, éditions d'Organisation.

La relative indépendance des universitaires à l'égard de leur organisation, rendue possible par les traits organisationnels précédents (voir ci-dessus « anarchies organisées ») semble alors se réduire au profit de contraintes institutionnelles plus fortes :

> *At the same time, the increasing role of universities in the determination and the implementation of their own strategies, in the management of their budgets, their scientific policy and training programs, made them more present, more important and less escapable to their own members than in the past. Ignoring one's institution strategy is more difficult: the level of interactions between each academic and his/her own university is simultaneously higher and more constraining. (Musselin, 2012b, p. 28)*

Le travail des enseignants-chercheurs est ainsi de plus en plus affecté par les caractéristiques de l'organisation universitaire, que ce soit directement par le renforcement des capacités de contrôle de l'organisation sur ses membres, ou plus largement par les effets des évolutions organisationnelles des universités.

Dans son travail, à partir de catégories d'analyse de sociologie du travail appliquées à la sphère universitaire, Christine Musselin mobilise trois autres catégories d'analyse issues des travaux de Michel Lallement[1], pour qualifier des évolutions. A celle d' « intégration » déjà mentionnée (renforcement des capacités organisationnelles) s'ajoutent celles de : division, individuation, régulation. Son chapitre défend l'idée qu'une relecture des travaux sur la transformation du système d'enseignement supérieur et de recherche britannique à l'aune de ces catégories révèle une série d'évolutions dont certaines sont également perceptibles hors de Grande-Bretagne, selon des degrés et des modalités variées en fonction des pays.

Un premier aspect est une plus grande division des tâches entre enseignants-chercheurs, au-delà de la spécialisation ancienne par discipline. Cette division croissante des tâches est elle-même liée à une diversification et une multiplication des tâches, dues à « l'inflation du travail administratif, comme du travail pédagogique, au détriment du travail de recherche dont les temporalités sont passablement bousculées, réduites et parfois même rejetées du côté d'un 'supplément d'âme'. » (Faure, Soulié et Millet, 2008, p. 83). Ces activités - d'ordre organisationnel, relationnel et technique - restent peu visibles, fractionnent le travail universitaire, et se hiérarchisent selon leur degré de reconnaissance.

De plus cette division croissante contribue à un processus d'individuation, c'est-à-dire, une différenciation croissante entre universitaires (Musselin, 2008a ; Paye Simon, 2013). Les outils de mesure quantitative de la production scientifique (impact factor, H-index, etc.) et le développement des classements poussent à une logique de compétition entre les individus. Dans certains pays, comme la Grande-Bretagne, la productivité scientifique quantifiée est utilisée pour établir des salaires ou des statuts différents (Musselin, 2005 ; Paye, 2016). Même dans le cas de statuts identiques entre universitaires, la division et hiérarchisation des tâches entre enseignants-chercheurs conduit à différencier des types de parcours et des trajectoires professionnelles entre des universitaires tournés vers la recherche et porteurs de projets financés, ou l'enseignement et l'investissement pédagogique, ou des responsabilités d'administration et de management dans l'établissement ou la profession.

L'individuation s'incarne alors dans des conditions de travail et des opportunités de carrière qui se différencient de plus en plus, remettant en question l'idée d'une communauté de chercheurs égaux

[1] Lallement, M. *Le Travail. Une sociologie contemporaine*. Paris : Folio, Gallimard, 2007. Pour plus de détails voir (Musselin, 2008a) et (Musselin, 2012b).

partageant les mêmes objectifs, normes et conditions de travail (Faure, Soulié et Millet, 2008 ; Musselin, 2008a, p. 5).

Enfin, l'auteure relève que la performance académique basée sur les normes scientifiques disciplinaires reste très importante : « La performance académique dans la recherche joue un rôle croissant dans le développement des procédures d'évaluation aux niveaux institutionnel ou national et l'évaluation des résultats est menée en fonction de critères scientifiques et par des pairs.[1] » (Musselin, 2008a, p. 6). Mais d'autres formes de régulation sont mises en place par les institutions universitaires elles-mêmes qui développent des procédures à suivre, des gratifications pécuniaires ou symboliques, des conditions d'avancement de carrière, etc. à l'échelle de l'établissement (Musselin, 2005, 2008a). Cette troisième évolution traitée *via* la catégorie d'analyse de « régulation » (la création, recomposition et destruction des règles) montre ici un rôle croissant des universités dans la définition des normes et dans la gestion du travail universitaire.

Cette transformation des rapports entre les universités et leurs membres enseignants-chercheurs à l'aune de la tension entre organisation et profession est présentée ici à grands traits. Elle fait l'objet de débats, et comprend de multiples nuances[2] comme le montrent Julien Barrier et Christine Musselin dans un chapitre intitulé *The rationalization of academic work and careers : Ongoing transformations of the profession and policy challenges* (2009). Ils analysent les évolutions à l'œuvre concernant le travail universitaire, comme un renforcement des contraintes (de budget, de compétition), l'introduction de principes et méthodes managériales (discours et méthodes du secteur privé), et des effets de fragmentation de la profession (renforcement des processus d'individuation, de spécialisation, de segmentation, etc.). Mais les deux auteurs réfutent l'idée d'une déprofessionnalisation des universitaires[3], mettant plutôt en avant la diversification au sein de la profession, et en s'appuyant sur des travaux qui montrent que même si les pratiques adoptent un fonctionnement managérial, les valeurs promues par les universitaires ne le sont pas. Cela est d'ailleurs confirmé et analysé plus en détail dans le cas français dans le rapport *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité* (Chatelain-Ponroy et al., 2012) qui se penche sur les représentations et valeurs universitaires selon les postes (y compris de direction) occupés. L'ensemble de ces transformations de l'organisation et du travail universitaire, notamment le fossé entre pratiques et valeurs, créent cependant des tensions considérables interrogeant la profession universitaire, comme le rappellent ces auteurs. D'autres travaux, présentés ci-dessous, insistent davantage sur ces tensions, et sur « une mise en crise de l'ethos académique » (Soulié, Faure et Millet, 2006) qui interrogerait une « fin du métier d'enseignant-chercheur » (Faure, Soulié et Millet, 2008).

Enfin, ces questions sont évidemment à préciser en fonction des contextes nationaux étudiés, puisque les relations entre les universités (et leur autonomie professionnelle) et leurs universités (comme

---

[1] Traduction personnelle de : « Academic performance in research is playing an increasing role with the development of the evaluation procedures at the institutional or national levels and the assessment of achievement is led according to scientific criteria and by peers. » (Musselin, 2008a, p. 6).

[2] Cette aussi ce qui est mis en avant par Jérôme Aust et Cécile Crespy à la fin de leur introduction de l'ouvrage collectif *La recherche en réformes: les politiques de recherche entre État, marché et professions* (Aust et Crespy, 2014) : « Finalement l'ensemble des chapitres se rejoint pour soutenir que les recompositions à l'œuvre ne peuvent se lire comme une victoire du marché ou de l'Etat sur le pouvoir professionnel ou comme une capacité des scientifiques à s'opposer aux changements en cours » p. 15.

[3] « More constraints on academic work, yet an enduring professional autonomy » (Musselin et Barrier, 2009, p. 3)

organisations) dépendent fortement des modèles universitaires nationaux, comme le rappellent Michael Dobbins, Christoph Knill et Eva Maria Vögtle, qui distinguent trois idéaux-types : « *The state-centered model* » (dont la France), le « *University as a self-governing community of scholars (the Humboldt model) »* et le « *market-oriented model* » (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011). Tout en gardant à l'esprit que ces idéaux-types peuvent se combiner et qu'ils constituent des pôles de définition et d'évolution au sein d'un même cas, les chapitres suivants préciseront les caractéristiques des modèles universitaires des deux cas d'étude[1] et leurs évolutions.

b. L'évolution de la régulation du travail académique et scientifique

Les transformations organisationnelles des universités ne sont pas les seules à étudier afin de recontextualiser l'analyse des projets d'implication des enseignants-chercheurs. En effet, même si la thèse se concentre sur les rapports entre les universitaires et leur établissement, l'enquête de terrain a montré qu'interroger les conditions de possibilité de mener des projets de type impliqués suppose de prendre en compte les normes et les dispositifs de régulation du travail scientifique, plus largement que les changements organisationnels des universités. Les modes d'évaluation et de reconnaissance du travail scientifique, les critères en cours pour déterminer la validité, la qualité, la légitimité d'un savoir produit, les conditions de financement des projets, etc. sont autant de normes professionnelles qui ont un impact sur la définition et la mise en œuvre de projets d'implication par les enseignants-chercheurs. Or ces normes professionnelles s'établissent, évoluent et se matérialisent par des règles, des dispositifs, des fonctionnements à différents niveaux : établissement, discipline, nation, scène internationale, etc.

Comme les paragraphes ci-dessus l'ont abordé, l'université apparait selon les cas à la fois comme un prescripteur possible mais aussi comme un vecteur des principes et mécanismes de cette régulation du travail académique (surtout scientifique). Certains éléments se formalisent indépendamment de l'université (comme certains modes de financement ou de reconnaissance[2]), d'autres sont relayés par l'établissement (le système d'appels à projets par exemple), ou en partie modifiés par lui (comme nous le verrons pour le cas précis de l'implication universitaire). Cette présentation est ici très schématique, et la place de l'université (comme organisation mais aussi *via* les équipes présidentielles) dans la définition, l'évolution et la performativité des critères de régulation professionnelle serait à préciser.

Je l'ai en partie abordé dans le cas de l'implication universitaire, sans que cela soit le cœur même de l'enquête. Dans une démarche inductive, le parti pris a été d'inclure dans l'analyse tous les éléments, qu'ils soient d'ordre institutionnels (le rapport à l'organisation universitaire) ou professionnels (la régulation du travail scientifique[3]) lorsqu'ils apparaissaient signifiants, en particulier pour les acteurs.

---

[1] Par exemple, concernant les rapports entre universités et universitaires, les deux cas diffèrent sur la question de la gestion de carrière : les universités privées états-uniennes exercent un contrôle nettement plus direct et important sur les universitaires (recrutement, rémunération, évaluation et titularisation, évolution de carrière) que les universités françaises.

[2] Le cas du Conseil National des Universités (CNU) en France chargé de la gestion de la carrières des enseignants-chercheurs à une échelle nationale serait intéressant à développer dans ses rapports aux universités (Laillier et Topalov, 2017 ; Picard, 2012).

[3] Je précise que la prise en comptes des critères de régulation professionnelle s'est focalisée sur le travail de recherche scientifique mais que les autres aspects du métier (enseignement, administration) seraient aussi à considérer. D'une part, ils font moins l'objet d'une régulation (en lien avec la valorisation de la recherche dans le métier) et, d'autre part, l'enquête de terrain se concentrait principalement sur les projets de recherche impliqués.

Tout en se focalisant sur les rapports entre les trois niveaux (Université, universités et universitaires), la thèse prend aussi en compte certains éléments de dimension professionnelle plus qu'organisationnelle, en particulier dans le chapitre 9.

Or les règles et principes de la régulation du travail académique sont elles aussi en transformation, à différentes échelles. Bernard Fusulier[1] décrit rapidement cette nouvelle régulation ainsi : « mesure de la productivité, exigence de diffusion rapide des recherches, injonction à la coopération et mobilité internationale (Ackers, 2010 ; Acker, Armenti, 2004 ; Barry *et al*., 2001), compétition accrue sur le marché du travail et croissance de la précarité des statuts d'emploi (Ylijoki, 2010), « *accountability* » du travail du chercheur, le tout générant un rapport plus entrepreneurial à la recherche (Lamy, Shinn, 2006)[2]. » (Fusulier, 2016, p. 2). Cette nouvelle régulation du travail scientifique comprend des financements qui s'effectuent de plus en plus par appels à projets d'après une logique de compétition et d'évaluation (Barrier, 2011 ; Zaccaï, Timmermans et Hudon, 2016) ; une « rationalisation gestionnaire du fonctionnement du monde académique » (Faure, Soulié et Millet, 2008, p. 4) qui suscite une inflation des tâches administratives ; et des conditions matérielles de plus en plus différenciées entres établissements et entre chercheurs. Ici aussi, les cas de Syracuse University et de Paris Nanterre seront développés dans le cadre de leurs modèles et systèmes universitaires respectifs.

Un élément en particulier est à souligner concernant les rapports entre universitaires et universités dans le cadre de l'analyse multi-niveaux employée dans la thèse : ces évolutions à la fois de la régulation du travail scientifique et du fonctionnement des universités rencontrent un ethos académique de dévouement et d'investissement total du chercheur, ce qui renforce ses liens à l'institution (Fusulier, 2016). Sylvia Faure, Mathias Millet et Charles Soulié analysent ce rapport entre transformation de l'organisation et métier d'enseignant-chercheur dans le cas français, dans une enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs, sous-titrée *Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ?* (Faure, Millet et Soulié, 2005) et dans deux articles aux titres explicites : « Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'ethos académique » (2006) et « Visions et divisions à l'université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? » (Faure, Soulié et Millet, 2008). Leur enquête sur les valeurs académiques met en lumière un ethos reposant sur « le souci du travail bien fait » (2008, p. 85), valorisant l'investissement total du chercheur, y compris au service de son institution. Cet investissement est lié notamment à l'« engagement temporel et subjectif important qu'implique l'intégration dans un champ social, c'est-à-dire un espace de luttes pour l'accès à la reconnaissance scientifique et aux positions valorisées selon des critères et capitaux spécifiques à ce champ, dont la définition constitue un enjeu d'un jeu de pouvoir entre les intervenants (Bourdieu, 1976) » (Fusulier, 2016, p. 101). Mais il est aussi dû à : « l'injonction à donner toute priorité au travail sur la vie privée, le chercheur apparaissant comme un « *lonely hero* » (Benschop, Brouns,

[1] Dans le cadre des séminaires Ilya Prigogine « Penser la science » organisés par l'Université Libre de Bruxelles, (page internet disponible ici : http://penserlascience.ulb.ac.be/) en 2015, publié dans Zaccaï, Edwin, Benoît Timmermans, et Marek Hudon, éd. 2016. *L'évaluation de la recherche en question(s)*. Bruxelles, Belgique: Académie royale de Belgique.

[2] Références citées par Bernard Fusulier dans cette citation : Ackers, H.L., 2010. « Internationalisation and Equality. The Contribution of Short Stay Mobility to Progression in Science Careers », *Recherches sociologiques et anthropologiques, L* (1), p. 55-76 ; Acker, S., C. Armenti, 2004. 'Sleepless in academia', *Gender and Education*, 16 (1): 3-24 ; Barry, J., J. Chandler, H. Clark, 2001. 'Between the ivory tower and the academic assembly line', *Journal of Management Studies*, 38 (1): 87-101 ; Ylijoki, O.H., 2010. "Future orientations in episodic labour: Short-term academics as a case in point", *Time & Society*, 19 (3): 365-86 ; Lamy E., Shinn T. (2006). « L'autonomie scientifique face à la mercantilisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, *4* (164), pp. 23-50.

2003[1]), entièrement engagé dans son travail et donc supposément libéré des contraintes domestiques par un *carer* (…) » (Fusulier, 2016, p. 101). Les travaux d'épistémologie féministes ont d'ailleurs mis à jour la construction d'une « étoffe de chercheur » (Stengers et James, 2012, p. 27) basée sur l'idée d'une vocation totale, sacrificielle[2], héroïque (p. 30) et genrée (p. 33).

Or, la transformation organisationnelle des universités intervient dans cette évolution des conditions de travail, intégrant de plus en plus l'universitaire dans son fonctionnement. Ce n'est pas uniquement la régulation du travail scientifique qui change (évaluations, financements sur appels à projet etc.) mais aussi les liens entre universitaires et leurs établissements, renforçant les contraintes institutionnelles sur les enseignants-chercheurs qui peuvent de moins en moins « s'échapper[3] » (Musselin 2013 p. 28). Dans le cas français, Sylvia Faure, Charles Soulié et Mathias Millet soulignent que l'impact des transformations organisationnelles des universités (gouvernance, management, conditions matérielles) sur les conditions de travail des enseignants-chercheurs :

> *Nombre d'entre eux sont confrontés aux modes de fonctionnement de leur établissement, et sont mis en difficulté dans leurs activités de recherche par la forte dégradation des conditions matérielles d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et le surcroît des tâches administratives, imputables pour une grande part aux réformes successives, et rapprochées dans le temps. (Faure, Soulié et Millet, 2008, p. 84).*

Cela a pu amener certains auteurs (Fusulier 2016) à considérer l'université comme une « greedy institution » (Coser 1974) c'est-à-dire une institution « gourmande » (Fusulier 2016) ou « vorace » (Terrenoire, 1977) :

> *[greedy institutions] make total claims on their members and…attempt to encompass within their circle the whole personality… they seek exclusive and undivided loyalty » (Coser, 1974, p. 4 cité dans Roth, 1977).*

Elle se distinguent cependant des institutions totales d'Erving Goffman car elles n'utilisent pas la force physique pour séparer ses membres du monde extérieur[4]. En revanche, elles s'appuient sur les caractéristiques de la profession et sur l'ethos académique présentés précédemment (en particulier le

---

[1] Benschop, Y., Brouns, M., 2003. Crumbling Ivory Towers : Academic Organizing and its Gender Effects. *Gender Work and Organization* 10 (2), 194-212.

[2] Voir plus particulièrement les pages 28 à 44 de l'ouvrage *Une autre science est possible* d'Isabelle Stengers pour une analyse de la construction genrée de l'ethos du « vrai chercheur », ses implications quant à l'objectivité, et son évolution récente (« Loin d'être traités comme une denrée qui, désormais, menace de se raréfier, les jeunes chercheur.e.s, doctorant.e.s et post-docs, doivent accepter des conditions de travail proprement sacrificielles, une compétition sans merci. Ils sont censés serrer les dents : à la grande aventure de la curiosité humaine présentée aux enfants s'est substitué le thème d'une vocation exigeant un engagement corps et âme. Et c'est bien ce qu'on reproche aux jeunes d'aujourd'hui de ne plus accepter ; le consentement aux sacrifices que demande le service de la science » p. 29).

[3] L'enjeu des relations des universitaires à leur institution est nuancé et détaillé dans le chapitre 9, présentant différents positionnements et tactiques de la part d'enseignants-chercheurs. Mais de manière globale, le sentiment de « ne plus pouvoir échapper » à « l'université » s'est régulièrement manifestée au cours de l'observation de terrain, avec un champ lexical évocateur : « l'étau se resserre », « la corde se tend », « on ne pourra pas faire le sous-marin encore longtemps ».

[4] Pour plus de détails sur le concept de « greedy institution » issue d'un recueil d'essais publié par Lewis A. Coser en 1974, voir Coser A., 1976, *Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment*. Coser Lewis A., New York, The Free Press, p. 166. ; et les comptes-rendus, notamment par Roth G., 1977, in *American Political Science Review*, *71*, 2, p. 632-634 ; et par Terrenoire J.-P., 1977, in *Archives de sciences sociales des religions*, *44*, 2, p. 225-225.

désir du travail bien fait, la recherche d'une reconnaissance des pairs, un marché de l'emploi tendu, la valorisation d'une « étoffe du chercheur[1] ») :

> *Dans une perspective à caractère fonctionnaliste, la socialisation professionnelle des chercheurs conduit à l'apprentissage (l'acceptation et, bien souvent, la reproduction), d'un ethos proche d'autres métiers hautement qualifiés (Blair-Loy, 2003 ; Hochschild, 1997). Cet ethos qui exige la démonstration d'une vocation et un investissement entier dans la carrière professionnelle (Beaufays, Krais, 2005 ; Dany, Louvel, Valette, 2011) émane également d'une greedy institution (institution gourmande - Coser, 1974). (…)*
>
> *L'université est donc cette greedy institution[2] où la figure du chercheur, répondant à toutes les sollicitations, ignorant les préoccupations familiales, accédant à un poste stable selon un calendrier relativement serré, apparaît comme un « promotion script » (Dany, Louvel et Valette, 2011), un étalon auquel se comparent les chercheurs dans l'élaboration de leurs perspectives professionnelles. » (Fusulier, 2016, p. 103)*

Dans le cas français, l'enquête de Sylvia Faure, Mathias Millet et Charles Soulié (Faure, Millet et Soulié, 2005) met en lumière un « bouleversement de la table des valeurs académiques » lié à ces transformations des conditions de travail et une « crise de l'ethos académique » : la différenciation croissante au sein du corps académique (un des processus mis en lumière *via* les catégories de Michel Lallement ci-dessus) aboutit à une diversification des systèmes de valeurs, des priorités, des motifs de recrutement et au final des façons de concevoir le métier d'universitaire. On assisterait donc à une remise en cause des missions universitaires, et des désaccords quant à leur définition, leur évaluation et gratification (recrutement, rémunération, avancement de carrière), ce qui transforme l'ethos académique (Soulié, Faure et Millet, 2006, p. 15‑16).

Les auteurs montrent notamment que la rencontre entre l'ethos académique et une nouvelle régulation du travail scientifique basée sur des logiques compétitives aboutit à un « sentiment général de débordement de tâches » (Soulié, Faure et Millet, 2006, p. 11) et d'une « intensification du travail » (Faure, Soulié et Millet, 2008, p. 85). A ce sujet, Marie-Françoise Fave-Bonnet dans son article « Les universitaires : une identité professionnelle incertaine » (Fave-Bonnet, 2003, p. 198) pointe ainsi le paradoxe d'un temps « non contraint mais surchargé » :

> *Les universitaires sont peut-être, de toute la fonction publique en France, ceux qui gèrent le plus librement leurs temps : en dehors de cette obligation de service, il n'existe aucune autre règlementation concernant la présence, l'emploi du temps, le mode et le contenu d'enseignement, les obligations de recherche, etc. Il s'agit d'un exercice quasi libéral des activités. Pourtant, comme le montrent Berthelot et Ponthieux[3] (1992, p. 136 à 140), cette*

---

[1] Les entretiens menés pour la thèse évoquent aussi le sentiment de responsabilité à l'égard des étudiants (ou des collègues), la comparaison et la compétition comme logiques professionnelles, un sentiment d'affiliation à l'établissement (parfois) ou à une équipe, une formation (un Master par exemple), une discipline. Voir chapitre 9.

[2] Pour Bernard Fusulier note 5 : C'est ainsi qu'elle est décrite dans plusieurs recherches. Voir par exemple Currie J., P. Harris, B. 2000. Thiele Sacrifices in Greedy Universities: Are they gendered? Gender and Education, Volume 12, Issue 3, p. 269-291 et Hendrickson, R., M. Mueller, J. Strand, 2011 « Policital Science Careers at Comprehensive Universities: Building Careers at 'Greedy' Institutions », Political Science & Politics, n°44, p. 129-134.

[3] BERTHELOT, J.-M., PONTHIEUX, S, « Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités ", *Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts),* Paris, La Documentation française, n° 105, 1992.

situation aboutit à un paradoxe, celui d'un temps à la fois non contraint et surchargé. En effet, on assiste à une accumulation incontrôlable de tâches diverses.

Ainsi, l'articulation entre une évolution des normes du travail scientifique, une transformation des établissements universitaires, et un ethos académique de dévouement au métier et à l'institution, conduit à un renforcement des contraintes institutionnelles et économiques pour l'enseignant-chercheur. Les liens entre universitaires et université se resserrent, incitant d'autant plus à intégrer l'établissement dans une réflexion sur les pratiques des chercheurs.

c. *Représentations et pratiques des universitaires*

« Il vaut mieux parler *des métiers de l'universitaire* que *du métier des universitaires* » : cette phrase de Robert Hérin dans la préface au livre issu de la thèse de doctorat de Jodelle Zetlaoui-Léger portant sur les espaces de travail des universitaires (1999) s'applique également dans le cadre de mes recherche sur les pratiques d'implication universitaire. Si le terme « universitaire » a été utilisé jusqu'ici, il ne faut pourtant pas nier la très grande diversité des situations selon le système universitaire étudié, la discipline (et les courants en son sein), les thèmes de recherche, les trajectoires individuelles, les conditions de travail liées à l'établissement, etc.

D'ailleurs, cette diversité s'accroit dans le contexte de division, d'individuation, de différenciation présenté plus haut. Cette évolution a par exemple été mise en lumière par Maëlle Le Guyader dans sa thèse de doctorat intitulée *De la profession académique aux métiers d'universitaires* (2006a) : si le modèle traditionnel du « professeur chercheur » existe toujours, il n'est plus le seul légitime puisqu'au moins quatre autres modèles concurrents apparaissent comme formes de réalisation professionnelle procurant une reconnaissance académique (Darbus et Jedlicki, 2014 ; Faure, Soulié et Millet, 2008 ; Le Guyader, 2006b). Olivier Rey (2007, p. 8) présente la typologie élaborée par Maëlle Le Guyader ainsi :

- ✓ Le modèle du « manager scientifique » : son rôle consiste principalement à gérer une équipe de recherche, à trouver des financements et à promouvoir la production scientifique. Son travail se situe en amont et en aval de celui des chercheurs ;
- ✓ le modèle du « manager administrateur » : son activité se caractérise par une forte implication dans les responsabilités administratives d'un département, d'une université ou dans l'innovation et la gestion de nouveaux diplômes ;
- ✓ le modèle du « nouvel universitaire » : il est incarné par les enseignants issus du second degré (agrégés notamment) nommés dans le supérieur, qui s'investissent exclusivement dans des activités d'enseignement ;
- ✓ le modèle de « l'enseignant pédagogue » : enseignant de métier ou enseignant-chercheur, il bénéficie d'une reconnaissance de type pédagogique dès lors qu'il se trouve en situation d'interaction avec ses étudiants (pendant et en dehors des cours).

La volonté d'inclure dans l'analyse multi-niveaux l'échelon des représentations et pratiques universitaires a donc présenté des difficultés de cadrage, comme le chapitre 2 l'explique en détail. J'ai fait le choix de prendre en compte de manière extensive un maximum d'universitaires travaillant sous une forme impliquée dans les deux universités étudiées, dans l'optique de mettre en valeur des attitudes communes entre ces universitaires à l'égard de l'implication, ses dimensions et logiques territoriales et leur université. Ce choix postule le fait que malgré la grande diversité des profils, il est possible de distinguer certaines logiques, certains traits, certains mécanismes de l'expérience à la fois partagée et singulière que chaque universitaire fait de son travail. Cette approche reste limitée et

mériterait d'être approfondie par le cadrage théorique (par un critère de discipline, ou de situations de carrières par exemple) et par les méthodes d'enquête (pour dépasser l'ordre du discours et accéder plus aux pratiques).

Intégrer l'échelon de ces enseignants-chercheurs visait à étudier leurs types d'implication (leurs définitions, leurs logiques de territorialisation) dans leurs rapports à l'établissement universitaire (la posture et les politiques d'implication de l'université, les formes de soutiens ou de contraintes que l'université représente pour eux).

D'une part, cela permettait de voir quelles sont les définitions de l'implication pour ces universitaires, et leurs possibles différences voire divergences conflictuelles avec la posture et les actions menées par leur université. A travers l'implication universitaire, c'est la définition des missions de l'Université qui est en jeu, potentiellement source de divergences voire de conflits, entre différents acteurs universitaires se considérant légitimes à porter une vision et une pratique correspondant à leurs convictions.

D'autre part, c'est la manière dont les enseignants-chercheurs articulent leurs projets avec l'organisation universitaire qui les encadre, les soutient, les contraint, les incite, etc. qui est interrogée. La question qui m'intéressait particulièrement était celle de la formalisation dans l'université d'un projet d'implication porté par un universitaire, à l'instar du projet Syracuse Community Geography présenté en introduction : comment et dans quelle mesure un projet d'implication porté par des enseignants-chercheurs peut-il être articulé au fonctionnement de l'organisation universitaire, voire ancré comme légitime dans l'institution universitaire ? Cette première question d'enquête m'a amenée à considérer différents choix, différentes manières, et différentes tactiques de la part des universitaires pour mener leur projet à l'égard de leur institution.

II. Trois manières de considérer le territoire : dimensions, fonctions et logiques de territorialisation

La recherche présentée ici porte donc sur la définition et la mise en œuvre de l'implication universitaire aux trois échelons considérés, et sur les rapports entretenus entre ces niveaux, en particulier entre des universitaires aux pratiques impliquées et leur établissement. Mais comme l'introduction l'a abordé, cet enjeu est travaillé ici dans une perspective géographique, mettant en question la place du territoire dans ces définitions et actions d'implication. L'objectif est d'interroger les dimensions territoriales, en particulier les logiques de territorialisation de l'implication universitaire selon les échelons : comment l'implication s'inscrit-elle (ou non) dans un territoire ? Quel rôle joue le territoire dans la définition et la mise en œuvre de l'implication, et plus précisément : quels rôles les acteurs universitaires font-ils jouer au territoire dans leurs formulations et pratiques d'implication ? Et finalement, dans quelle mesure l'implication universitaire participe-t-elle d'une construction d'un « territoire de l'université » ?

Ces questions s'inscrivent dans un questionnement plus général sur les relations entre universités et territoires, par le prisme des positions et actions menées *par* des universités et universitaires *envers* des territoires et leurs acteurs. Ce sont les représentations, discours, actions et pratiques de l'université et des universitaires envers et avec des acteurs non académiques qui sont étudiés. C'est pourquoi un certain nombre de relations entre université et territoire n'est pas abordé, ou bien uniquement dans leurs liens avec l'implication : par exemple, les effets réels ou attendus d'une

concentration importante d'étudiants pour le dynamisme économique et social de la ville d'implantation du campus ne sont intégrés dans l'analyse que dans la mesure où ils reflètent des attentes de la part d'acteurs locaux et sont présentés par l'établissement comme un élément de sa contribution au développement local. Pareillement, l'enjeu de l'insertion du campus dans le tissu urbain est considéré en tant qu'élément dans les discours, les actions et les pratiques des différents acteurs concernant l'implication universitaire.

De plus, l'attention étant portée sur les discours et les projets des universités et universitaires, les jeux d'acteurs et les dynamiques du côté des partenaires dits « extérieurs » sont souvent laissés de côté. Ces acteurs sont, ainsi, pris en compte en tant que partenaires souhaités ou effectifs de projets d'implication menés par l'université ou les universitaires. Comme la suite de la thèse l'abordera, ils sont très divers : société civile organisée (associations, fondations philanthropiques, organisations à but non lucratif, groupes d'habitants), entreprises, acteurs publics (élus et acteurs des collectivités locales, services au public). Dans la thèse, ils sont mobilisés par le biais de l'université, en tant que partenaires des projets, et souvent désignés par l'expression « acteurs extérieurs » ou « partenaires non-académiques ». Cela ne rend pas compte de la pluralité de ces acteurs, de la diversité des situations, des enjeux non liés à l'université mais qui affectent les projets d'implication : par exemple dans le cas de partenariats entre des enseignants-chercheurs et des associations, l'ensemble des éléments qui mènent les acteurs associatifs à faire partie du projet sont peu abordés. De même, dans l'analyse des projets de renouvellement urbain portés par Syracuse University, l'enquête a peu pris en compte les représentations, actions, tensions, etc. du côté des acteurs urbains. Quelques entretiens ont néanmoins été menés à Syracuse comme à Nanterre avec quelques acteurs non universitaires, pour éclairer notamment la relation des établissements aux collectivités locales, mais sans constituer un axe de recherche en soi. Le choix qui a été fait de se concentrer sur le pan universitaire *via* l'analyse multi-niveaux occulte donc certains enjeux qu'il serait intéressant d'approfondir, en fonction d'un type d'acteurs (collectivités, habitants…) ou d'une thématique.

Comme pour le concept-opératoire d'implication, le parti pris de la thèse a été de ne pas définir en amont ce qu'est le territoire universitaire. Le but était d'analyser plutôt comment ce territoire est défini et quelle place il tient en matière d'implication aux trois échelons : les modèles universitaires, les établissements et les universitaires. Il est clair que l'implication, en tant que contribution de l'université portée envers la société *via* des partenariats, ne se traduit pas toujours par une action sur un territoire ou par un projet mené avec des acteurs liés spécifiquement à un territoire (car ils l'habitent, le pratiquent, le gèrent, etc.). Des formes d'implication déterritorialisées sont d'ailleurs évoquées dans l'analyse des logiques de territorialisation de l'implication universitaire. Elles constituent cependant une forme de contre-point à l'objet des recherches, c'est-à-dire, quelles places et quels rôles pour le territoire dans l'implication universitaire ?

Comme cela a été esquissé en introduction, et approfondi ici, la notion de territoire est utilisée comme pivot dans l'analyse, et mobilisée de trois manières différentes :

- ✓ par ses dimensions, c'est-à-dire la nature du territoire considéré : à quel type, à quelle forme de territoire le discours ou le projet en question fait-il référence ? S'agit-il par exemple du territoire de l'université en tant que milieu environnant, ou bien en tant que périmètre d'action légitime, ou bien encore en tant que représentation d'un territoire de référence ?
- ✓ par ses fonctions, c'est-à-dire le rôle que l'université ou l'universitaire fait jouer au territoire dans le cadre de son implication : quel statut a le territoire dans la mise en œuvre des projets d'implication ? S'agit-il seulement d'un support sur lequel des activités se déploient et un

contexte qui influence en retour les modalités d'implication, ou bien les acteurs universitaires – *via* leur implication – le considèrent aussi comme une ressource, voire un enjeu de définition ?

- ✓ par les logiques de territorialisation, c'est-à-dire les logiques d'action expliquant pourquoi et comment l'implication se territorialise de telle ou telle manière, pourquoi et comment l'implication entretient tel ou tel rapport au territoire. En lien avec le critère précédant des « fonctions », sont interrogées les relations entretenues par l'implication à l'égard du territoire considéré : s'agit-il d'une logique d'inscription spatiale, d'appropriation, de valorisation, voire de redéfinition et de transformation ?

1. *De quels territoires parle-t-on ? Définitions et dimensions*

De quels territoires parle-t-on lorsqu'on parle des relations entre universités et « territoires » ? La construction de la thèse ne repose pas sur une définition définie en amont du terme « territoire », mais emploie les différentes dimensions de ce concept pour interroger l'implication universitaire à travers les discours et représentations des acteurs. En adaptant les trois composantes présentes dans le concept initial à la question des relations entre universités et territoire, trois dimensions territoriales ont été distinguées pour la thèse (voir Schéma 2 ci-après).

a. *Définition du concept de « territoire » : trois dimensions*

Les articles et définitions du terme « territoire » attestent d'un usage varié et extensif du terme, dans les travaux scientifiques (Moine, 2006) et dans le langage courant (Bord, 2013). Face à cette polysémie, mon choix a été de ne pas choisir une signification de « territoire » (par exemple au sens de « collectivités locales » ou « tissu urbain ») pour en faire l'objet de la recherche, mais d'utiliser le concept comme outil pour analyser la manière dont universités et universitaires définissent et pratiquent l'implication universitaire.

Le concept de territoire est donc mobilisé *via* les trois dimensions régulièrement présentées et reformulées au sein de la discipline (certes avec des évolutions, des nuances et des débats) : matérielle, sociale et idéelle (Bord, 2013). Comme le détaille Jean-Pierre Bord dans un chapitre de l'ouvrage *Lire les territoires* (Jean et Calenge, 2013) ce triptyque résulte d'une vision du territoire comme « le fruit toujours fécond d'une immuable dialectique sociale du matériel et de l'idéel » (Di Méo, 1998). Cette définition place la dimension sociale, les acteurs, au centre du rapport entre matériel et idéel aboutissant à trois « composantes » ou « registres[1] » (Bord, 2013).

---

[1] Cette définition large, qui s'inscrit dans une vision de géographie sociale, est évidemment débattue et reformulée selon les auteurs et courants géographiques. Toujours dans la même perspective, on peut par exemple citer les quatre dimensions présentées par Yves Jean en introduction de l'ouvrage *Lire les territoires* (Jean et Calenge, 2013) :

- un espace réel et rêvé, *qui ne peut pas se réduire ou se résumer à la seule entité géographique ;*
- *une* construction d'acteurs : *il sert de concrétisation aux comportements des acteurs ;*
- *un* espace géographique *qui regroupe en un tout* un système de production, des réseaux proches, (proximité géographique) *ou qui ne sont pas présents physiquement sur l'espace local* d'où l'importance de la proximité organisationnelle, *favorisée par les technologies de l'information et de la communication. Ces dernières peuvent développer des systèmes d'intenses interactions entre agents sur une base qui n'est pas seulement territoriale ;*
- *des* signes, des symboles, des images inscrits dans le temps.

Les définitions de « territoire » précisent la spécificité du concept (par différence avec celui d'espace) par le rôle des acteurs et de leur appropriation :

> *« Le territoire tient à la 'projection' sur un espace donné des structures spécifiques d'un groupe humain, qui incluent le mode de découpage et de gestion de l'espace, l'aménagement de cet espace. Il contribue en retour à fonder cette spécificité, à conforter le sentiment d'appartenance, il aide à la cristallisation des représentations collectives ; des symboles qui s'incarnent dans des hauts-lieux. ». (Brunet, Ferras et Théry, 2005)*

Cette idée de dialectique entre les trois dimensions amène d'ailleurs le géographe Alexandre Moine à considérer le concept de territoire selon un « paradigme systémique » comme « trois sous-systèmes en interrelation, qui évoluent dans le temps, dans le cadre d'une boucle ininterrompue » de rétroaction (Moine, 2006, p. 119‑120). De manière simplifiée, les trois sous-systèmes définis par Alexandre Moine suite à son parcours dans les différentes définitions au sein de la discipline sont : « l'espace géographique, approprié par l'homme, aménagé (…) ; le système des représentations de l'espace géographique, ensemble de filtres (individuel, idéologique, sociétal) qui influence les acteurs dans leurs prises de décisions et les individus dans l'ensemble de leurs choix : le système des acteurs qui agissent consciemment ou inconsciemment sur l'espace géographique, influencés par leurs filtres, et suivant leur position au sein de ce système. » (Moine, 2006, p. 121).

A partir de ces travaux rapidement présentés, le travail de la thèse s'est donc appuyé sur ces trois dimensions au sein du concept de territoire, qui correspondent à des modalités différentes de territorialisation, d'appropriation par les acteurs, et à des logiques d'organisation et des formes différentes du territoire :

La première constitue le socle de beaucoup de définitions de territoire : il s'agit de considérer le territoire comme une étendue délimitée sur laquelle s'exerce une autorité politique, comme une « maille de gestion de l'espace » (Brunet, Ferras et Théry, 2005), un « champ d'application du pouvoir[1] » (Moine, 2006, p. 118).

La seconde est liée au système des acteurs présenté ci-dessus : il s'agit de considérer le territoire comme construit social, ensemble d' « interrelations multiples qui lient ceux qui décident, perçoivent, s'entre-aperçoivent, s'opposent, s'allient, imposent et finalement aménagent. » (Moine, 2006, p. 121). Les logiques de construction de ce territoire ne suivent pas spécifiquement une forme aréolaires comme dans le cas de la maille de gestion, et peuvent être réticulaires (Moine, 2006).

La troisième relève des représentations et suit l'idée que « le territoire est souvent abstrait, idéel, vécu et ressenti plus que visuellement repéré » (Di Méo cité dans Moine, 2006, p. p.118). Le territoire est ici travaillé à la fois : comme le territoire d'appartenance, d'affiliation d'un individu ou d'un groupe (espace de vie, espace vécu, espace d'identification) ; comme les représentations associées à un territoire incluant une dimension historique ; et comme l'espace de référence c'est-à-dire le territoire (périmètre, caractéristiques, représentations) que des acteurs considèrent comme le leur (ou celui de l'université), ou veulent définir comme étant celui de l'université. Ajoutons ici, que si cette dimension s'ancre dans l'histoire du lieu, des représentations, des relations sociales, elle porte aussi une

(Paragraphes 8 et 9 de la version en ligne du chapitre, disponible ici : https://books.openedition.org/pufr/1774?lang=fr#bodyftn5, consulté le 23/09/2018).

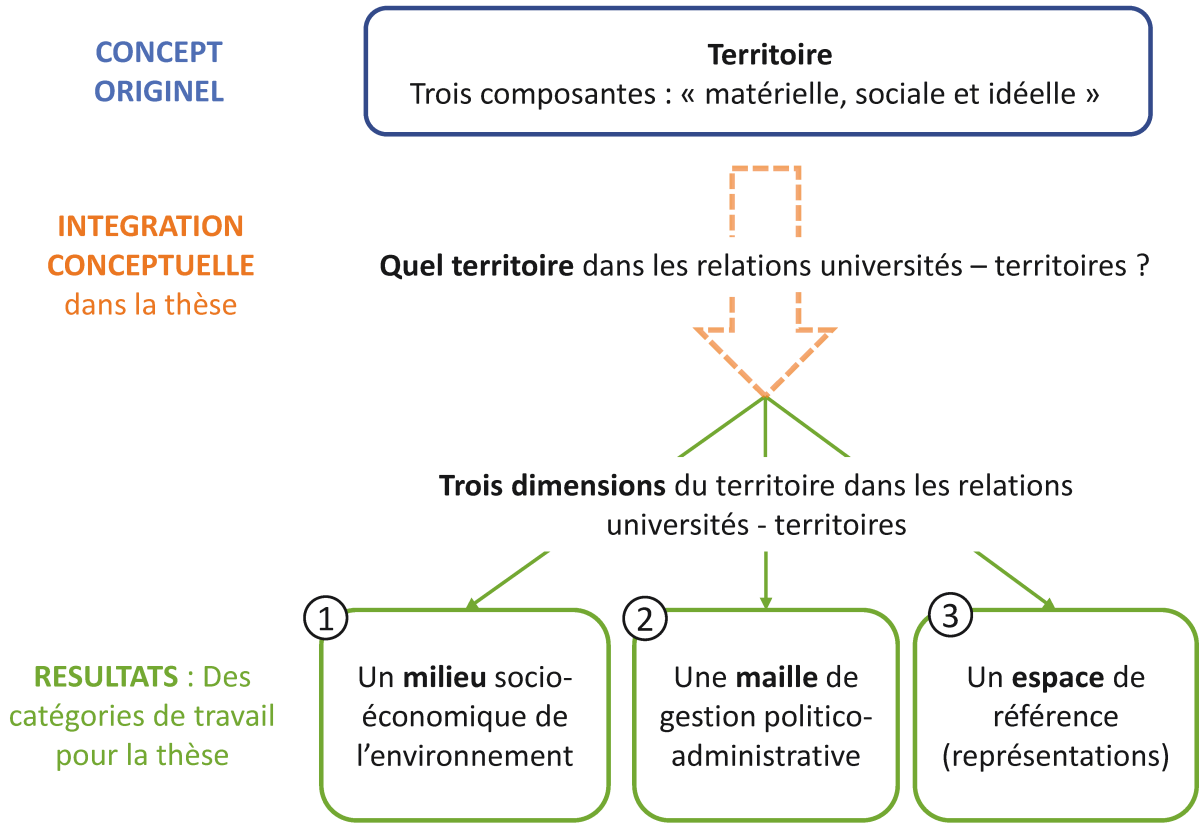
[1] Expression citée par Alexandre Moine, extraite de Pinchemel P. et G. (1997). *La Face de la Terre*. Paris : A. Colin, p. 407-412.

dimension de projection vers le futur : « le sentiment d'appartenance n'est pas un héritage du passé mais l'adhésion à un projet » (Poulle et Gorgeu, 1997, cité dans Moine, 2006, p. 119).

b. Intégration des trois dimensions dans le cas des relations universités-territoires

Ces trois composantes dans la définition du concept de territoire sont réinvesties dans la thèse pour travailler les relations entre universités et territoires. Trois dimensions territoriales sont alors distinguées comme catégories de travail (voir Schéma 2) comme le présente le schéma ci-dessous.

Schéma 2 - Trois dimensions territoriales pour interroger les relations universités-territoires



Source : C. Vergnaud 2018

Les relations universités-territoire ont fait l'objet de multiples analyses, aux Etats-Unis comme en France, en se focalisant sur les problématiques spécifiques à chaque système national[1] comme la partie 2 de la thèse le présentera. Ces littératures abordent le territoire sous différents aspects, mettant en lumière différentes manières de considérer et parfois d'interroger le « territoire » dans sa relation à l'université, faisant écho aux différentes dimensions définitionnelles présentées.

[1] Par exemple les politiques publiques d'aménagement du territoire en France, ou le rôle des universités dans le développement urbain aux Etats-Unis.

Daniel Filâtre, dans la conférence introductive aux Journées scientifiques du RESUP[1] de juin 2004, intitulée « Les figures territoriales de l'université. Nouveaux enjeux, nouvelles problématiques », effectue une clarification des différentes manières de considérer les relations entre université et territoire en rappelant différentes dimensions présentes dans le concept. Il rappelle tout d'abord que « l'implication territoriale de l'université est une chose très ancienne » et que « l'étude historique (…) met en évidence une relation permanente entre l'université et le territoire » (Cytermann, 2004, p. 2). Puis il ouvre la réflexion en montrant que différentes acceptions du concept de « territoire » sont mobilisées dans les travaux sur le sujet, modifiant alors la manière de problématiser les relations entre universités et territoires.

Territoire comme milieu socio-économique environnant

Il présente alors un premier pan de travaux qui travaillent les relations universités-territoire par l'analyse de l'inscription territoriale des établissements et activités universitaires : « Dès lors, la territorialité universitaire est faite d'abord de l'inscription territoriale de ses propres activités. » (Cytermann, 2004, p. 2). De nombreux écrits ont étudié cette inscription territoriale de l'université par le volet « formation et étudiants », que ce soit par l'analyse des bassins de recrutement et de la répartition des sites d'enseignement universitaire considérés comme un service ; par un questionnement sur l'accès et la démocratisation des études supérieures (Frouillou, 2014) ; par l'étude des mobilités étudiantes. Cette inscription territoriale de l'université a aussi été abordée par « l'inscription territoriale des activités scientifiques qu'il s'agisse de la production scientifique, des transferts de technologie ou de l'activité d'enseignement » (Cytermann, 2004, p. 3). Il s'agit alors d'analyser les modalités de construction de la carte scientifique nationale (Baron, 2004, 2010), par exemple par une cartographie de la localisation et de la hiérarchie des équipements scientifiques, par une sociohistoire de la genèse et du développement des pôles scientifiques (Ferréol, 2010 ; Grossetti, Milard et Maisonobe, 2015) ou encore par une cartographie des publications scientifiques (Milard, 2003). Enfin, dans le même ordre d'idée, les relations entre universités et territoires peuvent être considérées *via* les échanges entre système de formation supérieure, activités de recherche et établissements industriels (Grossetti, 1994, 1995). La même lecture est proposée par Boris Lebeau et Loïc Vadelorge dans leur article « Enseignement supérieur, recherche et collectivités locales » (2012). Dans leur présentation des travaux portant sur les relations entre universités et territoires, ils montrent qu'en géographie, l'université est traditionnellement étudiée par le prisme de l'aménagement, notamment par une étude cartographique de son inscription territoriale, ou bien dans le cadre d'études urbaines et régionales en lien avec les réflexions sur les technopôles, et plus récemment sur la ville créative, les clusters, le transfert d'innovation. Les auteurs soulignent alors que « l'université n'est pas étudiée en elle-même mais pour ses effets en matière d'innovation économique et de compétitivité territoriale. » (Lebeau et Vadelorge, 2012, p. 124).

Une première manière de considérer le territoire dans ses rapports avec l'université (et plus largement les établissements d'enseignement supérieur et de recherche) est donc de le considérer comme un milieu environnant, d'ordre physique et socio-économique, parfois qualifié de « territoire d'ancrage », dont les limites ne sont pas délimitées précisément et varient selon les représentations de l'interlocuteur.

[1] Réseau d'Etudes sur l'Enseignement Supérieur. Plus d'informations sur le site dédié : http://resup.org/, consulté le 19/09/2018.

Territoire comme maille de gestion administrative et politique

Or, Daniel Filâtre comme Boris Lebeau et Loïc Vadelorge (et d'autres) différencie cette dimension du territoire comme milieu socio-économique d'une seconde acception présente dans la définition même de territoire : « le territoire au sens politique du terme » (Lebeau et Vadelorge, 2012, p. 123). Les relations entre universités et territoires ne se réduisent pas à la dimension d'interaction entre des configurations territoriales et des activités universitaires et scientifiques. Elles intègrent également une composante politique, intrinsèque à la notion de territoire comme je l'ai présenté précédemment : « Il y a une idée centrale dans le concept de territoire qui lui est spécifique : celle d'ordre projeté sur une étendue géographique. Il n'y a pas de territoire sans pouvoir, que ce soit celui d'un État ou d'une collectivité. (…). La délimitation du territoire résulte du droit au sens où sont impliquées les notions d'ordre et de propriété. » (Vulbeau, 2013). Dans ce cas, les relations universités-territoires sont vues *via* les politiques publiques de pilotage et d'aménagement universitaire. Cette deuxième dimension amène à considérer les relations entre universités et territoires par une « lecture administrative et politique ». La territorialisation universitaire fait alors référence au « maillage politico-administratif » (Lebeau et Vadelorge, 2012, p. 125) des territoires institutionnels. Ce maillage définit les périmètres (au sens figuré et au sens propre) de compétences d'acteurs institutionnels qui portent une action politique à l'égard des universités : académies, régions, collectivités locales. Les auteurs aboutissent alors à distinguer « territoires fonctionnels » et « territoires institutionnels » dans l'analyse des relations entre universités et territoires.

Mais, d'après Daniel Filâtre, « il convient d'opérer une distinction entre politiques territorialisées et politiques territoriales. Dans le premier cas, l'action publique prend le territoire comme objet ; il n'existe que comme un espace d'application de la politique publique. Dans le second cas, le territoire concerné glisse de la position d'objet à sujet ; il est le lieu des mobilisations sociales, politiques, sectorielles qui participent et autorisent la mise en œuvre de la politique publique. » (Cytermann, 2004, p. 5). Cette distinction opérée par Daniel Filâtre reflète deux sens possibles pour le terme de « territoire » : celui de maille d'application de l'intervention politique (politiques étatiques territorialisées) et celui d'acteur institutionnel (politiques menées par les 'territoires' comme par exemple le territoire académique ou le territoire régional). Ce glissement correspond comme nous le verrons dans le chapitre 4 à une évolution des modes d'action publique qui change les relations entre universités et territoires dans les années 1980-1990 en France. Si auparavant le territoire n'était que le support d'inscription de politiques centralisées mises en place par l'Etat, par la suite, l'intervention politique comme processus de territorialisation universitaire se re-déploie à d'autres échelles, incluant les collectivités locales. Dans ce cas, le terme de « territoire » renvoie à la fois à la maille d'action politico-administrative et aux acteurs institutionnels à l'échelle de cette maille, dont les responsabilités et compétences se sont développées dans le contexte français. Certains acteurs universitaires, comme des membres de l'équipe présidentielle ou des services centraux, emploient au final l'expression « le territoire » pour désigner principalement les acteurs institutionnels sans réelle référence à l'espace lui-même (par exemple : « on travaille beaucoup avec le territoire » pour désigner une coopération avec un acteur institutionnel).

La deuxième manière de considérer le territoire dans le cadre de l'analyse de l'implication universitaire réside donc dans sa dimension d'intervention et de gestion politique. Il s'agit du périmètre d'action légitime d'un certain nombre d'acteurs institutionnels, d'une maille aux limites définies et de nature aréolaire.

Territoire comme espace de référence

La troisième dimension mobilisée dans la thèse fait écho à la place des représentations dans la définition du concept de territoire. Comme expliqué en introduction, analyser les objectifs, les modalités et les logiques de territorialisation de l'implication universitaire revient à poser les questions de « qu'est-ce que le territoire universitaire », « quel est le territoire de l'Université », c'est-à-dire, des universités et des universitaires. Or le territoire de l'université n'est pas uniquement le milieu environnant avec lequel elle entretient des relations diverses, ce n'est pas uniquement le champ d'action des acteurs institutionnels à différentes échelles, c'est aussi le territoire qui est perçu, considéré, revendiqué, promu comme étant celui de l'Université (de l'université et des universitaires) par toute une série d'acteurs. Si l'on allait jusqu'à comprendre le terme de territoire de manière métaphorique, on pourrait dire que l'extension et la diversification des missions attribuées et prises en charge par les universités et les universitaires est une forme de transformation de leur territoire d'action. Je n'ai pas opéré ce glissement, tout en montrant que dans certains cas, l'extension du périmètre des missions de l'Université dans la société peut effectivement aboutir à une évolution de ce qui est considéré comme son territoire de référence. Par exemple, si on pense que le soutien au développement urbain est une mission de l'université, alors le territoire de celle-ci comme territoire de référence et d'action se modifie.

Dans cette troisième acception, le territoire a le statut de territoire de référence, celui qui est associé à l'établissement, porteur de représentations, en lien (mais différencié) avec le territoire comme milieu environnant. Cette dimension comporte aussi un aspect normatif : c'est le territoire qui est considéré (différemment selon les interlocuteurs) comme devant être celui de l'université ou des universitaires ; c'est le territoire dans lequel l'université ou les universitaires ont légitimement le droit, l'obligation, la mission de travailler et d'intervenir. En ce sens, sa délimitation, mais aussi ses caractéristiques sont l'objet d'une construction par différents acteurs, que ce soit par des discours plus ou moins performatifs ou par des actions portées vers ou sur ce territoire.

Cette troisième dimension mobilisée dans la thèse repose sur deux hypothèses présentées en introduction : l'université en tant qu'établissement est un acteur (voir début de ce chapitre), et elle intègre la question de « son territoire » dans ses actions et représentations. Comme je le montrerai dans les chapitres 3 et 4, dans un contexte de compétition croissante entre établissements et de recherche de visibilité, les universités françaises et états-uniennes ont été amenées à prendre en considération le territoire dans leurs politiques d'établissement, voire à développer des stratégies territoriales, en fonction des caractéristiques de leurs systèmes nationaux mais aussi selon des logiques d'action qui se rejoignent.

Plusieurs dimensions au sein du concept de territoire ont donc été distinguées, aboutissant à le considérer comme : « le milieu environnant » présentant des caractéristiques physiques (morphologie urbaine) et socio-économiques spécifiques. Ses limites et ne sont pas clairement définies et peuvent faire l'objet de débats, tout comme la nature des acteurs à considérer comme partenaires pour l'université ou les universitaires. En tant que « territoire d'ancrage » de l'université, ce territoire se définit à la fois par la localisation du campus et par les réseaux de partenariats noués entre acteurs universitaires et certains acteurs socio-économiques. Ainsi, par exemple un quartier situé à proximité du campus peut être vu comme faisant partie du « milieu environnant » l'université alors que ses habitants, associations, entreprises ne sont pas ou peu intégrés aux activités d'implication de l'université. Une seconde dimension est celle du maillage politico-administratif, dont le périmètre est clairement défini. Ce territoire réunit alors des acteurs présents dans ce périmètre d'action (par

exemple les petites entreprises d'une collectivité) ainsi que les acteurs en charge de la gestion de ce territoire (par exemple les chargés de mission « université » de cette collectivité). Enfin, une troisième dimension est celle du « territoire de référence », correspondant aux représentations, à l'image du territoire considéré comme étant celui de l'université.

2. *Quels territoires pour interroger l'implication universitaire ? Fonctions et logiques de territorialisation*

Parallèlement à l'interrogation sur la nature des territoires de l'Université, le travail de recherche porte plus précisément sur la place affectée au territoire dans les définitions et les pratiques d'implication universitaire, et la manière dont celles-ci se territorialisent. Il s'agit alors d'analyser quel est le rôle que le territoire tient ou qui lui est attribué dans les jeux d'acteurs, dans le cadre de l'implication universitaire. Ce n'est alors pas tant la nature du territoire qui est analysée (les trois dimensions de milieu environnant, maille de gestion, espace de référence, présentées ci-dessus) que sa fonction dans les pratiques des acteurs qui projettent leurs visions et leurs actions.

a. *La place du territoire dans les jeux d'acteurs, apport de la géopolitique*

L'approche géopolitique offre un cadre théorique intéressant à mobiliser pour travailler cette question du *statut* du territoire, en proposant différentes manières d'articuler les liens entre « pouvoir » et « espace ». Trois formes très classiques se retrouvent dans les ouvrages traitant de géopolitique à partir d'une distinction de l'espace comme « milieu », « théâtre » et « enjeu » effectuée par Raymond Aron dans *Paix et guerre entre les nations* (8e éd., 1984, p. 188). Cette typologie est reprise et retravaillée notamment par Stéphane Rosière dans ses écrits sur la géographie politique et la géopolitique (Rosière, 2001, 2007, 2017). A partir de Raymond Aron, Stéphane Rosière s'écarte d'une possible interprétation déterministe de la notion de milieu qui « renvoie plutôt à une classification écologique (milieu naturel) ou sociologique (milieu social) » et propose de « considérer l'espace successivement comme cadre, enjeu et théâtre » (Rosière, 2001, p. 35). Ce faisant, ce qui est mis en avant n'est pas la nature de l'espace, la manière de le définir, par exemple par des caractéristiques physiques (milieu physique), sociales et économiques (milieu socio-économique), ou politiques (modalités et acteurs de gestion). Ce qui est au centre de l'analyse, c'est le rôle joué par l'espace, la manière dont il est considéré par le géographe ou par les acteurs qui lui attribuent volontairement ou non un rôle, une fonction. Stéphane Rosière explique ainsi que cette triple déclinaison (cadre-enjeu-théâtre) trace des lignes de démarcation entre des courants de géographie s'intéressant aux rapports entre pouvoir et territoire : « C'est sur la base de cette triple déclinaison que l'on peut poser les bases du champ d'investigation de la géographie politique qui considère l'espace comme cadre, de la géopolitique qui considère l'espace comme enjeu et, par déduction, de la géostratégie qui considère l'espace comme théâtre. » (Rosière, 2001, p. 35). Cette typologie décrit différentes manières d'étudier le rôle du territoire dans les analyses en géographie : lorsque le géographe considère l'espace comme cadre, son analyse de géographie politique s'attache à décrire ce cadre, entendu comme cadre politique pour Stéphane Rosière, c'est-à-dire l'ensemble de territoires, de lignes, de pôles, correspondant à des Etats mais aussi à des territoires infra, supra ou trans-étatiques[1]. Lorsque le

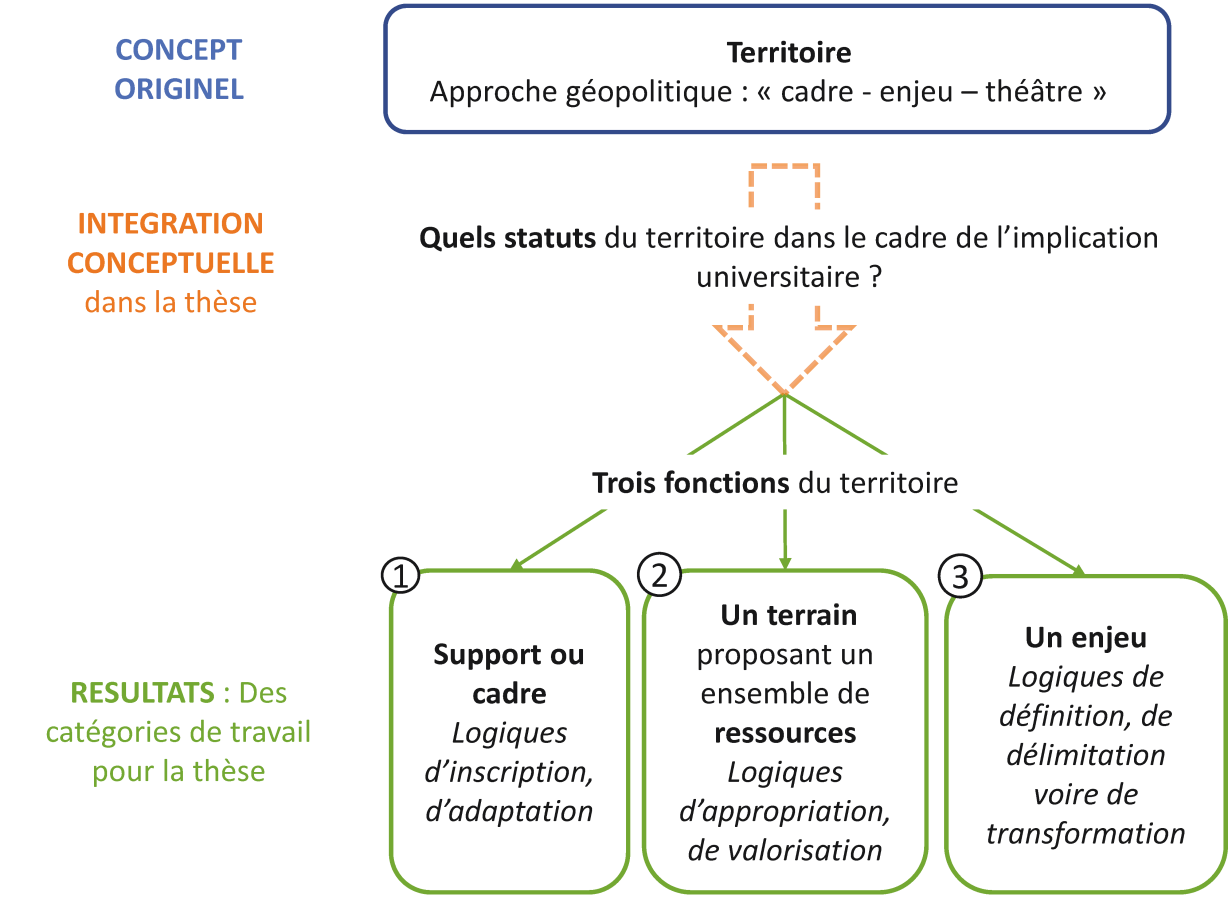
[1] « Les territoires politiques les plus classiques sont les Etats. (…) Les autres territoires politiques sont de trois types : « infraétatiques (ou subétatiques), que forment les régions ou d'autres types d'entités administratives ; territoires supraétatiques, composés de réunions d'Etats en organisations (OIG) à vocation mondiale ou

géographe considère l'espace comme enjeu, alors il entre dans le domaine de la géopolitique et met l'accent sur les jeux d'acteurs et leurs rivalités pour la domination ou le contrôle du territoire. Enfin, une étude géostratégique étudie ces stratégies d'acteurs mais à grande échelle, « la tactique étant l'application locale d'une stratégie », le territoire devenant alors un « théâtre des opérations » militaires mais aussi politiques ou économiques (Rosière, 2001, p. 40).

b. Statuts du territoire dans l'implication universitaire : cadre, terrain, enjeu

L'adaptation de cette typologie à l'étude de l'implication territoriale universitaire m'a permis de proposer trois principaux rôles (ou fonctions) attribués volontairement ou non au territoire par des acteurs, correspondant à différentes logiques de territorialisation de l'implication universitaire. Le Schéma 3 ci-dessous les présente :

Schéma 3 - Trois fonctions attribuées au territoire dans l'implication des universités et universitaires



Source : C. Vergnaud 2018

Le premier est celui du territoire comme contexte, ce qui correspond à la catégorie de « cadre » dans la typologie de Stéphane Rosière. Dans ce cas, le territoire est un cadre, un support dans lequel se déploient les actions universitaires, selon une logique d'inscription, d' « application » (Cytermann,

régionale ; territoires transétatiques, dont les limites ne correspondent pas à celles du pavage étatique. » (Rosière, 2001, p. 34).

2004, p. 5). Cette conception rejoint les travaux mentionnés précédemment qui étudient les relations universités-territoires par l'inscription territoriale des activités universitaires et scientifiques considérant le territoire comme un « cadre ». Mais les caractéristiques de ce territoire affectent en retour les représentations et actions portées, créant des « effets de contexte » (Cytermann, 2004, p. 3). La logique d'inscription territoriale d'activités universitaires se double alors d'une logique d'adaptation en fonction des caractéristiques du territoire.

Ce statut de contexte concerne le territoire défini dans les trois dimensions déclinées ci-dessus : milieu socio-économique, maille de gestion, espace de référence lié aux représentations. Ainsi, par exemple, l'implication de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre est définie et mise en œuvre en s'inscrivant et en s'adaptant aux caractéristiques des territoires des deux universités, considérés comme milieu environnant (quelles données sociales, économiques, physiques, etc.), comme maille politico-administratif (quel périmètre et acteurs de gestion) et comme espace de référence (quelles représentations associées, quelle image). Dans ce cas, le territoire joue un rôle de contexte et les logiques de territorialisation sont de l'ordre de l'inscription et de l'adaptation.

Un deuxième statut du territoire pour les acteurs dans le cadre de l'implication universitaire est celui d'enjeu : le territoire n'est plus seulement un contexte auquel s'adapter, il constitue un enjeu en tant que terrain comportant diverses *ressources* pour les acteurs et leurs objectifs (de recherche, de formation, de troisième mission, de mise en visibilité, de financement, etc.). Les logiques à l'œuvre sont alors celles de l'utilisation, de l'appropriation, de la valorisation du territoire entendu dans ses trois dimensions (milieu environnant, maille de gestion et représentations associées au territoire de référence) et ce à différentes échelles. Dans ce cadre, les différents acteurs développent « chacun des 'représentations territoriales' et une stratégie. (…) Pour arriver à ses fins (ses objectifs) un acteur déploie une stratégie. La notion de stratégie est entendue ici comme le moyen d'arriver à ses fins et non pas comme un développement spécifiquement militaire. » (Rosière, 2001, p. 39).
En ce sens, la dimension d'espace comme théâtre présentée par Stéphane Rosière dans sa typologie est incluse dans cette catégorie de territoire comme ensemble de ressources à exploiter, comme *terrain*. Certains acteurs déploient en effet des stratégies à l'égard du territoire à utiliser, y compris à une échelle locale même si elles ne sont pas de l'ordre de la géostratégie militaire. Par exemple, lorsque Syracuse University achète et réhabilite un bâtiment situé en centre-ville en dehors du périmètre de son campus principal pour y placer des salles de cours, cette action de géostratégie (créer un pôle attractif qui crée des flux d'étudiants du campus vers le centre-ville) soutient sa vision générale d'implication dans le développement économique de la ville de Syracuse, notamment son projet de revitalisation urbaine nommé *Connective Corridor.* De même, lorsque l'université Paris Nanterre place le siège de sa fondation partenariale au pôle universitaire Léonard de Vinci à La Défense, le choix de cette implantation sert une certaine image que l'université cherche à diffuser et promeut aussi une certaine vision du territoire de référence de l'université (alors associée dans les représentations à La Défense).

En effet, un troisième statut que revêt le territoire est celui d'enjeu, non pas pour ses ressources, mais en lui-même. Dans ce cas, c'est la définition de ce qu'est le territoire de l'université qui est en jeu : son périmètre, ses caractéristiques, les images qui lui sont associées. Ces deux formes d'enjeu sont d'ailleurs mentionnées par Stéphane Rosière :

> *Le territoire est parfois un enjeu pour lui-même, fut-il dépourvu de richesse. L'enjeu est alors symbolique, mais il l'est le plus souvent en raison de l'intérêt qu'il représente, soit pour les richesses qu'il contient, soit en termes de sécurité. (Rosière, 2001, p. 39)*

Dans le cadre de la thèse, le statut du territoire comme enjeu, pour lui-même, constitue la troisième catégorie d'appui à l'analyse. Dans ce cas le territoire, dans ses trois dimensions toujours (milieu environnant, maille politico-administrative, espace de référence) est un enjeu pour les universités, les universitaires et des acteurs concernés (décideurs de politiques publiques, partenaires extérieurs, etc.). Définir quel est le territoire légitime de l'Université que ce soit son territoire de référence ou son territoire d'action, diffuser certaines représentations de ce territoire associé à l'université, revêt une importance croissante pour les établissements dans un contexte de compétition entre les universités et de recherche de visibilité et d'attractivité. Autant il est important pour l'université Paris Nanterre d'associer son image territoriale à Paris et La Défense, autant il est important pour Syracuse University de présenter la ville de Syracuse comme le territoire dans lequel elle se déploie et procure des opportunités intéressantes pour ses étudiants. Cet enjeu du « territoire de l'université » suscite alors certaines stratégies de définition, de délimitation, voire de transformation pour créer et promouvoir, ce que chaque acteur souhaite être considéré comme le territoire de l'université.

Le territoire est donc au centre de l'analyse proposée ici. Il est étudié tout au long de la thèse à travers les dimensions qui le définissent (milieu environnant, maille politico-administrative, espace de référence) ; à travers sa fonction ou son statut dans les jeux d'acteurs dans le cadre de l'implication universitaire (comme support ou cadre, comme terrain, ou comme enjeu par lui-même) ; et à travers les logiques de territorialisation de l'implication associées à ces fonctions : inscription territoriale d'activités universitaires ; appropriation et utilisation de ressources du territoire ; définition, délimitation voire transformation de ce qui est souhaité être considéré comme le territoire de l'université. Cette grille de lecture s'inscrit donc dans une approche politique et géopolitique de l'implication universitaire, conformément à l'hypothèse d'universités ayant le statut et les capacités d'acteurs et à l'hypothèse du territoire comme enjeu et donc objet de stratégies territorialisées (se déployant sur le territoire) et territoriales (prenant le territoire comme objectif).

III. Confrontation, mise en rapport, et mise en regard : approches comparatives

Le croisement de l'axe 1 (analyse multi-niveau de l'implication universitaire) et de l'axe 2 (analyse de la place du territoire dans cette implication) aboutit à un questionnement sur le rôle du territoire dans les définitions et les pratiques d'implication des universités et des universitaires, dans des modèles d'Université différents. Cette section explicite alors la structure de comparaison entre deux universités : Syracuse University pour les Etats-Unis et l'université Paris Nanterre pour la France.

Cette volonté de comparaison s'est nouée dans l'étonnement face au cas états-unien et la volonté de mettre le cas français en regard. Mon travail de Master 2 sur Syracuse University m'a fait découvrir l'ampleur et la diversité des projets menés par des universitaires, et surtout le rôle, que je ne supposais pas, joué par l'université. C'est cet effet de surprise qui a déplacé la réflexion à l'échelon de l'établissement entier. Ce glissement par extension a amené à questionner les possibilités de formalisation dans l'institution de pratiques et de projets de recherche de type impliqué et plus largement a abouti l'analyse de l'implication de l'université et celle des universitaires en parallèle et en relation. La réflexion se noue donc autour des trois niveaux : celui des pratiques du métier d'enseignant-chercheur, celui de son contexte institutionnel (en particulier l'établissement universitaire), tous deux portant et véhiculant des conceptions des missions de l'Université.

La comparaison est donc née de cet effet de surprise, de ce décalage déstabilisant, qui sont à la fois des moteurs mais aussi des effets recherchés de la comparaison (voir « décentrement » ci-dessous). Mais cette comparaison est-elle possible ? Ce troisième axe du chapitre s'efforce de répondre par l'affirmative, en montrant que la comparaison est pensée comme une confrontation entre deux cas comparables mais non similaires, guidée par une focale d'analyse transversale (Lechaux, 2012, p. 76).

1. Confronter deux objets différents à l'aune d'une focale d'analyse transversale

a. « Comparer l'incomparable »

De prime abord, la comparaison peut paraître périlleuse : d'un côté l'université publique Paris Nanterre située en banlieue de la capitale française, dans un contexte universitaire francilien complexe et en fortes restructurations ; de l'autre l'université de Syracuse, université privée à but non lucratif, située dans une ville désindustrialisée, en décroissance démographique dans l'Etat de New York aux Etats-Unis (voir chapitre 2). Plus largement, d'un côté le système d'enseignement supérieur et de recherche français, marqué par un poids fort du pilotage étatique et par une spécificité unique au monde à savoir la dichotomie entre universités et grandes écoles ; et de l'autre le système états-unien extrêmement diversifié, rassemblant universités publiques, privées à but non lucratif, privées à but lucratif, du plus petit *college* aux plus prestigieuses représentantes de *l'Ivy League.*

Les deux cas, les deux terrains sont-ils trop différents pour être comparés ? C'est une question affrontée par de nombreuses thèses comparatives en géographie (Bouhali, 2016 ; Choplin, 2006 ; Fleury, 2007 ; Gervais-Lambony, 1993 ; Le Bigot, 2017 ; Salin, 2002 ; Spire, 2009) et plus largement en sciences sociales, par exemple en sciences politiques (Lechaux, 2011), en sociologie (Delage, 2014) (Delage 2014), ou en anthropologie (Arango, 2015). Chacun développe des argumentaires et des constructions de thèse spécifiques à leurs recherches pour fonder leur approche comparative, et leurs travaux ont nourri mon propre positionnement. Mais de manière générale l'un des points mis en avant pour fonder une approche comparée de deux ou trois objets différents est la nécessité de rappeler la distinction entre « comparables » et « similaires » :

> *Nous ne pouvons pas conclure à l'absurdité du propos comparatif en nous fondant sur le fait que nos objets sont différents (selon le précepte selon lequel ne serait comparable que ce qui est similaire). Ou alors on peut définitivement s'interdire toute comparaison, quelle qu'elle soit. (Gervais-Lambony, 2003, p. 31)*

Cette citation, extraite du chapitre « Quelques remarques générales sur la comparaison en sciences sociales en général, et en géographie en particulier » dans l'ouvrage *Espaces arc-en-ciel. Identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*, montre que la comparaison est possible et même – n'est valable – qu'en mettant face à face des objets différents. En effet, vouloir comparer uniquement des objets similaires, apparait réducteur : « il s'agit d'une approche comparative qui se limiterait à des objets similaires : ce qui se ressemble est comparable (similaire). » (Gervais-Lambony, 2003, p. 34). Au final, cette conception de la comparaison serait « tautologique car elle ne fait que démontrer une définition préétablie. » (Gervais-Lambony, 2003, p. 34).

La comparaison considérée ici ne vise donc pas à confirmer une similarité pressentie entre des objets afin d'établir leur analogie, comme le précise cet extrait de l'introduction de l'ouvrage *Afrique Noire, Europe de l'Est, regards croisés* (Dufaux et Gervais-Lambony, 1994, p. 8-9) :

Comparer devrait en effet signifier décrire les différences et les ressemblances de deux objets et non pas avoir pour objectif de démontrer l'analogie des objets étudiés. Ainsi c'est, d'une certaine façon, un abus de langage que de dire que deux objets ne sont pas comparables parce que trop différents l'un de l'autre. Certes, comparer peut également être une figure de style qui vise à assimiler : le dictionnaire Littré distingue 'comparer à' (assimiler) et 'comparer avec' (confronter). Ici nous entendons la comparaison non pas au sens d'un rapprochement entre des cas similaires, mais au sens d'une confrontation entre des évolutions, apparemment convergentes -mais cela reste à vérifier- à partir de situations différentes. Rien n'interdit donc une approche comparative de deux ensembles géographiques dont on sait a priori qu'ils sont fondamentalement différents.

Suivant la réflexion de ces auteurs (Dufaux, 2004 ; Dufaux et Gervais-Lambony, 1994) ma démarche serait plus une confrontation qu'une comparaison, en s'appuyant sur les définitions suivantes :

Une comparaison est 'le fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances' (dictionnaire le Robert). Une confrontation est une 'mise en présence (généralement de personnes) dans le but de comparer (leurs affirmations)'. Les deux termes sont donc liés mais non synonymes. (Dufaux et Gervais-Lambony, 1994, p. 8-9)

Il ne s'agit donc pas de faire la liste des dissemblances et ressemblances entre les deux universités mais d'acter leurs différences comme base de travail, pour ensuite comparer ce que les deux terrains « disent » face à une question commune. Transposé à mes thèmes de recherches : il s'agit de mettre en présence deux universités, deux systèmes nationaux différents dans le but de comparer leurs définitions de l'implication universitaire et la manière dont elle se territorialise, permettant ensuite de mettre en question des processus, de dessiner des mécanismes et de « monter en généralité ».

Cette perspective se rapproche notamment de la vision de « construire des comparables » pour reprendre le titre d'un article de Marcel Detienne (2002), auteur d'un ouvrage au titre provocateur (*Comparer l'incomparable,* 2000), régulièrement convoqué dans les écrits traitant de comparaison (Choplin, 2006 ; Dufaux, 2004 ; Fleury, 2008 ; Le Bigot, 2017). Si le contenu même des travaux de Marcel Detienne relèvent de l'essai pamphlétaire ciblant l'histoire et l'anthropologie, sa vision dynamique de la comparaison, au-delà du terme à terme, rapprochant des terrains peu similaires *via* des catégories qui se construisent par la comparaison même, est utile à la réflexion comparatiste : « de l'ouvrage de Detienne, on peut retenir l'idée d'un 'comparatisme constructif', à savoir que la comparaison n'est pas un donné mais une construction toujours renouvelée. » (Fleury, 2008).

b. « Monnayer une catégorie sur mesure »

On peut préciser deux manières de mener ce type de comparaison sous forme de confrontation d'objets ou de terrains différents (non similaires) : d'un côté l'objectif peut être d'analyser un même processus (par exemple la néolibéralisation ou l'augmentation des frais d'inscription dans le supérieur) ou une même catégorie d'analyse grâce à la comparaison entre deux contextes différents. Dans ce cas, l'accent porte sur la catégorie étudiée, afin d'en préciser les attributs, les traductions, et développer un modèle théorique (par exemple la privatisation de l'enseignement supérieur). Dans le « petit catalogue des comparaisons » qu'ils proposent, les auteurs de l'introduction de l'ouvrage *Espaces arc-en-ciel. Identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde* (Gervais-Lambony, Landy et Oldfield, 2003) citent en exemple le concept d'urbanité de Jacques Levy, défini par les critères de co-présence, de densité et de diversité. Le postulat de départ est que l'urbanité n'est pas également partagée par toutes les villes, ce qui permet ensuite d'en évaluer ses degrés et ses formes. D'un autre côté, le but

de ce type de comparaison peut être d'étudier deux cas différents par le prisme d'une même catégorie d'analyse. Dans ce cas, la catégorie utilisée sera certes renseignée par l'analyse, mais les apports attendus concernent les cas considérés (différences et idiosyncrasies des terrains) et la mise en lumière de mécanismes par généralisation, plus que la conceptualisation d'une nouvelle théorie de l'engagement, de l'urbanité, etc.

Comparer deux terrains différents à l'aune d'une même question transversale a par exemple été la structuration suivie par Bleuwenn Lechaux dans sa thèse portant sur l'engagement d'artistes à Paris et à New York (Lechaux, 2011). La construction progressive de mon approche comparative trouve un écho particulier avec la démarche qu'elle décrit dans son article « Comparer l'engagement d'artistes à Paris et à New York » (2012). En effet, son premier pas a été de rechercher des « organisations d'artistes comparables », ce qui s'est révélé infructueux. Elle a donc pris acte de cette diversité et a décidé de chercher « une focale d'analyse transversale, permettant d'interroger le rapport particulier d'artistes à différents engagements et de retirer des éléments de compréhension à la fois des mondes de l'art et de ces engagements en France et aux États-Unis. » (Lechaux, 2012, p. 76) :

> *Après une recherche infructueuse d'organisations d'artistes comparables, nous avons décidé de nous pencher sur la façon dont les différents engagements de professions spécifiques – les professions du théâtre – donnaient à voir des transferts entre arts et engagements (…). Notre analyse visait précisément à explorer comment des compétences spécifiques et, notamment, l'expression scénique, à la fois corporelle et verbale, sont transmuées en compétences militantes. (Lechaux, 2012, p. 76)*

Il ne s'agit pourtant pas d'une mise en regard de deux études de cas séparées puisque l'objectif était de montrer les différences et similitudes : « repérer les réalités à la fois transversales aux deux pays (…) et idiosyncrasiques, *i.e.* propres aux cas étudiés » (Lechaux, 2012, p. 76-77). Ainsi, le choix de la comparaison a fait évoluer son objet de recherche. « La comparaison a progressivement redéfini les contours de l'objet en nous incitant à partir de logiques professionnelles et non d'une cause ou d'une organisation militante particulière » (2012, p. 76). L'approche comparative s'est appuyée sur une notion assez large pour recouvrir des processus existants dans les deux pays (dans son cas l'« engagement public pour une cause »), décomposée en indicateurs informant différents types d'engagements (catégorie socio-professionnelle, modalités individuelles ou collectives de l'engagement). Au final, la structure comparative de ces recherches repose sur une question transversale utilisant une notion englobante dont les modalités ont été comparées dans chacun des deux cas.

Cela correspond tout à fait à la manière dont j'ai construit et travaillé le concept-opératoire d' « implication ». En effet, l'idée de sélectionner des projets « similaires » de recherche collaborative en géographie radicale ou critique a été écartée assez vite. Cela s'avérait d'une part empiriquement difficile (quels critères de sélection ? quelles similarités ?) face à la particularité de chaque projet. Le concept opératoire d' « implication universitaire » s'est donc construit en dialogue avec l'approche comparative afin d'inclure des réalités contrastées, tout en gardant la focale d'analyse des définitions, modalités et dimensions territoriales de l'implication de l'université et des universitaires. Les recherches pourront apporter des éléments quant à l'implication et plus largement quant aux missions universitaires, mais elles n'ont pas pour objectif principal de former un nouveau modèle théorique basé sur cette notion. En revanche, étudier les deux universités *via* la catégorie opératoire d'implication, suffisamment englobante pour être appliquée sur deux terrains *de facto* différents,

permet d'éclairer le fonctionnement des deux institutions, leurs rapports au territoire, leurs relations aux enseignants-chercheurs, et les pratiques et représentations de ces derniers.

Il s'agit donc de comparer deux cas à l'aune d'une catégorie, d'un modèle théorique ou d'une « définition théorique relative » (Gervais-Lambony, 2003, p. 31). La construction de cette notion englobante relève d'un certain type de comparaison, une certaine démarche de confrontation des terrains, décrite ainsi par Marcel Detienne (2002, p. 8) :

> *Partir d'une catégorie qui ne soit ni trop fortement classificatoire, ni de portée trop faible. (…) Le comparatiste pluriel, éveillé par la ou les dissonances, s'exerce donc à monnayer une catégorie sur mesure, il entreprend de démonter ce qui est rassemblé sous cette catégorie en une série de composants conceptuels de plus en plus subtils, lesquels renvoient à autant de questions sur le terme initial.*

Tout comme Bleuwenn Lechaux a décidé d'interroger les types d' « engagement public pour une cause » avec le prisme d'une problématique transversale articulant « expression scénique et compétences militantes », j'analyse les différentes définitions et modalités d' « implication universitaire » par le prisme d'un questionnement sur les dimensions et les rôles du territoire. Il s'agit d'étudier la façon dont les modalités d'implication des universités et des universitaires reflètent différentes logiques de territorialisation et définitions du territoire universitaire.

2. *Interroger des rapports : universités et universitaires face à l'implication territoriale et interactions réciproques entre niveaux d'analyse*

Etant donné que les deux terrains sont différents, qu'est-ce que la question transversale aux deux cas va montrer, en termes comparatifs ? Autrement dit : je prends acte de la différence des deux objets étudiés, je les soumets aux mêmes questionnements, et donc qu'est-ce qui est comparé ?

Ce qui est mis en comparaison, ce sont des rapports : suivant une approche relationnelle, ce ne sont pas les objets eux-mêmes qui sont mis en comparaison, puisqu'ils sont de toute façon différents. La question n'est donc pas uniquement : « est-ce que Syracuse University est comme l'Université de Nanterre ? », ou bien « quelles sont les différences et similitudes entre les universitaires français et états-uniens ? ». Par contre, ces similitudes et différences sont intégrées et renseignées par l'interrogation sur les rapports entretenus par ces universités et universitaires d'une part avec l'objet de la recherche (la place du territoire) et d'autre part entre eux (entre niveaux d'analyse).

a. *Comparer des rapports à l'objet*

Ce qui est étudié sur les deux terrains ce sont les rapports des universités et universitaires à « leurs » territoires. Comment chacune des deux universités définit l'implication universitaire et la met en œuvre selon des logiques de territorialisation différentes ? De même, comment les universitaires étudiés se positionnent par rapport aux définitions d'une implication universitaire et ses dimensions territoriales ? Dans ce cas, la comparabilité se construit sur ces rapports (ces rapports sont-ils comparables malgré la différence des objets) et non plus sur des terrains ou des objets d'étude qui devraient être similaires.

C'est l'approche suivie par différentes recherches qui ne comparent pas les objets entre eux mais les rapports, les positionnements des acteurs face à un élément, une notion : Bleuwenn Lechaux ne compare pas des organisations militantes particulières mais les rapports des professionnels du théâtre à l'engagement :

Ainsi, si c'est l'objet de la recherche, l'engagement d'artistes, qui nous a poussée à la comparaison, de son côté, la comparaison a progressivement redéfini les contours de l'objet en nous incitant à partir de logiques professionnelles et non d'une cause ou d'une organisation militante particulière. Ce point de départ ne signifiait pas se dispenser de l'analyse de ces dernières, mais permettait d'interroger la spécificité des rapports des professionnels du théâtre à l'engagement (…) Comparer terme à terme l'engagement des metteurs en scène français et américains aurait cautionné une croyance en la comparaison possible d'un terme et de sa traduction sans avoir à penser leurs significations empiriques, et aurait conduit à passer sous silence la visibilité (sociale et médiatique) différenciée de l'engagement des professions artistiques en France et aux États-Unis. Plutôt que de penser en termes de correspondance substantielle, il nous a donc paru préférable de réfléchir en termes d'analogie de rapports – rapport à la légitimité, au pouvoir, à la visibilité, à la reconnaissance publique, etc. – dans les deux cas. (Lechaux, 2012, p. 76, je souligne)

De même, Pauline Delage, dans l'introduction de l'ouvrage, *Violences conjugales : du combat féministe à la cause publique* (Delage, 2017) issu de sa thèse, explique la manière dont elle a conçu la comparaison de la prise en charge des femmes victimes de violences conjugales dans des associations spécialisées issues des mouvements féministes des années 1970, en France (Île-de-France) et aux Etats-Unis (comté de Los Angeles). Elle explique tout d'abord qu'une comparaison terme à terme est impossible, étant donné la différence des matériaux collectés aux cours de l'enquête ethnographique, et étant donné les différences des objets (mouvements féministes, rapports à l'Etat, au droit…). Elle montre ensuite que ce sont des rapports entre les acteurs étudiés et leurs contextes qui ont été analysés et comparés : « (…) là encore, plutôt que de souligner les différences entre les deux systèmes juridiques, il nous a paru plus intéressant d'analyser les positionnements des actrices et leurs usages des systèmes juridiques et politiques. La comparaison éclaire la façon dont les institutions agissent sur les actrices et les schèmes de pensée, ce qui, en retour, a des effets sur la construction de la cause qu'elles défendent et leur institutionnalisation. » (Delage, 2017, p. 14, je souligne).

Si Bleuwenn Lechaux utilise le terme d'« analogies de rapports », je préfère garder le terme de « comparaison de rapports », puisqu'il s'agit de chercher tout autant des analogies (du pareil) que des différences (et donc les spécificités de chaque cas). J'interroge comment les trois niveaux (Université, universités et universitaires) définissent l'implication et sa mise en œuvre. C'est le rapport de chaque niveau à la catégorie d'implication qui est mis en question (voir Schéma 4 ci-après). Et j'étudie, également, quelle est la place du territoire dans les définitions et pratiques de l'implication pour chaque niveau : quelles dimensions du territoire (milieu, maille de gestion, espace de référence), quels rôles joue-t-il (support, terrain, enjeu) et selon quelles logiques de territorialisation (inscription, appropriation, définition et transformation). Cela amène au final à analyser les rapports des trois niveaux aux dimensions territoriales de l'implication universitaire, et à les comparer entre eux en particulier : le rapport de l'université à l'implication territoriale est-il le même que celui des universitaires ?

b. Interroger des rapports entre niveaux…

A partir de l'analyse et de la comparaison des rapports des trois niveaux à l'objet « implication territoriale », j'ai également interrogé les liens, les rapports entre ces trois niveaux : comment, au

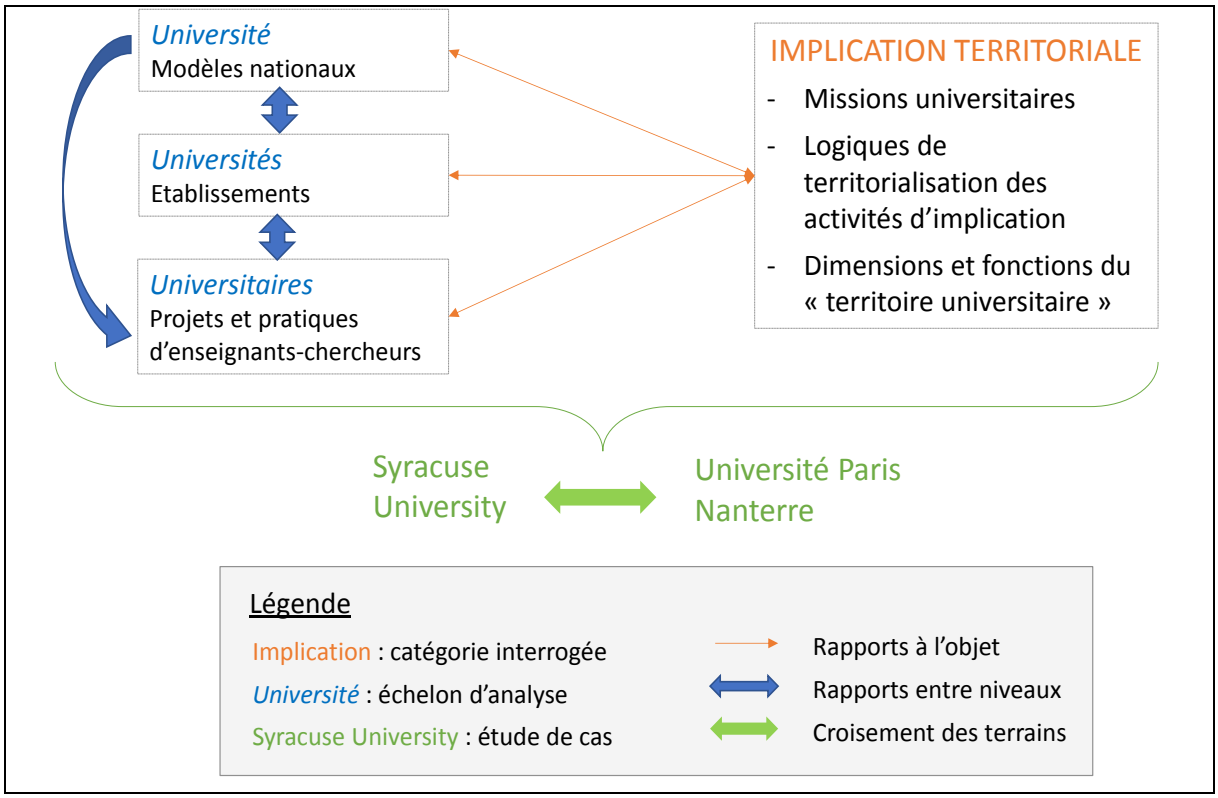
regard de leurs visions et pratiques de l'implication territoriale, chaque niveau interagit avec les autres ?

Autrement dit, quels sont les rapports entretenus entre les enseignants-chercheurs étudiés et leurs institutions à l'aune de leurs définitions et pratiques respectives de l'implication territoriale, en lien avec une vision des missions de l'Université ?

Par exemple, comment les politiques d'établissement intègrent ou non les enseignants-chercheurs dans leurs politiques d'implication ? Quelles sont les mesures d'incitations mises en œuvre à destination des universitaires (prix, financement, reconnaissance symbolique…) ? A l'inverse, comment les enseignants-chercheurs menant une forme d'implication territorialisée considèrent les postures et politiques de leurs universités respectives ? Et comment ces deux niveaux (université et universitaires) théorisent (ou non), mobilisent (ou non) et mettent en pratique une vision de l'Université ?

Le Schéma 4 présenté ci-dessous synthétise les approches comparatives utilisées dans la thèse : une comparaison des rapports de chaque échelon d'analyse à l'objet (le concept-opératoire d'implication) ; un croisement des échelons entre eux pour interroger leurs rapports (en particulier les relations réciproques entre l'institution et ses membres) ; une mise en regard de deux cas d'étude, à replacer dans leurs contextes nationaux respectifs.

Schéma 4 - Approches comparatives de la thèse, schéma synthétique



Source : C. Vergnaud 2018

3. …dans le cadre d'une étude de cas comparée entre deux terrains

Cette confrontation de deux terrains différents à l'aune d'une focale d'analyse commune pour analyser les rapports de chaque niveau à l'objet et les rapports entre niveaux est enfin placée dans une confrontation entre les deux études de cas : Syracuse University aux Etats-Unis et Paris Nanterre en

France. Quelles sont les différences et similitudes entre les deux terrains mais aussi les possibles circulations et hybridations, et enfin surtout les mécanismes plus généraux à mettre en évidence lorsqu'on compare ces deux rapports (à l'objet et entre échelons) entre Syracuse et Paris Nanterre ?

Deux approches peuvent être distinguées dans le cadre de la mise en regard des deux terrains d'étude : une approche internationale qui étudie la formation de catégories globales, leur circulation et leurs traductions à des échelons nationaux, régionaux, locaux ; et une approche transnationale qui s'attelle à « mettre en avant les liens entre les cas d'étude, par le transfert, la traduction et l'hybridation » (Hassenteufel, 2005).

a. Approche comparative internationale

L'approche comparative internationale, et d'ailleurs le comparatisme en général, connaissent un essor que plusieurs auteurs lient aux « processus de la mondialisation contemporaine » (Gervais-Lambony, 2003, p. 29). Laure De Verdalle, Cécile Vigour, et Thomas Le Bianic relèvent les enjeux de la démarche comparative en lien avec ces dynamiques de mondialisation dans l'introduction du numéro n°21 de la revue *Terrains et Travaux*, intitulé *Ce que comparer veut dire* :

> *L'un des effets paradoxaux du processus de globalisation est en effet qu'il tend à rendre, du moins en apparence, les situations plus homogènes d'un pays à l'autre, notamment sous l'influence de catégories transnationales ou supranationales émergentes, qui sont produites par des organismes publics ou privés. (…) Dans un tel contexte, des sociologues, politistes, historiens et anthropologues (Werner et Zimmermann, 2003 ; Hassenteufel, 2005 ; Giraud, 2012[1]) se sont interrogés sur la pertinence d'en rester au cadre national. Ces remises en cause, qui émanent de comparatistes reconnus, ne tiennent pas seulement à l'essor de comparaisons financées par des institutions internationales, souvent orientées par des visées normatives et parfois insuffisamment contextualisées. Plus profondément, elles sont attribuées aux effets supposés de l'européanisation et de la mondialisation, ainsi qu'aux dynamiques de transformations des sociétés et institutions. Les variables qui étaient supposées indépendantes dans des modèles comparatistes classiques deviennent mutuellement dépendantes, puisqu'il semble de plus en plus difficile de considérer chaque pays comme un tout cohérent, présentant une trajectoire historique ou sociétale spécifique. » (Verdalle, Vigour et Bianic, 2013, p. 8).*

Cette évolution marque, tout d'abord, une remise en cause d'une simple « mise en regard de situations nationales » au sein de l'approche internationale. « L'objet de la comparaison internationale ne serait-il plus tant de mettre en regard les pays entre eux que d'étudier la construction de certaines catégories au niveau supranational et leur processus de diffusion et réappropriations à l'échelon national ? » (Verdalle, Vigour et Bianic, 2013, p. 9).

Cette approche apparait ainsi pertinente concernant le champ des politiques de pilotage des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche et plus globalement concernant les normes ou valeurs se diffusant à l'échelle globale. Comme les différents chapitres de la thèse le préciseront, l'analyse de l'implication universitaire prend place dans un contexte global de mondialisation universitaire, que ce

[1] Citations citées dans cet extrait, telles que présentées par les auteurs : Werner M., Zimmermann B., 2003. Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité, *Annales. Histoire, social sciences*, 58, 1, pp.7-36 ; Hassenteufel P., 2005. De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques, *Revue française de science politique*, 55, 1, pp. 113-132 ; Giraud O., 2012, Quelle issue au dilemme comparatif à l'heure de la globalisation ? Dans les pas de Clifford Geertz sur la voie de la comparaison des cas les plus différents, *Comparaison internationale*.

soit un phénomène d'internationalisation de la recherche (et de certaines normes de régulation du travail scientifique), d'internationalisation de la formation (en particulier avec les circulations croissantes d'étudiants comme enjeux économique et géopolitique entre Etats et établissements) ou bien un phénomène de « mondialisation des organisations universitaires » défini par Hélène Dang Vu dans sa thèse de doctorat comme « une homogénéisation des logiques et modalités d'actions des établissements ainsi que des objectifs qu'ils poursuivent résultant de leur intégration à un marché international » (Dang Vu, 2011, p. 25). Tout en insistant sur les possibles « décalages entres les politiques menées et leurs effets réels » Christine Musselin, dans son article « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? » met par exemple en lumière cinq grands « scripts », c'est-à-dire : « des prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards que les établissements et les gouvernements doivent adopter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces » (Musselin, 2008b, p. 15). Ces scripts et ces logiques d'action qui s'établissent et circulent à l'échelle mondiale font évidemment l'objet de traductions selon les contextes nationaux (et les spécificités du modèle universitaire concerné) et d'appropriations par les différents acteurs. Tout en reconnaissant l'existence d'un processus de mondialisation affectant les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche et les universités, la position défendue ici n'est pas celle de la diffusion implacable d'un modèle parangon, à savoir le système états-unien.

Ces enjeux d'homogénéisation, de circulation et d'appropriation ne constituent pas la problématique de la thèse. L'enquête de terrain n'a pas porté sur l'impact d'un possible modèle états-unien sur le contexte français et ses modalités de diffusion. En revanche, la mise en regard des deux terrains apporte certains éléments à ce sujet, en essayant de nuancer entre ce qui relève des représentations de certains acteurs concernant ce qu'ils pensent être le système états-unien (parfois réduit à l'*Ivy League),* ce qui est lié à la diffusion de « scripts » dominés par l'exemple états-unien mais plus globaux (comme la valorisation de l'échelle mondiale, la privatisation, le paradigme de l'utilité, etc.), ce qui concerne des logiques et modalités d'action des établissements qui convergent et présentent des similarités, etc.

b. Approche comparative transnationale

Etant donné que le système états-unien est particulièrement présent dans la construction de ces « scripts » internationaux qui se diffusent et s'adaptent ensuite à l'échelle nationale, il est parfois compliqué de distinguer ce qui tient des effets internationaux (modèle global marqué par les Etats-Unis se diffusant) et ce qui appartient à des circulations transnationales (entre Etats-Unis et France précisément).

Cette approche transnationale de la comparaison est par exemple encouragée par Patrick Hassenteufel dans son article « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques » (2005). Sans désavouer la comparaison internationale telle que décrite ci-dessus (comparaison de cadres nationaux et analyse de diffusions différenciées de processus globaux), Patrick Hassenteufel milite pour prendre davantage en compte les interdépendances entre les politiques publiques nationales :

> *Les politiques publiques d'un pays ont (depuis longtemps) des effets sur celles d'autres, de manière directe (pour les politiques économiques, en particulier, mais aussi en matière d'immigration ou de transport, par exemple) et de manière indirecte, parce que les références aux autres réalités nationales occupent une place de plus en plus visible dans les débats*

nationaux autour de la question « Comment font les autres ? ». Elle est posée à la fois par les acteurs politiques (qui s'appuient sur des cas étrangers), par les acteurs gouvernementaux (qui ont recours aux visites d'étude à l'étranger), par les acteurs administratifs (dans le cadre des rapports officiels), par les experts (de plus en plus internationalisés) et par les médias. (Hassenteufel, 2005, p. 125)

Même si cela n'est pas l'objet en lui-même de la thèse, il est possible de distinguer d'une part, des processus globaux qui affectent le système états-unien et le système français selon des degrés et des modalités différentes (par exemple différents processus de privatisation qui concernent les deux cas et y prennent des formes parfois similaires et parfois différentes) même si ces processus globaux sont parfois très liés à l'exemple états-unien et, d'autre part, des dynamiques plus transnationales, en particulier lorsque la référence au système outre-Atlantique est explicitement mobilisée en France par exemple lors de la mise en place des Ecoles Universitaires de Recherche (EUR) présentées par le gouvernement et le président de l'université Paris Nanterre comme des « *graduate schools* à la française ».

La comparaison proposée n'est donc pas une recherche de ressemblances entre deux objets pour confirmer terme à terme une similarité pressentie. Elle est conçue comme une confrontation de deux terrains, travaillés par le même questionnement transversal et par la mise en regard de rapports internes à chaque terrain (rapports à l'objet et rapports entre niveaux). Au final, la structuration de la rédaction propose l'analyse multi-niveaux dans les parties qui présentent successivement les rapports à l'objet « implication territoriale » (partie 2 pour les modèles, partie 3 pour les établissements et partie 4 pour les universitaires). La question de l'articulation entre les niveaux, en particulier entre universités et enseignants-chercheurs, s'est structurée en travaillant les deux terrains ensemble. Comment les deux universités s'adressent à leurs membres (chapitre 8) et comment les enseignants-chercheurs articulent leurs visions et pratiques à leur institution respective (chapitre 9). Cette organisation reflète par elle-même l'hypothèse que la définition des trois niveaux fonctionne pour les deux terrains, permettant de les traiter ensemble tout en nuançant les différences entre Syracuse et Paris Nanterre à l'intérieur des chapitres 8 et 9.

Enfin, la mise en regard des deux terrains a pris forme dans la rédaction de trois manières différentes : directement en les analysant ensemble, soulignant les apports de la comparaison à l'intérieur du chapitre (chapitre 5, 8, 9) ; successivement en les analysant l'un après l'autre avec une conclusion plus comparative (chapitres 3 et 4, 6 et 7) ; et parallèlement en utilisant des variables qualitatives identiques pour mener l'analyse. En effet, il a fallu d'une part, garder une souplesse d'analyse pour donner une place aux traits idiosyncrasiques des terrains (par exemple le poids des politiques publiques en France ou le fonctionnement entrepreneurial de Syracuse University), qui sont par eux-mêmes des résultats de recherche, et d'autre part, organiser la comparaison par une série de variables à interroger dans les deux cas, au sein de l'analyse des rapports à l'objet et des rapports entre niveaux. Par exemple, pour analyser de manière comparative comment les deux universités mettent en œuvre leurs discours d'implication, j'ai utilisé différentes variables, et des indicateurs plus précis pour les travailler (entre parenthèse) : la formalisation de cette posture à l'échelle de l'institution (indicateurs : niveau de théorisation, présence de la position dans différentes politiques d'établissement, communication interne et externe, etc.) ; la structuration d'une interface entre l'université et les acteurs extérieurs ; les modalités de portage organisationnel des activités d'implication (indicateurs : financements, postes ou services dédiés, soutien symbolique) ; les caractéristiques des projets menés

directement par l'établissement (indicateurs : moyens financiers, temporalité, partenaires, objectifs, etc.).

Conclusion du chapitre

Ce chapitre explicite la construction des recherches pour répondre à la question d'enquête initiale « quelle place pour le territoire dans les missions universitaires » présentée en introduction. La structuration de la thèse résulte donc de l'assemblage de trois axes, appuyés chacun sur un cadrage théorique. Le premier concerne la question de l'implication universitaire et propose de l'étudier à trois niveaux d'analyse : les modèles universitaires des deux contextes nationaux étudiés (l'Université), les établissements (les deux universités revendiquant une posture d'implication) et les universitaires (les enseignants-chercheurs mettant en œuvre des projets d'implication, affiliés à Syracuse University ou Paris Nanterre). Cet axe repose sur une hypothèse forte, qui sera détaillée par la suite, considérant que les deux universités sont des organisations disposant de capacités de décision et d'action, représentant alors des acteurs à part entière. Il sous-entend également d'autres hypothèses de travail, à savoir que la structuration en trois niveaux d'analyse est heuristique pour les deux cas étudiés et que les enseignants-chercheurs enquêtés constituent un ensemble pouvant constituer un échantillon d'enquête. Ces deux hypothèses, plus méthodologiques, sont précisées dans le chapitre 2 relatif à la démarche d'enquête.

Le deuxième axe de structuration de la recherche, proposé ici, est celui du territoire comme pivot pour analyser les définitions et modalités de mise en œuvre de l'implication universitaire aux trois niveaux définis. Le parti pris a été de ne pas fixer en amont une définition de « territoire » en lien avec l'implication universitaire mais justement de le mettre en question. Pour cela, trois « composantes » ou « registres » (matériel, social et idéel) classiquement présents dans les définitions de ce concept en géographie ont été travaillés au regard de la littérature sur les relations entre « universités » et « territoires ». Cela a abouti à définir trois dimensions du territoire *de* l'université : milieu socio-économique et physique environnant l'université, maille politico-administrative du champ d'action d'acteurs en responsabilité du périmètre et espace de référence associée dans les représentations à l'université. Ces trois dimensions sont relatives à une « nature » ou « composante » du territoire universitaire et présentent différentes formes : aréolaires aux limites précises pour la maille ; globalement aréolaire mais aux limites floues (*via* le milieu physique) et parfois réticulaire (*via* les acteurs) pour le milieu socio-économique environnant ; et multiforme pour l'espace de référence puisqu'il peut être aréolaire, ponctuel avec des hauts-lieux, réticulaire en fonction des représentations des acteurs et des valeurs associées à cet espace de référence.

Mais ces trois dimensions du territoire universitaire sont l'objet de projections et d'actions par différents acteurs dans le cadre de l'implication de l'université et des universitaires. Le territoire, dans la pluralité de ses dimensions, joue différents rôles dans les processus de définition et de mise en œuvre de l'implication universitaire. Plusieurs statuts lui sont attribués, volontairement ou non, consciemment ou non, par les représentations et pratiques des acteurs de l'implication. Ces statuts correspondent à des logiques de territorialisation de l'implication universitaire : celui de contexte d'inscription d'activités d'implication s'appliquant et s'adaptant aux caractéristiques de ce qui est considéré comme le territoire de l'université (caractéristiques des trois dimensions) ; celui de terrain proposant différentes ressources à utiliser, valoriser, exploiter en vue d'objectifs variés (attirer des

étudiants, diversifier les sources de financement de l'université, mener un projet de recherche, ect.) ; et celui d'enjeu par lui-même puisque ce qui est estimé comme étant associé à une université, comme étant un périmètre d'action légitime, comme étant « son » territoire est un enjeu pour les établissements dans un contexte de compétition accrue, suscitant des procédés de définition, délimitation et transformation de ce territoire « de » l'université.

Le troisième axe de construction des recherches est celui de l'approche comparative. Celle-ci s'est structurée en mettant en regard deux terrains différents analysés par une focale d'analyse transversale (les territoires de l'implication universitaire) reposant sur une catégorie composée pour la recherche (le concept-opératoire d'implication). Au sein des deux études de cas, ont été comparés les rapports de chaque niveau à l'objet de recherche et ont été interrogés les rapports des niveaux entre eux. Enfin, cette double analyse *via* les rapports a été placée au sein d'une confrontation entre le cas de Syracuse University et l'université Paris Nanterre et donc deux contextes nationaux, ouvrant la voie à des observations comparatives d'ordre international et transnational.

Chapitre 2 : Terrains et méthodes : une démarche d'enquête qualitative et inductive

> *La pratique du terrain, les méthodes choisies, sont donc le résultat à la fois de contraintes extérieures et de la capacité individuelle, personnelle, de chaque chercheur à y faire face. Cette considération des choix personnels de chaque chercheur n'empêche pas pour autant la généralisation ultérieure du propos, pas plus qu'elle ne doit conduire à un enfermement dans un point de vue subjectif, bien au contraire (Vivet et Ginisty, 2008). Évoquer, expliciter de telles considérations, au lieu de les occulter, c'est justement s'offrir la possibilité de les dépasser, non seulement parce que cela permet de lever les malentendus éventuels, mais aussi parce que ces considérations en elles-mêmes sont également une source d'informations sur l'objet étudié et ainsi construit. (Guinard, 2012, p. 120)*

Ce chapitre présente la manière dont s'est construite ma démarche d'enquête de terrain, dans le sens où : « Une démarche est une manière de progresser vers un but. Chaque recherche est une expérience singulière. Chacune est un processus de découverte qui se déroule dans un contexte particulier au cours duquel le chercheur est confronté à ses contraintes, doit s'adapter avec souplesse à des situations imprévues au départ, est amené à faire des choix qui pèseront sur la suite de son travail » (Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 27). Un premier élément central dans la structure de la thèse est l'approche comparée entre deux cas d'étude situés dans deux pays différents. Si le chapitre 1 a expliqué quelles sont les différentes approches comparatives utilisées et les objectifs attendus, une première partie de ce chapitre aborde plus précisément comment les deux terrains ont été choisis et quelles sont les bases de leur comparabilité. Seront donc restitués les deux cas étudiés, Syracuse University et l'université Paris Nanterre, dans leurs contextes respectifs. J'expliquerai également la manière dont l'approche comparative a constitué un outil au cours de l'enquête pour gérer mon rapport aux deux terrains : pour dépasser l'étonnement initial et s'approprier le dépaysement dans un cas et provoquer la distanciation et le décentrement face au familier dans l'autre.

La deuxième section présente la manière dont j'ai construit mon terrain, non plus au sens des lieux ou cas d'étude choisis, mais au sens du travail de délimitation du corpus de données, de choix des personnes rencontrées. La troisième est dédiée aux techniques utilisées pour collecter et analyser le matériau : les entretiens comme base principale adossée à des carnets de terrains, l'observation directe ou participante et l'immersion, ainsi que la constitution d'un corpus documentaire. Ces deux sections décrivent ainsi une démarche qualitative et inductive, construite progressivement au contact du terrain à la fois par choix et par adaptation aux contraintes et opportunités.

Enfin, une dernière section du chapitre se penche sur une spécificité de mon enquête à savoir ma position d'étudiante face à des pairs experts, parfois collègues. Je présente donc les difficultés que cette position a pu occasionner, en particulier en situation d'entretien, et la manière dont j'ai essayé de les contourner.

I. Enquêter sur deux terrains différents mais comparables.

Comme l'a abordé le chapitre précédent, les deux cas étudiés, Syracuse University et l'université Paris Nanterre sont deux terrains différents, travaillés à l'aune d'une focale d'analyse transversale. Les mettre en regard tout au long de la thèse nécessite néanmoins d'expliciter leur comparabilité, que ce soit par la structure de la comparaison (chapitre 1) ou par la présentation de leurs caractéristiques et de la manière dont je les ai choisis.

1. Deux universités différentes : choix et comparabilité

a. Le choix de deux cas d'étude : deux universités impliquées…

Si initialement, le choix de la question d'enquête répondait à une interrogation personnelle, celui des terrains a également été influencé par la même logique : étudier une université française en miroir de Syracuse University correspondait à l'envie de questionner le système éducatif français et un univers professionnel qui m'intéressait. Le cas de Syracuse University, défriché en Master 2, avait amené aux constats de départ du travail de thèse et méritait d'être approfondi à l'aune de cette nouvelle question de recherche. Placer en miroir une université française proposait une comparaison entre un terrain surprenant (États-Unis) et un terrain plus familier (France). D'autres terrains ont été envisagés, ajoutant un troisième cas d'étude : un terrain en Amérique latine aurait par exemple apporté un éclairage sur un troisième modèle universitaire marqué par les questions d'implication et de liens à la société civile via la notion d'extension universitaire (voir chapitre 1 et Rubião, 2008, 2010, 2013). Dans une approche d'avantage axée sur la circulation et l'hybridation entre plusieurs modèles, on aurait aussi pu penser à un terrain en Afrique du Sud ou en Grande-Bretagne. Enfin, une troisième analyse aurait pu être effectuée à l'égard d'une université française, mais se distinguant de l'université de Nanterre. Ajouter une université non francilienne dans l'enquête aurait enrichi le pan français de la comparaison en se détachant du contexte très spécifique et contraignant du système universitaire francilien (Baron, 2010 ; Bourillon, 2016 ; Chancellerie des universités de Paris, 2016). Ces idées sont autant de pistes possibles à vérifier et le cas échéant à travailler ultérieurement. Pour la thèse en revanche, l'objectif était d'analyser les rapports entre trois échelons d'analyse (universitaires, universités, Université) ce qui nécessitait d'entrer longuement sur chaque terrain pour aller au-delà des postures des établissements et travailler plus avant les politiques d'établissement, leurs mises en œuvre, les projets et pratiques des enseignants-chercheurs. Avec le temps de recherche imparti, à concilier avec les missions d'enseignement, c'est donc l'analyse en profondeur des deux cas d'étude qui a été privilégiée plutôt qu'une diversité accrue des terrains.

Le choix de deux terrains répond à la volonté d'analyser les liens entre certaines pratiques universitaires et les établissements de rattachement institutionnels des enseignants-chercheurs. L'analyse de l'implication universitaire à plusieurs niveaux nécessitait donc de choisir deux universités présentant des postures d'université « engagée » ou « impliquée ».
C'était le cas à Syracuse, puisque c'est la découverte de la politique générale d'implication *Scholarship in action* qui m'a poussée à élargir la focale d'analyse et à prendre en compte l'institution universitaire elle-même. La démarche pour l'université de Nanterre a été un peu différente. J'avais connaissance de quelques projets de partenariat entre enseignants-chercheurs et acteurs non universitaires, mais c'est d'abord du fait du positionnement général de l'institution que j'ai choisi le terrain. En effet, en avril 2012, l'équipe présidentielle a été renouvelée sous l'égide d'un nouveau président, Jean-François

Balaudé. Les thématiques de la responsabilité sociale de l'université (RSU), du campus comme exemplaire dans la société, et plus largement des liens université-société ont été rapidement mis en avant publiquement (voir chapitre 5). Etudier deux universités se déclarant – par des discours et des politiques d'établissement – impliquées dans la société et les territoires, et analyser les rapports entre ces institutions et des projets d'enseignants-chercheurs m'est apparu fructueux. Le terrain de l'université de Nanterre rencontrait donc mon envie d'étudier un cas français et réunissait des caractéristiques que je voulais analyser : une université majoritairement de sciences sociales qui se positionne comme impliquée et dans laquelle existent des projets de recherche collaborative. Enfin, l'accès quasi quotidien au terrain a renforcé ce choix : membre de l'équipe Mosaïques[1] principalement basée à Nanterre, et effectuant mes missions d'enseignement dans le département de Géographie de l'université de Nanterre, on peut dire que les possibilités d'immersion étaient immédiates.

b. …aux structures organisationnelles comparables…

Expliciter la structure de l'approche comparative, pensée comme la comparaison de rapports (rapports à l'implication territoriale, rapports entre niveaux) sur les deux terrains, ne dispense pas d'éclaircir les conditions de comparabilité entre les deux cas étudiés. L'objectif ici n'est pas de montrer que Syracuse University et l'université de Paris Nanterre sont assez similaires pour être comparées, puisque leurs différences servent de base à la comparaison. Ces questions de la similarité et de la construction de la comparaison ont été exposées au chapitre 1. En revanche, deux éléments restent à éclairer : la comparabilité des deux cas d'étude, et leur représentativité à l'égard de leurs contextes nationaux respectifs.

Il est possible de traiter les relations entre les trois niveaux (Université, universités et universitaires) dans les deux cas et de comparer leurs rapports à l'implication territoriale car les deux universités présentent des structures organisationnelles comparables. Comme cela a été détaillé précédemment (voir chapitre 1), de nombreux travaux ont analysé « la singularité complexe des organisations universitaires » (Bartoli et Ewango-Chatelet, 2016, p. 31) et ont théorisé le fonctionnement de l'organisation universitaire, que ce soit par le modèle d'« anarchies organisées » (Cohen, March et Olsen, 1972), celui de « systèmes faiblement couplés » (Orton et Weick, 1990 ; Weick, 1976), le modèle de la bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982, 2004), d'« organisations incomplètes » (Brunsson et Sahlin-Andersson, 2000), d'organisations spécifiques (Musselin, 1997, 2007), de « penetrated hierarchies » (Bleiklie et al., 2011), d' « organisations managériales » (Slaughter et Leslie, 1997). Il faut souligner la grande diversité des universités selon les systèmes d'éducation et de recherche nationaux et au sein des pays, que ce soit en termes de taille et d'objectifs, de gouvernance et de profils des membres, de constructions historiques et de contextes locaux. Cependant, les travaux cités rappellent aussi qu'elles partagent des traits organisationnels permettant de les étudier en tant que même organisation et d'élaborer des modèles, parfois divergents, concernant leur fonctionnement et leurs évolutions actuelles.

Ainsi, les deux universités présentent les mêmes éléments d'organisation tels que Henry Mintzberg (2004[2]) les a définis , même si leur importance et leurs évolutions peuvent différer. Cinq composantes peuvent être distinguées, en s'appuyant sur les travaux d'Henry Mintzberg (voir Figure 1 ci-après) :

[1] L'équipe Mosaïques est l'une des sept équipes du Laboratoire Architecture Ville Urbanisme Environnement (LAVUE). Elle se situe sur le campus de l'université de Paris Nanterre, l'un des quatre sites composant le LAVUE.

[2] Réédition de l'ouvrage *Structure et dynamique des organisations*, (1982), Paris.

- Le sommet stratégique : les acteurs qui sont en charge de la définition de la mission de l'organisation et des modalités stratégiques de mise en œuvre. L'enquête s'est particulièrement concentrée sur les équipes présidentielles pour l'analyse du positionnement d'implication des deux universités, formulé respectivement par la *chancellor* et présidente Nancy Cantor et par le président Jean-François Balaudé.

Mais comme nous le verrons, les cas français et états-unien se différencient quant aux autres composantes de ce sommet stratégique. En effet l'université privée de Syracuse est dirigée par un *board of trustees*, c'est-à-dire un conseil d'administration composé de 45 personnes votantes (sur 114 membres au total[1]), qui fixent la ligne générale de l'université mais délèguent une grande partie de l'orientation stratégique à l'équipe présidentielle, notamment au président qu'ils recrutent et nomment. À Syracuse University, le même poste rassemble les fonctions de président et de *chancellor*, mais une grande diversité de modes de gouvernance existe au sein des universités privées états-uniennes, que ce soit pour le nombre de *trustees* (d'une dizaine à une petite centaine), ou pour la composition de l'équipe présidentielle. Les membres du conseil d'administration ne sont pas des universitaires en poste, ceux-ci étant représentés par une assemblée (*senate*) dont le pouvoir est principalement consultatif et délibératif.
L'université publique de Paris Nanterre comprend trois conseils associant des représentants d'enseignants et d'enseignants-chercheurs, des représentants d'étudiants, de doctorants et de personnels, et des personnalités extérieures[2] (depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche promulguée le 22 juillet 2013) : le conseil d'administration composé de 36 membres, et la commission de la formation et de la vie universitaire et la commission de la recherche (chacune de 40 membres) qui forment ensemble le conseil académique.

- Le centre opérationnel : ce groupe comprend tous les membres qui produisent les biens et les services de l'organisation, ici les universitaires enseignants, enseignants-chercheurs, chercheurs, vacataires, etc.
- Les fonctions de support logistique : l'ensemble des acteurs qui assurent des fonctions d'accompagnement au bénéfice du centre opérationnel ou d'autres catégories d'acteurs. Par exemple, des services de logistique, de courrier, d'informatique, etc.
- La technostructure : ce sont des acteurs qui ne sont pas en position hiérarchique mais dont la mission consiste à normaliser le travail des autres, à proposer des modes efficients d'exécution des tâches, à en assurer la programmation, la standardisation, etc., comme les comptables, les planificateurs. Comme je l'aborderai dans les parties 3 et 4, elle est plus développée à Syracuse University que Paris Nanterre.
- La ligne hiérarchique représente la « ligne d'autorité », et relie le sommet stratégique au centre opérationnel. Elle rassemble des acteurs qui relaient les décisions et instructions du sommet stratégique, comme les cadres intermédiaires.

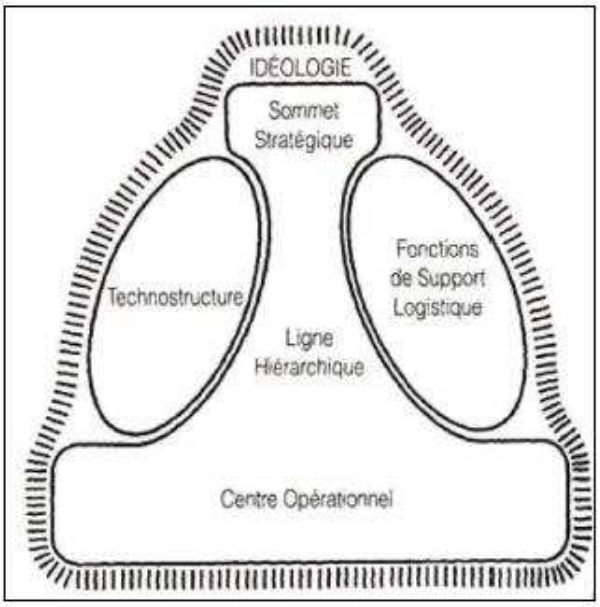
Syracuse University et l'université de Paris Nanterre, en tant qu'universités, peuvent être considérées comme des « organisations professionnelles » ou des « bureaucraties professionnelles » (voir

[1] Pour plus d'information sur le conseil d'administration de Syracuse University, voir : https://trustees.syr.edu/Public/SitePages/Home.aspx, consulté le 28/09/2018.

[2] Pour consulter le détail des fonctions et compositions des conseils centraux, voir : https://www.parisnanterre.fr/les-instances/les-conseils-centraux-362278.kjsp?RH=1299835082241&RF=1299835082241, consulté le 28/09/2018

chapitre 1.I.), c'est-à-dire des organisations dans lesquelles le centre opérationnel tient une place très importante, soutenu par des supports logistiques développés, tandis que la technostructure et la ligne hiérarchique sont réduites « en raison de l'incapacité de l'administration à contrôler la qualité des activités des chercheurs et des enseignants. » (Dang Vu, 2011, p. 305).

Figure 1 - Les six parties de base de l'organisation de H. Mintzberg



Source : Mintzberg, 2004 cité dans Dang Vu, 2011, p.305

Syracuse University et l'université de Paris Nanterre présentent, de manière générale, des éléments comparables d'organisation, servant de base à l'analyse comparée des positionnements des équipes présidentielles, des politiques d'établissements, des activités des enseignants-chercheurs, et des rapports entre ceux-ci et leur institution. Tout en étant comparables, ces éléments ne sont pas toujours similaires, ce qui aboutit à mettre en évidence des différences ou des idiosyncrasies, des convergences ou des divergences, et ce qui permet plus largement d'étudier conjointement les deux cas par la focale d'analyse commune des dimensions territoriales de l'implication universitaire.

De plus, cette même structure organisationnelle s'inscrit dans les deux cas dans le schéma d'analyse multi-niveaux à trois échelons présentés précédemment : modèle d'Université, établissements, universitaires. Bien évidemment, les rapports qu'entretiennent les établissements avec d'autres acteurs (collectivités, acteurs privés, gouvernements, financeurs et prescripteurs[1]) sont différents aux États-Unis et en France, comme nous le verrons pour l'implication territoriale et comme l'a montré Christine Musselin avec son analyse de la « configuration universitaire » typiquement française (2001). Si leur contenu peut différer, les trois niveaux utilisés sont présents dans les deux cas : même si l'idée de l'Université est différente en France et aux États-Unis, elle est présente comme modèle national dans les deux cas, explicité dans la littérature et formalisé dans différents textes (lois, règlements intérieurs, discours officiels…). Même si la gouvernance des deux universités est différente, leur structure organisationnelle est comparable. Même si le métier d'enseignant-chercheur de part et

[1] Terme général renvoyant aux acteurs qui participent à l'élaboration et à la diffusion de règles et de normes concernant les activités et fonctionnements universitaires, via les financements, les classements, les lois, des rapports, etc.

d'autre de l'Atlantique ne recouvre pas les mêmes étapes de recrutement, de carrières, de conditions de travail, les universitaires considérés partagent des caractéristiques communes qui autorisent un questionnement intéressant car il met aussi en valeur des différences : tâches d'enseignement, de recherche, d'administration ; liens des individus à leur établissement (liberté académique et relations d'emploi) ; socialisation et formation disciplinaires…

c. …à replacer dans leurs systèmes universitaires respectifs

Après la question de la comparabilité, la question de la représentativité des cas d'étude par rapport aux systèmes universitaires nationaux peut s'aborder en replaçant les deux universités dans leurs contextes respectifs. Précisons d'emblée que le but de cette recherche n'est pas une comparaison entre les systèmes universitaires des deux pays dans leur ensemble. Il est néanmoins nécessaire de situer les deux cas d'étude par rapports à ces systèmes pour délimiter la portée des analyses.

Syracuse University : université de recherche privée à but non lucratif

Profil académique : une université de recherche orientée vers les sciences sociales et humaines

Fondée en 1870, l'université de Syracuse est une université de recherche privée située dans la ville de Syracuse, dans l'Etat de New York aux États-Unis. Elle propose des formations universitaires de premier cycle (*undergraduate studies*), de deuxième cycle (*graduate studies*) et de troisième cycle (doctorat). Elle rassemble 22 484 étudiants à l'automne 2017[1] (voir le détail dans le Encadré 4 ci-dessous). L'ensemble des enseignants (*faculty*) comprend 1 757 personnes dont 920 personnes titularisées ou sur un poste à visée de titularisation, et 837 personnes en poste de contractuels ou vacataires (*non-tenure-track faculty*). Le personnel d'administration (« staff ») représente à la même date 3 525 employés. Le profil de l'université est principalement mais non exclusivement orienté vers les sciences sociales et humaines : pour le premier cycle de quatre ans (*undergraduate studies*), neuf unités d'enseignement (*schools* ou *colleges*[2]) sur 11 sont dévolues aux Sciences Sociales et Humaines (SHS) au sens large[3] (voir Encadré 4 ci-dessous).

[1] Informations générales officielles disponibles sur https://www.syracuse.edu/about/facts-figures-rankings/, consulté le 25/09/2018

[2] Il semblerait d'après les entretiens que la dénomination « schools » et « colleges » à Syracuse University soit brouillée par des dénominations historiques qui ne correspondent pas toujours à la situation contemporaine, entre *colleges* rattachés à l'université et situés sur le campus, *schools* au sein de l'université, *schools* qui portent historiquement le nom de *college*, etc.

[3] Les deux autres entités (*Part-Time Study at Syracuse-University College* et *Graduate School*) portent le nombre total à 13 *schools/colleges*.

Encadré 4 - Principales informations chiffrées concernant Syracuse University

Inscriptions 2016-2017

21 970	étudiants à l'automne 2016
14 607	Full-time undergraduate enrollment
611	part-time undergraduate enrollment
4 546	full-time graduate and law school enrollment
2 206	part-time graduate and law school enrollment
43 440	$/an Full-time undergraduate tuition (plus housing, meals, and expense)

Faculty

920	Tenured and tenure-track faculty
245	full-time non- tenure-track faculty
592	part-time non-tenure-track faculty

13 schools and colleges

School of Architecture
The College of Arts and Sciences
School of Education
The College of Engineering and Computer Science
The David B. Falk College of Sport and Human Dynamics
School of Information Studies
College of Law
The Martin J. Whitman School of Management
Maxwell School of Citizenship and Public Affair
S.I. Newhouse School of Public Communications
College of Visual and Performing Arts
Part-Time Study at Syracuse: University College
Graduate School[1]

Staff

3 245	Full-time staff
279	part-time staff

Finance

46 755 $	Tuition and fees (2017/2018)
15 558 $	Room and board (2017/2018)

Sponsored Programs

40,5 M$	Sponsored by the federal government
38,9 M$	Awards from non-federal sponsors (14 M$ from corporate entities)
12,5 M$	Awarded from New York State

Capital financier (endowment fund)

1,2 Mds $	Market value (30/09/16)

Syracuse University appartient à la catégorie la plus élevée dans le système d'enseignement supérieur états-unien : *R1 Doctoral Universities – Highest research activity* d'après la *Carnegie Classification*, un classement créé en 1973 par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* elle-même fondée en 1905. Ce classement est le principal utilisé aux États-Unis et propose une typologie remise régulièrement à jour des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis en fonction des

[1] Structure spécifique qui regroupe tous les *graduate degree programs* sauf ceux du *College of Law*. Cette structure incite à la collaboration au niveau *graduate* même si les cours sont délivrés par les enseignants des *schools* ou *colleges* concernés : « Applications for admission are submitted to the Graduate School, which also confers degrees upon graduation. The graduate degree programs themselves, however, are offered by faculty of the University's 12 academic schools and colleges. ». Plus d'informations sur : http://graduateschool.syr.edu/about/, consulté le 04/10/2018.

cycles disponibles pour chaque université et de « l'intensité de la recherche » produite (nombre de doctorats proposés, de docteurs par an, de chercheurs, etc.). Dans la catégorie des universités proposant un cycle de doctorat, trois sous-catégories sont définies : *Highest Research Activity, Higher Research Activity*, et *Moderate Research Activity*, chacune regroupant un peu plus de 100 établissements.

Dans ce cadre, Syracuse University s'inscrit dans un groupe d'universités de recherche de haut niveau (R1) dont un tiers environ (une trentaine sur 115) sont privées (voir Encadré 5 ci-après). Bien qu'elle ne soit pas comparable aux prestigieuses universités de l'Ivy League de la côte Est des États-Unis, elle compte certains départements ou programmes renommés, comme le met en avant la section « *reputation* » sur le site internet officiel de Syracuse University qui liste différents classements récents[1]. L'université est par exemple classée en première place des Programmes de Master en *Public Affairs*[2] aux États-Unis, deuxième place dans le domaine *Information Systems* et quatrième pour les *Library and Information Studies*, d'après le *2017 U.S. News & World Report* (qui propose cinquante classements différents en ligne concernant le système d'enseignement supérieur et de recherche aux États-Unis[3]).

Encadré 5 - Organisation du système d'enseignement supérieur aux États-Unis, vue d'ensemble

Le système d'enseignement supérieur aux États-Unis

Les institutions d'enseignement supérieur sont organisées en fonction de leur habilitation à décerner un niveau de diplôme. Comme il existe quatre niveaux de diplômes aux États-Unis, l'*Associate degree*, le *Bachelor degree*, le *Master degree* et le *Doctorate degree*, il y a donc quatre grandes catégories d'institutions : les *Associate of Arts Colleges*, les *Baccalaureate Colleges*, les *Master's Colleges and Universities* et les *Doctoral and Research Universities.*

Les institutions se distinguent aussi par leur statut public ou privé. Il existe des institutions privées à but lucratif et des institutions à but non lucratif. En 2005, le nombre des institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis, privées et publiques, se montait, selon la Classification Carnegie, à 4 387 (1 734 publiques, 1 745 privées).

Concernant les universités, on distingue :

- des universités privées : non for profit ou for profit.

- des universités publiques ou « universités d'Etat » : elles sont elles-mêmes subdivisées en deux catégories : celles baptisées « *University of* » devant le nom de l'Etat et celles dont le nom commence par le nom de l'Etat suivi de « State university ». Les premières sont à quelques exceptions les plus prestigieuses et sont autonomes. Elles sont l'employeur de leurs personnels, maître de leur budget et responsables de leur développement. Les secondes sont sous la tutelle directe de l'Etat et ne sont pas propriétaires de leurs terrains.

[1] Liste des classements disponibles sur la page officielle de l'université : https://www.syracuse.edu/about/facts-figures-rankings/#s:reputation, consulté le 25/09/2018.

[2] « For the fifth consecutive time [2008], the Maxwell School of Syracuse University sits atop U.S. News and World Report's rankings of graduate schools of public affairs » (Press Release SU). Citation extraite du site de Syracuse University : http://www.maxwell.syr.edu/news.aspx?id=611

[3] Site internet des U.S. News & World Reports disponible ici : https://www.usnews.com/best-colleges/rankings, consulté le 25/09/2018.

Les études universitaires sont généralement composées d'un premier cycle de quatre ans (*undergraduate studies*, l'équivalent de la Licence en France), d'un second cycle de un à trois ans (*graduate studies*, l'équivalent du Master en France) et d'un cycle doctoral.

Le système états-unien comprend également des « *colleges* » : il s'agit d'institutions offrant un cycle d'études de deux ou quatre ans, dédiées à la formation et très peu à la recherche. Elles délivrent soit des formations professionnelles et techniques pour intégrer le marché du travail par la suite, soit des cours universitaires pour effectuer un transfert dans un cycle *undergraduate* dans une université. Ces établissements peuvent être privés (alors nommés *junior college*) ou publics (*community colleges*). Ils présentent généralement un fort ancrage local par le profil de leurs étudiants et leur financement soutenu par les collectivités locales.

Les universités de recherche

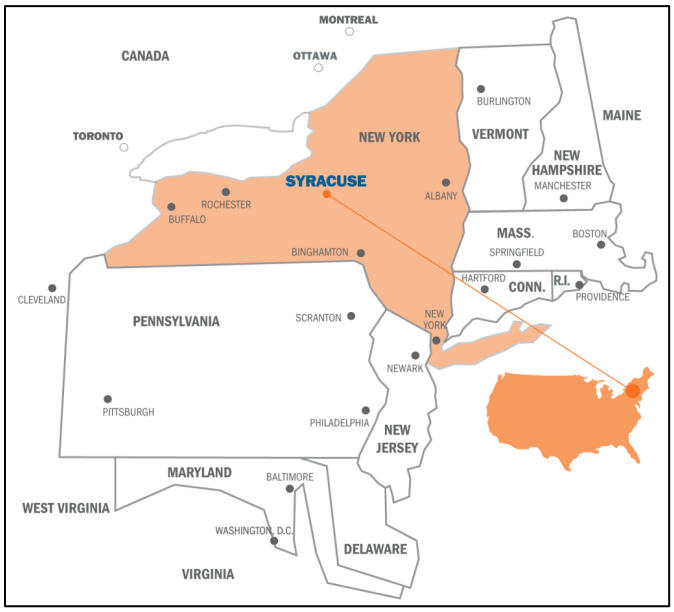
Les universités de recherche sont certes peu nombreuses, 5% du total des institutions (soit 199 institutions), mais elles scolarisent presque 1/4 des étudiants américains.

Source : A partir de (Massey-Bertonèche, 2011 ; Masseys-Bertonèche, 2006)

Syracuse : une ville désindustrialisée de la Rust Belt états-unienne

La ville de Syracuse présente une population de 143 396 habitants en juillet 2017 d'après le bureau de recensement national[1] et se situe dans l'Etat de New York (voir Carte 1 ci-dessous). Surnommée « *the crossroads of New York State* », Syracuse se situe dans le comté d'Onondaga, à l'intersection de deux principales routes, l'Interstate 90 d'Est en Ouest et l'Interstate 80 du Nord au Sud. Elle bénéficie également d'un aéroport international « Hancock International Airport » (deux millions de passagers chaque année).

Carte 1 - Localisation de la ville de Syracuse dans l'Etat de New York



Source : Site internet de Syracuse University, English Languae Institute

[1] Informations sur les données démographiques de la ville de Syracuse disponibles ici : https://www.census.gov/quickfacts/syracusecitynewyork, consulté le 03/10/2018.

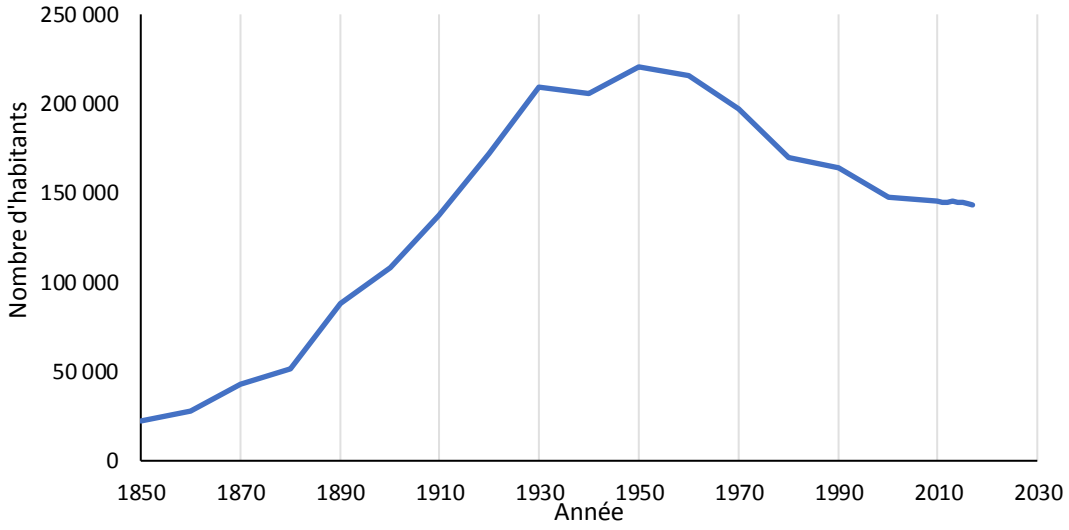
Cette situation stratégique en termes d'axes de communication est une composante historique de Syracuse. En effet, la ville de Syracuse s'est considérablement développée grâce au commerce du sel issu de l'exploitation de saumure provenant du lac d'Onondaga (au Nord-Ouest de la ville de Syracuse). Surnommée « The City That Salt Built » ou « Salt City », Syracuse a connu une forte expansion économique de la fin du XVIIIème siècle jusqu'au début du XXème siècle, principalement basée sur l'exploitation et le commerce de sel. Ce commerce, qui fournissait en sel une grande partie des États-Unis au début du XXème siècle, a stimulé la construction d'axes de communication, ferroviaires et maritimes. Long de près de 600 km, le canal Erie, inauguré en 1825, passait par Syracuse et faisait partie d'un axe de transport maritime depuis l'Océan Atlantique jusqu'aux Grands Lacs à la frontière entre États-Unis et Canada. L'industrie basée sur le sel a décliné après la Guerre Civile (1861-1865), laissant place à des activités manufacturières développées avec la Révolution Industrielle, notamment dans les domaines de la chimie et de l'automobile. Au début du XXème siècle, la ville de Syracuse, grâce à une base manufacturière diversifiée (production de bicyclettes et de machines à écrire notamment), est considérée comme « bien positionnée, en tant que ville industrielle de taille moyenne située au cœur d'une Amérique en expansion industrielle » (Short et al., 1993, p. 5).

Mais à partir de la deuxième moitié du XXème siècle, les difficultés économiques liées à la désindustrialisation ont provoqué un déclin économique et démographique. Syracuse, à l'instar de Détroit, Baltimore ou Rochester, participe du modèle des villes en décroissance (*shrinking cities*) au sein la « Rust Belt[1] » (la région désindustrialisée située autour des Grands Lacs du Nord des États-Unis). D'après J. R. Short et ses co-auteurs dans leur article « Reconstructing the Image of an Industrial City », la perte des emplois dans le secteur manufacturier s'élève à 6 000 entre 1964 et 1984 et à 9 000 entre 1984 et 1989 (Short et al., 1993, p. 5). Ils citent également les chiffres d'une croissance démographique de 3,5 % pour la Syracuse *Metropolitan Statistical Area* (MSA) entre 1970 et 1990 mais d'une décroissance de 17% pour l'unité urbaine (*city*) elle-même.

Le Tableau 1 et la Figure 2 présentent l'évolution démographique de la ville depuis le milieu du XIXème siècle à partir de données du recensement. Ils reflètent la période d'expansion démographique et économique au tournant du XIXème siècle et du XXème siècle puis le déclin progressif à partir des années 1940. Comme le Tableau 1 le montre, la ville a connu une décroissance démographique considérable, en particulier au cours de la décennie 1980 et 2000 (taux de décroissance de population supérieur à 10 %). Malgré ce déclin démographique, Syracuse reste la cinquième ville de l'Etat de New York, avec une population de 143 396 habitants en 2017 et 742 603 habitants pour l'aire métropolitaine.

[1] La *Rust Belt* correspond à une région des États-Unis appelée auparavant *Manufacturing Belt*. Il s'agit de la région industrielle du Nord-Est des Etats-Unis qui s'étend de Chicago au littoral atlantique, et de la frontière canadienne aux Appalaches. Le changement de nom s'est produit dans les années 1980. Le nouveau nom ("ceinture de la rouille") évoque le déclin des industries lourdes (sidérurgie) et de l'industrie automobile, fleuron de la réussite économique de la région au XXe siècle. Même si certaines villes ont réussi leur reconversion post-industrielle, la désindustrialisation s'est accompagnée d'une chute des emplois, d'un accroissement de la pauvreté, d'un recul démographique et d'un rétrécissement urbain (*shrinking cities*), source : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/rust-belt, consulté le 03/10/2018.

Figure 2 - Evolution de la population de Syracuse



Source : United States Bureau of the Census

Tableau 1 - Evolution de la population de Syracuse

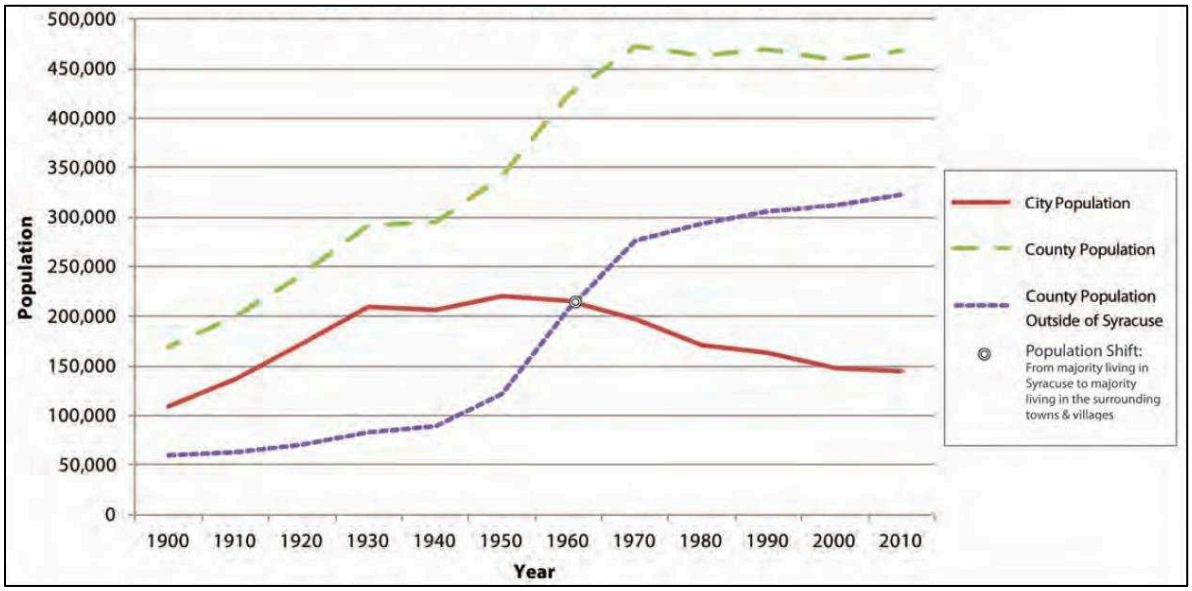
Année	Population	Croissance annuelle	Taux de croissance annuelle
1850	22271	-	-
1860	28119	5848	26,26%
1870	43051	14932	53,10%
1880	51792	8741	20,30%
1890	88143	36351	70,19%
1900	108374	20231	22,95%
1910	137249	28875	26,64%
1920	171717	34468	25,11%
1930	209326	37609	21,90%
1940	205967	-3359	-1,60%
1950	220583	14616	7,10%
1960	216038	-4545	-2,06%
1970	197297	-18741	-8,67%
1980	170105	-27192	-13,78%
1990	163860	-6245	-3,67%
2000	147306	-16554	-10,10%
2010	145283	-2023	-1,37%
2011	144664	-619	-0,43%
2012	144641	-23	-0,02%
2013	145406	765	0,53%
2014	144815	-591	-0,41%
2015	144400	-415	-0,29%
2016	143941	-459	-0,32%

Année	Population	Croissance annuelle	Taux de croissance annuelle
2017	143396	-545	-0,38%

Source : United States Bureau of the Census

Cette situation reflète les évolutions sociales et démographiques de nombreuses villes aux États-Unis après la Seconde guerre mondiale, caractérisées par un étalement urbain croissant avec le développement des infrastructures routières et par le départ à la fois des activités et des populations des classes moyennes et supérieures en banlieue (*suburbs*) et en périphérie des villes. Ces dynamiques ont abouti à ce qui a été qualifié d'effet *donut*, avec la paupérisation des centres-villes en décroissance démographique et économique et de très forts effets de ségrégation sociales et raciales entre le centre et les banlieues aisées et blanches (*white flight*). Le graphique ci-dessous (Figure 3) montre la décroissance démographique de la ville de Syracuse à partir de la deuxième moitié du XXe siècle tandis que la population du comté, elle, augmente.

Figure 3 - Evolutions démographiques de la ville de Syracuse et du comté d'Onondaga



Source : Syracuse Land use & development Plan 2040, City Hall of Syracuse, daté de 2012

La période de l'*urban renewal*[1] au cours des années 1950 et 1960 a notamment été marquée par le renforcement de la ségrégation socio-spatiale, avec des déplacements de population, la fracture du tissu urbain par l'autoroute n° 81 dans le tissu urbain et la fuite des classes moyennes aisées dans les banlieues (Robinson A., 2010).

À partir des années 1960, les autorités municipales, par l'intermédiaire de la Chambre de Commerce, développent des stratégies de marketing urbain, afin dans un premier temps de dissuader les *business* de partir, puis afin d'attirer de nouveaux investissements dans un second temps. L'ensemble de ces

[1] Revitalisation des centres urbains délaissés et insalubres au détriment des populations pauvres y habitant. Le déplacement des couches populaires et des minorités ethniques dans des quartiers périphériques et dans des quartiers de logements sociaux a fortement renforcé la ségrégation socio-spatiale.

stratégies de marketing urbain, nommé « *civic boosterism* », s'appuie en particulier sur un travail d'image de la ville à l'échelle nationale et internationale (Short et al., 1993, p. 6-8). Les principales actions mises en œuvre au cours des années 1980 le furent à travers le *Greater Syracuse Program* : une campagne de marketing de 3,2 millions de dollars financée par l'emprunt auprès des entreprises locales. L'objectif était de changer l'image de la ville d'une ville industrielle vers une ville « post-industrielle » afin d'attirer des investisseurs extérieurs, surtout dans le domaine des hautes technologies. Ce programme s'appuyait sur le développement de grands projets urbains en partenariat public-privé et la mise en avant d'une identité de ville industrielle par une logique de patrimonialisation de certains bâtiments comme le décrit l'article « The Entrepreneurial City : Fabricating Urban Development in Syracuse, New York » (Roberts et Schein, 1993) à propos de la valorisation des bords du lac et la création du centre commercial (Carousel Mall, nommé Destiny USA depuis 2012), deux politiques de revitalisation urbaine emblématiques des politiques urbaines des années 1990.

La situation économique de la ville de Syracuse est aujourd'hui critique : d'après la thèse de Jonnell Allen Robinson datée de 2010, la ville de Syracuse était récemment classée parmi les 65 villes des États-Unis avec l'économie la plus faible. Presque 27 % des habitants sont sous le seuil fédéral de pauvreté d'après les données du recensement de 2000, soit deux fois les taux nationaux[1] (Robinson A., 2010, p. 87). Ce contexte est dû à une difficile reconversion industrielle et à une histoire urbaine reflétant certaines conséquences néfastes de politiques à l'échelle nationale., comme le résume cette citation :

> *Urban decay –characterized by depopulation, property abandonment, high unemployment, fragmented families, political disenfranchisement, crime, and a desolate and unfriendly urban landscape–is prevalent throughout much of the city. A combination of interrelated factors–including the replacement of high paying manufacturing jobs with low paying service and retail jobs, slow or negative economic growth, poor urban planning decisions, freeway construction, suburbanization, and racial segregation–are chief contributors to Syracuse's many blighted neighborhoods (Robinson A., 2010, p. 87)*

Une étudiante (enquêtée n°115, mai 2011) déclare ainsi :

> *Syracuse is depressed in the way that it doesn't have an whole life going on right now, it has a high unemployment rate, there is not a lot of business in the area, there is not a lot of jobs, there is a lot of crime, it's just… I mean half of the buildings are vacant or ran down, so there is a visible landscape of buildings that have been just deteriorating… (…) There is definitely no work to do, it's just a city I don't want to live in.*

Actuellement, les données sur l'aire urbaine traduisent une situation démographique toujours marquée par une décroissance ou un léger maintien de la ville-centre. La structure socio-spatiale de l'aire urbaine est toujours fortement marquée par cette opposition entre une ville-centre en difficultés socio-économiques et aux revenus fiscaux faibles, y compris des quartiers en centre-ville particulièrement paupérisés, et des banlieues aisées qui participent peu à un système de péréquation fiscale intercommunal et rassemblent les classes aisées blanches. Cet extrait d'entretien avec la *Director of Syracuse University's Office of Community Engagement and Economic Development*

[1] Traduction de la citation suivante : « Syracuse recently had the unfortunate distinction as one of 65 US cities with the weakest economies (Vey 2007; Bishaw and Ireland 2003). Nearly 27 percent of the city's inhabitants lived below the federal poverty level at the time of the 2000 Census—over twice the rate of the US as a whole.» (Robinson A., 2010, p. 87).

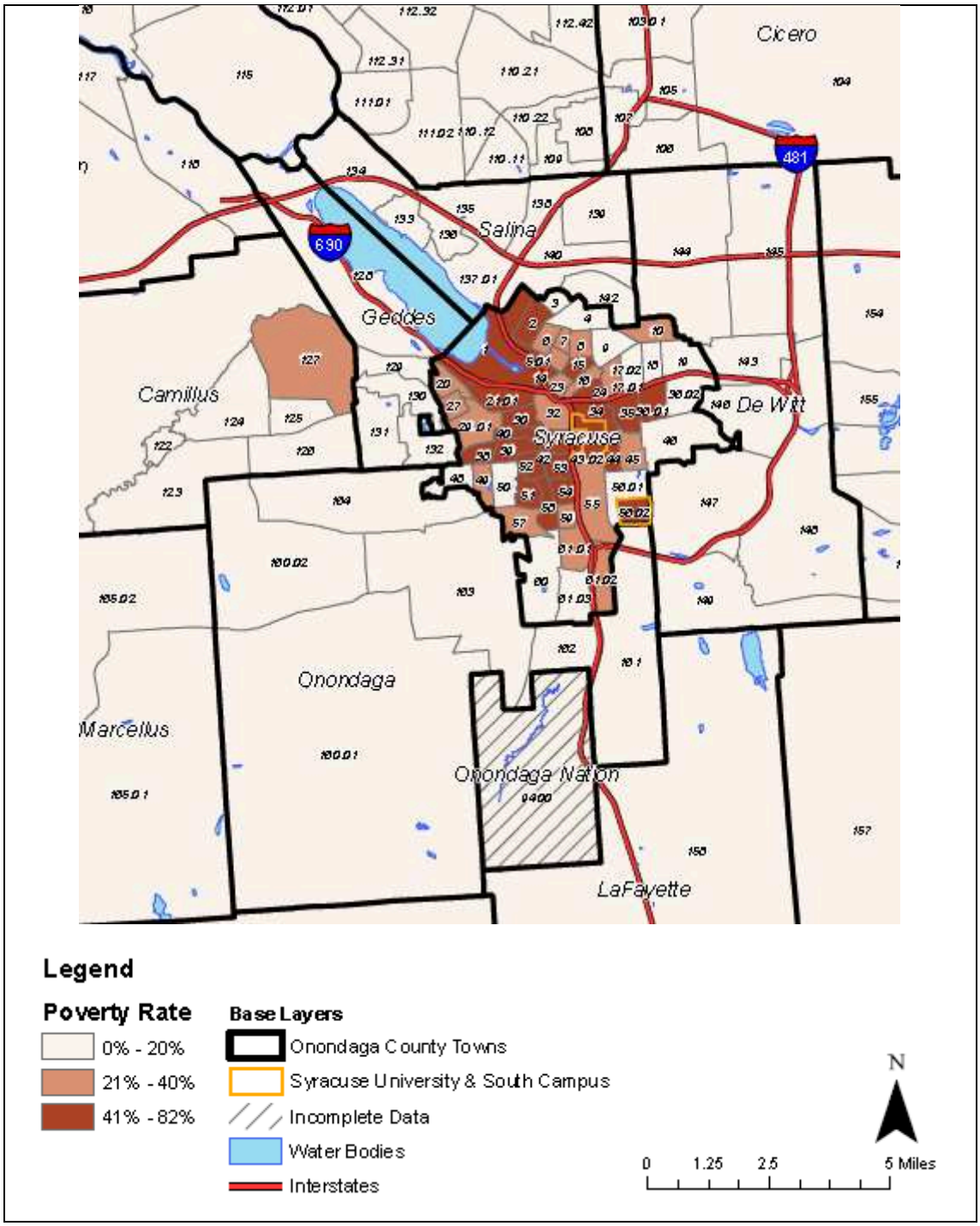
(enquêté n°56, 11 mai 2015) décrit cette situation de contraste financier, social et économique en lien avec les recompositions urbaines :

> *So here, the state is not providing services, it doesn't give them an excuse to stop because they stopped already. Particularly cities, the financial burden that they face with the amount of properties that are off the tax roll, diminishing tax base, people moving out of the cities, people moving out of New York state, they've had over the years less resources, then you have at the same time more human needs so you look at other kinds of community indicators, there are poverty ratios or literacy ratios. You're in the state where resources continue to diminish and needs continue to grow. (…) So I don't think it's a willful decision on the part of the municipalities to step back and say 'No we can't do it'. I think it's what happened over 50 years of just social, economic and demographic change, as again, (…) Yes the tax base is going down. You end up with a shrinking population but a population that's more needy. So they require more services.*

La Carte 2 ci-après montre des taux de pauvreté élevés dans la ville de Syracuse, deux à quatre fois plus élevés que les taux des municipalités environnantes où se situent les banlieues (*suburbs*). Le périmètre représenté sur la carte est une partie du comté d'Onondaga (la ville de Syracuse et les municipalités limitrophes)[1].

[1] La mention Onondaga sur la carte fait référence à l'une des municipalités qui porte le même nom que le comté.

Carte 2 - Contraste des taux de pauvreté entre la ville de Syracuse et les autres villes du comté d'Onondaga



Source : Mapping Economic, Educational, & Housing and Neighborhood Opportunity in Onondaga County & Syracuse, NY, p.17, Document pour le CNY Fair Housing Council, produit par Alys Mann, Alys Mann Consulting, Mai 2014.

Les piliers économiques de Syracuse sont désormais les secteurs éducatifs et hospitaliers. Parmi les cinq principaux employeurs de la ville[1] sont présents deux universités (State University of New York

[1] Données disponibles sur : http://www.syracusecentral.com/leadingemployers.aspx, consulté le 04/10/2018.

Upstate Medical University et Syracuse University) et deux hôpitaux (St. Joseph's Hospital Health Center et Crouse Hospital). Cette prédominance dans la structure économique de la ville est un facteur d'explication de l'importance de l'engagement de l'université dans les politiques de revitalisation, donc auprès des *communities*. Fonder le dynamisme de la ville sur ces domaines d'activités est d'ailleurs une stratégie envisagée par The CenterState Corporation for Economic Opportunity[1] : en particulier l'*Essential New York Initiative* tente de renforcer l'économie de Syracuse en visant une économie du savoir (*knowledge-based economy*[2]), basée sur les secteurs éducatifs et hospitaliers.

« Up on the hill » : emprise et poids de l'université dans la ville

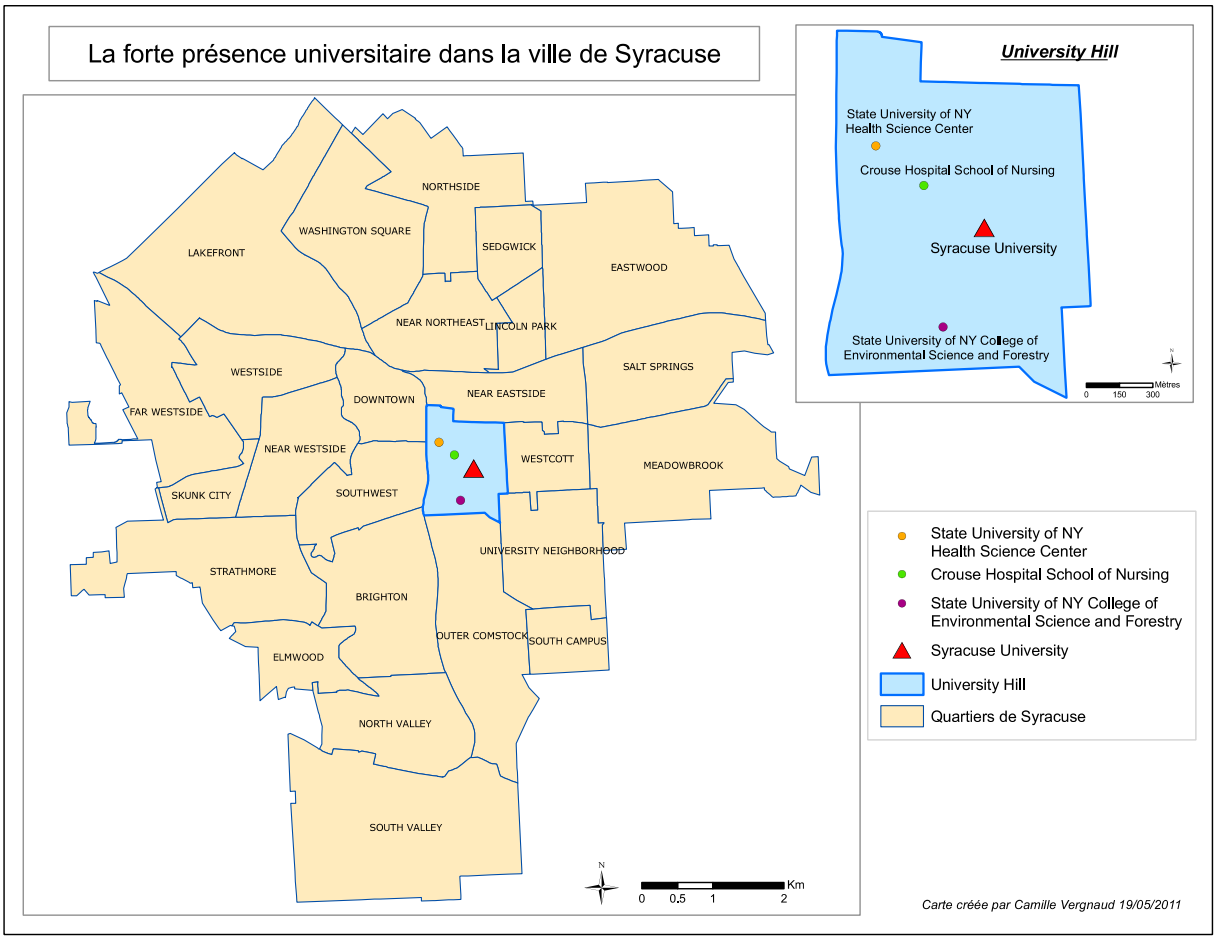
Trois principaux campus universitaires sont présents dans la ville de Syracuse (voir Carte 3 ci-après) : deux d'entre eux appartiennent au système universitaire public de la State University of New York (SUNY) : The State University of New York College of Environmental Science and Forestry (SUNY-ESF) qui regroupe environ 150 enseignants et 2000 étudiants (en violet sur la Carte 3), et SUNY Upstate Medical University qui rassemble environ 2 400 personnels et 1 400 étudiants (Health Science Center en orange sur la Carte 3). Autant dire que Syracuse University, avec ses 1 700 enseignants et ses 22 500 étudiants environ représente un poids démographique et économique important[3]. Syracuse University présente un fort potentiel économique puisqu'elle est l'un des employeurs majeurs de la ville : *faculty*, *administrative staff*, personnel d'entretien, de sécurité, de gestion. C'est également un pôle de consommation important en termes de services quotidiens étant donné la concentration d'étudiants et d'employés (restauration, logement, divertissement) et en termes de commerce pour le fonctionnement de l'université (matériel d'entretien, de bureautique, de sécurité, etc.).

[1] Pour plus d'informations, voir http://www.centerstateceo.com/. Il s'agit d'une forme de chambre de commerce, comme le décrit cette présentation : « CenterState CEO is an independent and forward-thinking economic development strategist, business leadership organization and chamber of commerce; dedicated to the success of its members and the prosperity of the region. ».

[2] Description de cette initiative disponible sur http://www.centerstateceo.com/economic-development/essential-new-york-initiative.aspx

[3] Les chiffres sont à manier avec précaution puisque Syracuse University comprend également du personnel administratif comme les deux campus de SUNY, et que les statuts des personnels de la Upstate Medical University sont très spécifiques (enseignants et personnel médical). Une source concernant les principaux employeurs à l'échelle de Central New York en 2017 est disponible ici : http://www.centerstateceo.com/sites/default/files/October%202017%20Fact%20Sheet.pdf, consulté le 03/10/2018.

Carte 3 - La présence universitaire dans la ville de Syracuse



Source : Mémoire de Master 2, C. Vergnaud, 2011

De plus, l'université est un grand propriétaire foncier dans la ville de Syracuse. Son emprise dans le tissu urbain est très marquée, en particulier par le campus principal (Main Campus) situé sur une colline au centre de la ville (voir Photographie 1ci-dessous et Figure 7). Sa superficie est de 270 acres, soit 110 hectares (trois fois plus que le campus principal de l'université Paris Nanterre). Ajoutons à cela que le cabinet d'architecture et d'urbanisme Sasaki chargé de proposer un plan d'ensemble pour le campus pour les vingt prochaines années (*Syracuse University Campus Master Plan 2017-2037*[1]) donne le chiffre de 680 acres pour le campus au total, soit 275 hectares, ce qui est confirmé par les services de maintenance de l'université[2].

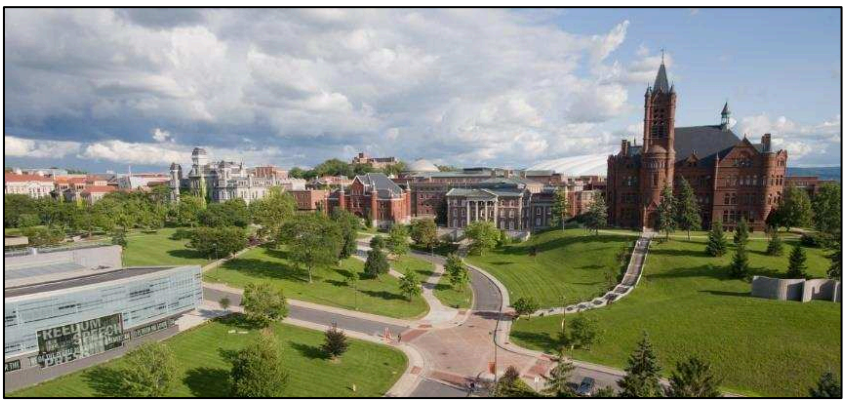
L'ensemble de ces propriétés, qui représente huit fois la superficie du campus principal de l'université Paris Nanterre, se situe pour la grande majorité dans la ville de Syracuse, et se répartit sur deux campus principaux : le Main Campus aussi parfois appelé Campus North situé au centre de la ville, qui concentre tous les bâtiments de recherche et de formation et où se déroulent quasiment l'intégralité

[1] Pour plus d'informations sur le Master Plan du cabinet Sasaki, voir http://www.sasaki.com/project/402/syracuse-university-campus-framework/, consulté le 05/10/2018.

[2] Pour plus d'informations sur le site de maintenance du campus voir https://web.archive.org/web/20130128100328/http://bfms.syr.edu/BFMS/display.cfm?content_ID=%23%28%285%2E%0A, consulté le 05/10/2018.

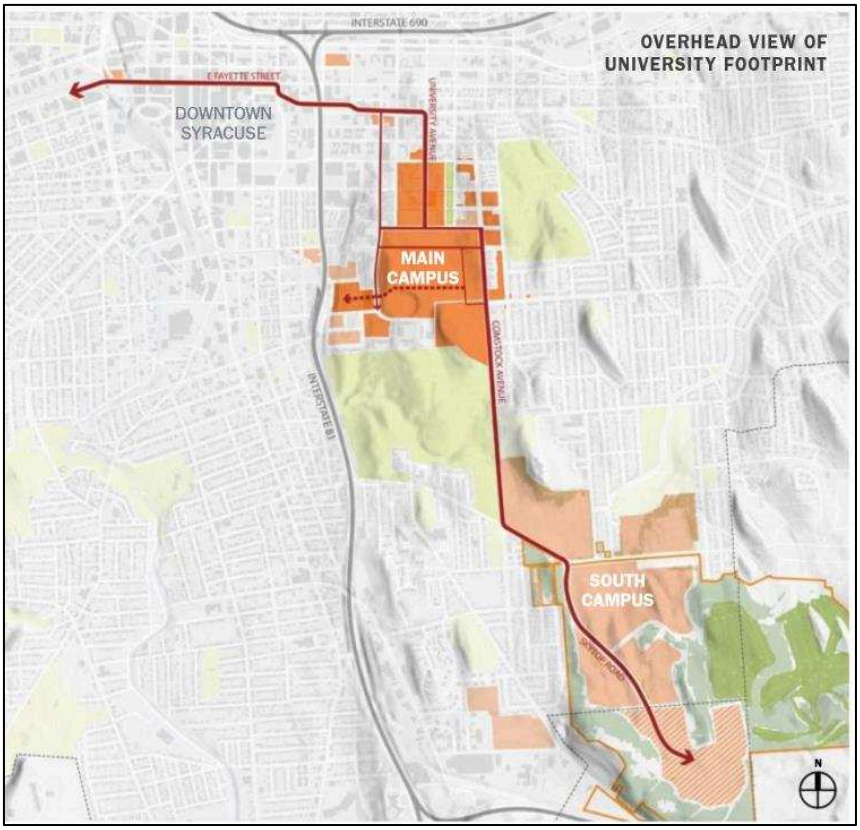
des cours ; et South Campus où se situent une majorité de logements étudiants et certains services administratifs. Les plans des deux campus sont proposés en . La Carte 4 ci-après présente l'empreinte de Syracuse University dans le tissu urbain de la ville : on peut noter la présence de quelques bâtiments situés dans le centre-ville (Downtown Syracuse). La deuxième carte (Carte 5) donne une vue à plus petite échelle du sud de la ville et du comté, et présente en bleu foncé la place de Syracuse University.

Photographie 1 - Syracuse University « Up on the hill »



Source : site internet de Syracuse University, vue depuis Crouse Hinds Hall, une des entrées du campus, orientée Sud.

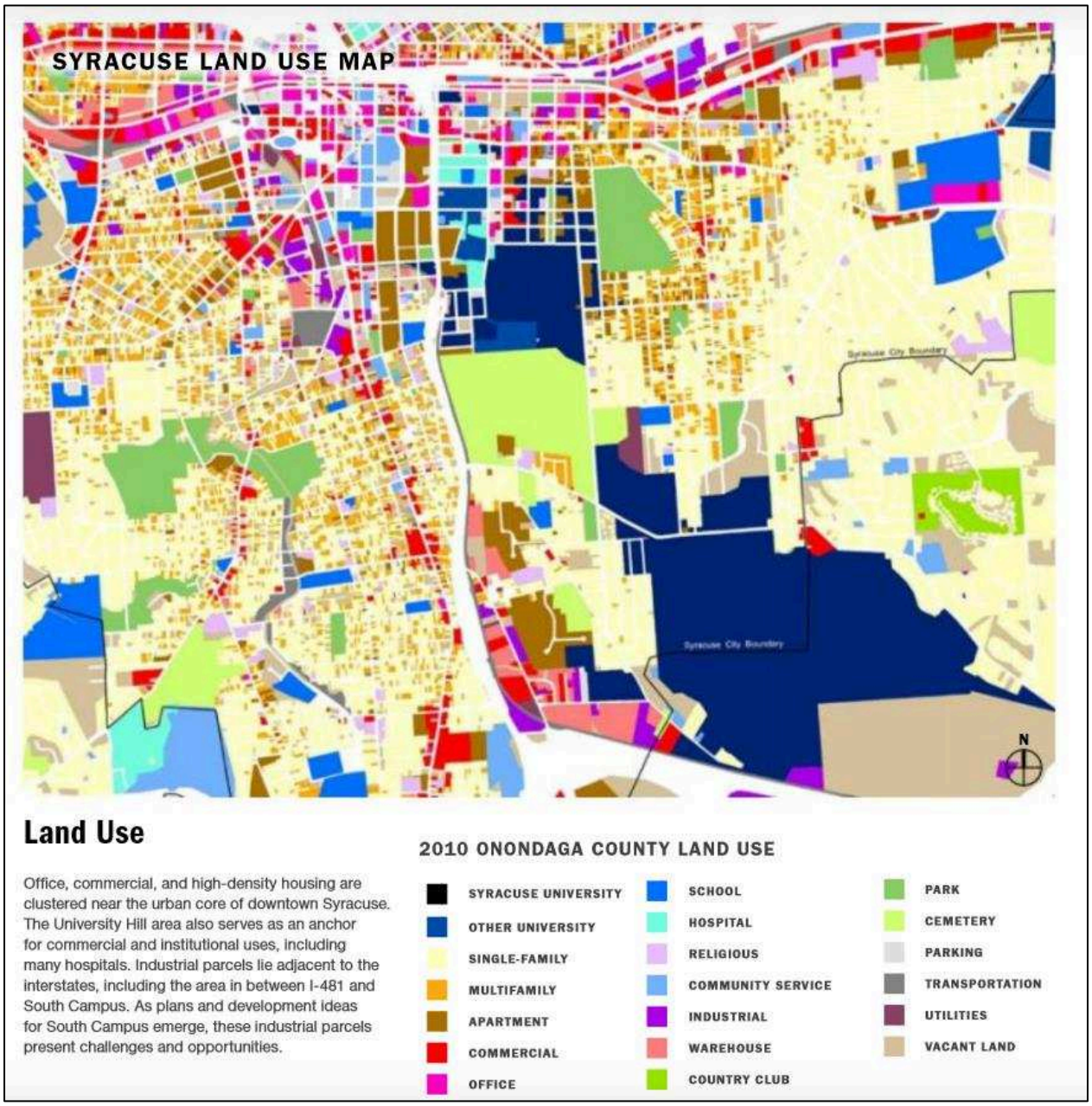
Carte 4 - Vue de l'empreinte foncière de Syracuse University dans la ville de Syracuse



Source : Syracuse University Campus Master Plan p. 73[1]

[1] https://issuu.com/sasaki_associates/docs/su_framework, consulté le 08/10/18

Carte 5 - Empreinte de Syracuse University dans la ville de Syracuse et une partie du comté d'Onondaga

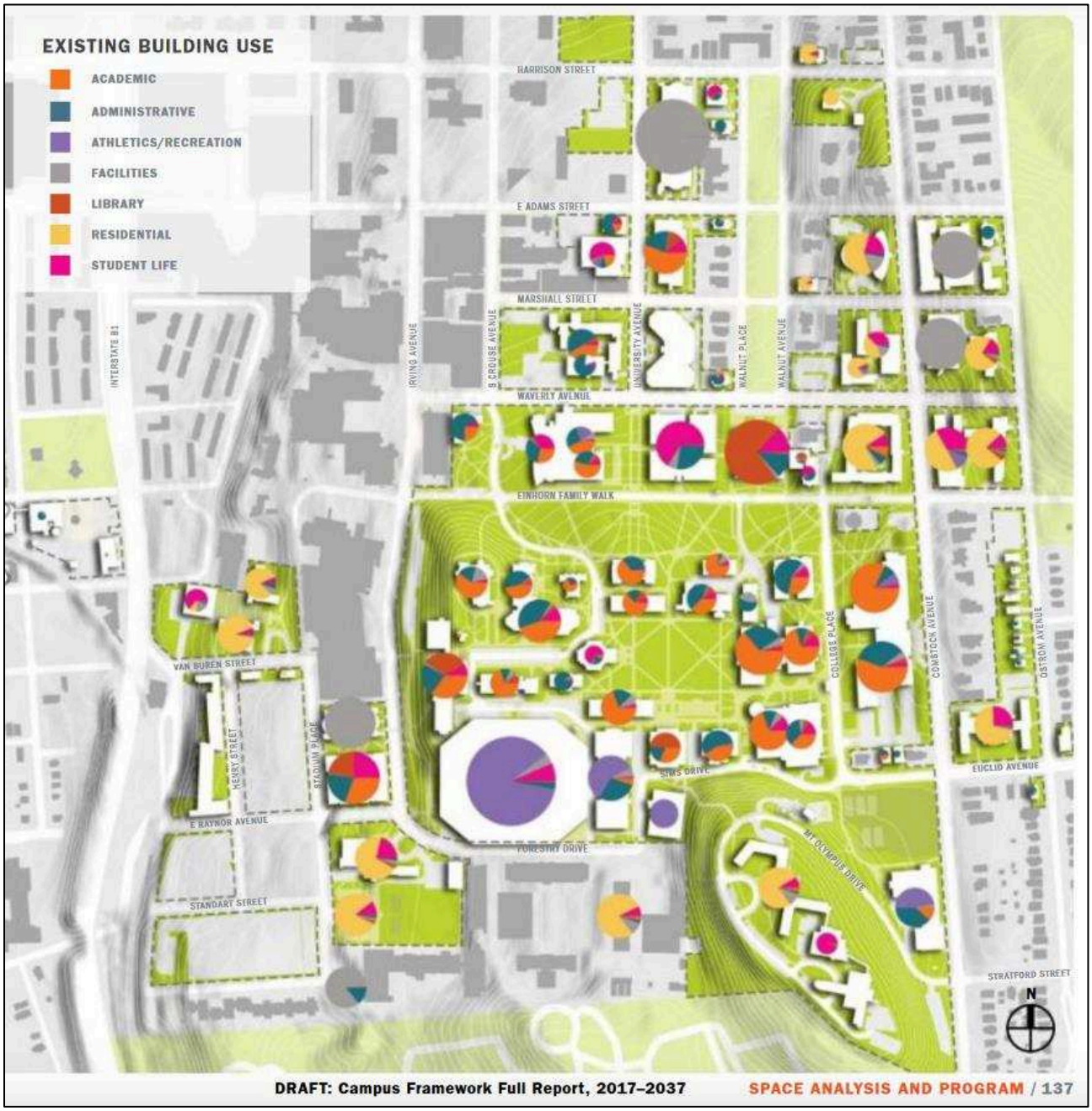


Source : Syracuse University Campus Master Plan p.154[1]

[1] https://issuu.com/sasaki_associates/docs/su_framework, consulté le 08/10/18

En plus de ces deux campus, Syracuse University détient un ensemble de propriétés situées à différents endroits dans la ville (et quelques-unes en périphérie hors de la municipalité) correspondant à des usages variés. La Carte 6 ci-dessous montre par exemple que des bâtiments jouxtant le campus principal (Main Campus) sont dédiés à des activités annexes (*Student Life, Facilities*) dont la majorité est à but commercial (boutiques, alimentation, services). Certains sont destinés à des activités académiques, de formation, d'administration ou de service philanthropique (activités culturelles, lieux d'exposition, etc.). Il s'agit par exemple de Marshall Mall avec des salles de classe, de l'immeuble The Warehouse, ou encore des salles de théâtre et musique (Syracuse Stage). D'autres sont à usage commercial, comme l'Hôtel Sheraton, l'aire récréative avec golf nommée The Drumlins estimée Drumlins, un restaurant (Phoebe's), des locaux de bureaux (une partie de l'immeuble The Warehouse, le Lincoln Building). À son poids économique et démographique s'ajoute un rôle dans le développement urbain très marqué : l'université de Syracuse participe et initie plusieurs projets de revitalisation urbaine de grande ampleur comme les chapitres 5 et 6 le détailleront.

Carte 6 – Campus du Syracuse University



Source : Syracuse University Campus Master Plan p.154

Ainsi l'université représente un poids important dans la ville de Syracuse, que ce soit en termes d'empreinte dans le tissu urbain, de superficie foncière, de poids économique par les projets urbains qu'elle initie et par le pôle d'emploi qu'elle représente directement et indirectement : l'impact économique de la présence de 22 000 étudiants résidant à proximité du campus et vivant dans la ville de Syracuse n'est pas négligeable (même si, comme nous l'aborderons, la vie de campus est pratiquée de manière assez séparée de la vie urbaine pour beaucoup d'étudiants états-uniens, surtout les premières années).

Université Paris Nanterre : université publique francilienne

Une université de sciences sociales et humaines

L'université de Paris Nanterre, fondée en 1964, est une université publique qui regroupe un peu plus de 33 000 étudiants sur un campus principal de 32 hectares. Les deux autres campus sont situés à Ville d'Avray et Saint-Cloud. Comme les chapitres 5 et 7 l'aborderont dans le cadre de l'analyse de l'implication territoriale de l'université, la création d'une annexe de la faculté des Lettres de La Sorbonne est décidée unilatéralement par l'État. Implantée sur un ancien terrain d'aviation militaire, les premiers bâtiments sont construits en quelques mois et la première rentrée s'effectue en 1964. Les relations entre l'université et la ville de Nanterre sont marquées par une défiance mutuelle : la municipalité communiste se voyant imposer des bâtiments universitaires pour désengorger Paris, construits sur un terrain vague, en contraste avec un environnement en difficulté sociale et économique (les bidonvilles de Nanterre, dont celui de La Folie, réunissent au moins 10 000 personnes dont 1 200 familles[1]). C'est en 1970 que la faculté devient l'université Paris X, dont le nom évolue jusqu'à l'université Paris Nanterre en 2017 (en passant par Université Paris Ouest Nanterre La Défense de 2007 à 2017).

Le profil d'UPN, comme Syracuse University est à dominante Sciences Humaines et Sociales (voir Encadré 6 ci-dessous). Appartenant à l'académie de Versailles (voir Carte 7 ci-après), l'université Paris Nanterre fait partie de la communauté d'universités et établissements (COMUE) Paris Lumière créée en 2014 (dans la prolongation d'un PRES créé en 2012[2]). L'université Paris Nanterre, l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis et le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) sont les membres principaux, avec treize membres associés[3].

[1] Archives nationales, « Études statistiques sur le dénombrement, la situation familiale et la nationalité des personnes vivant en bidonville », 1966, cité dans un article de Muriel Cohen intitulé Bidonvilles de Nanterre : une destruction en trompe-l'œil (Cohen, 2011).

[2] Pôles de recherche et d'enseignement supérieur

[3] Liste des membres et associés de la COMUE UPL disponible sur : http://www.u-plum.fr/nos-membres, consulté le 04/10/2018.

Encadré 6 - Principales informations chiffrées concernant l'université Paris Nanterre au 26 mars 2018

Enseignants

1 342	Enseignants titulaires ou contractuels
	dont
826	Enseignants-chercheurs (Professeurs et maîtres de conférences)

Etudiants

34 000	Etudiants de l'UPN
	dont
8 500	Etudiants de Master
2 000	Etudiants en enseignement à distance

8 Unités de Formation et de Recherche

Droit et Science Politique (DSP)
Langues et Cultures Étrangères (LCE)
Philosophie, Information-Communication, Langage, Littérature, Arts du Spectacle (PHILLIA)
Sciences Économiques, Gestion, Mathématiques, Informatique (SEGMI)
Systèmes Industriels et Techniques de Communication (SITEC)
Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation (SPSE)
Sciences Sociales et Administration (SSA)
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)

Personnels

879	Permanents ingénieurs, techniciens, administratifs et bibliothèques
	dont
629	Personnels titulaires
2 154	Plafond d'emplois Etat au 15/01/15

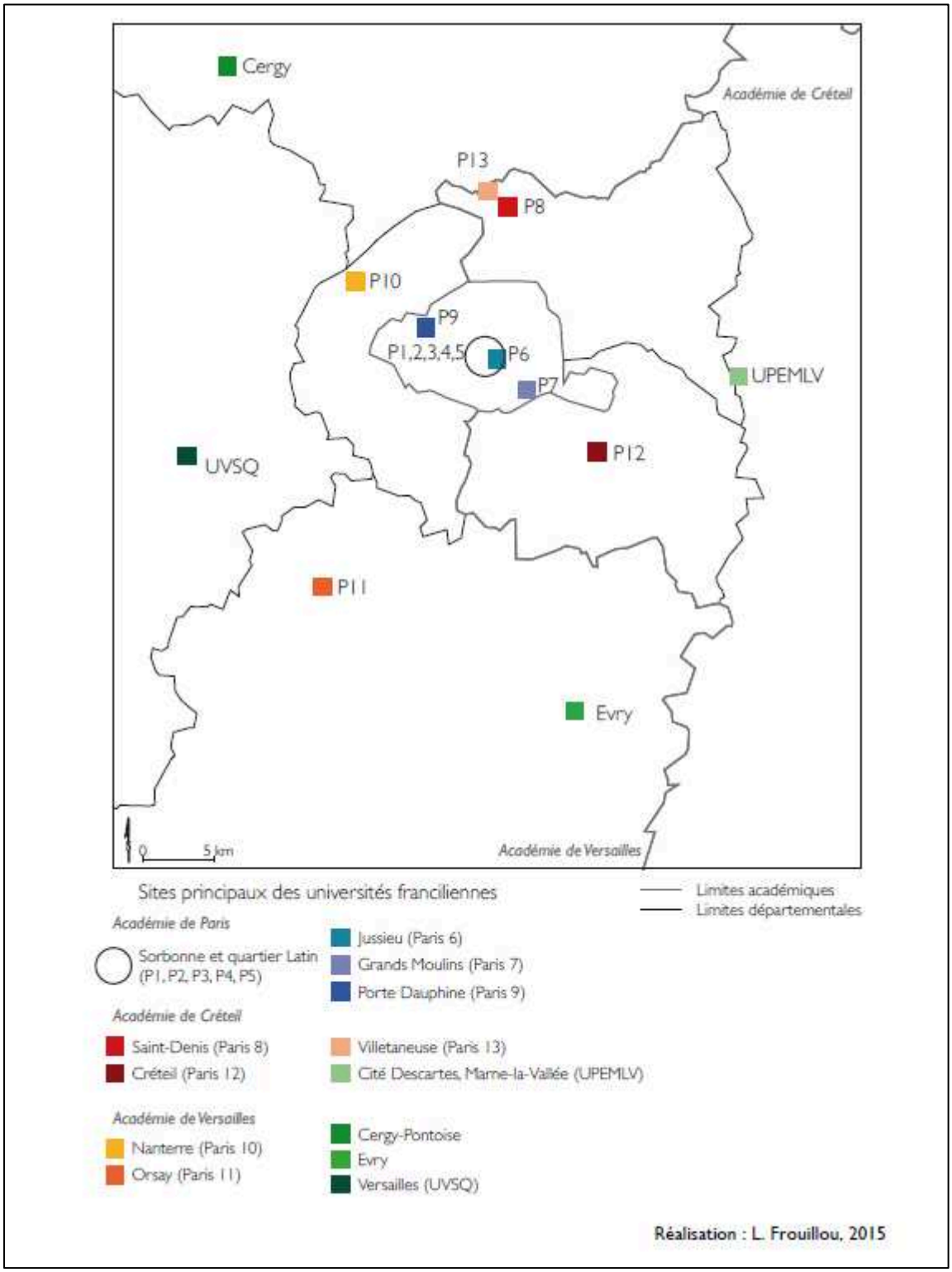
Recherche Patrimoniale

12	Projets ANR en cours
130	contrats de recherche avec les collectivités territoriales, acteurs publics et entreprises
6	Participation à des projets européens
4	Pôles de compétitivité
1	Porteur d'un LABEX
5	LABEX en partenariat

Source : Site officiel de l'université Paris Nanterre[1]

[1] https://www.parisnanterre.fr/presentation/universite-paris-nanterre-quelques-reperes-355880.kjsp?RH=univ&RF=1297681702851 et https://www.parisnanterre.fr/les-ufr-et-instituts/les-unites-de-formation-et-de-recherche-ufr-et-les-instituts-260680.kjsp?RH=univ-orguns, consultés le 09/10/18

Carte 7 – Principaux sites des universités franciliennes

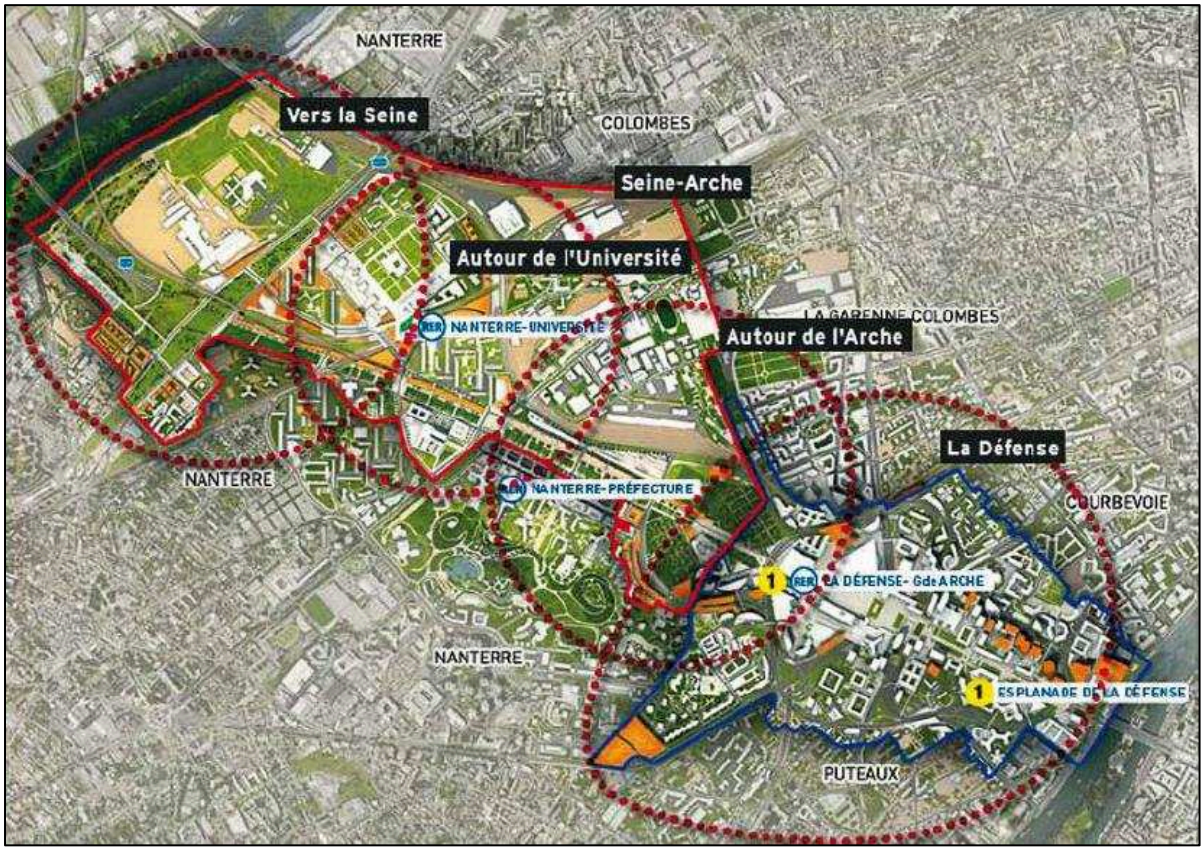


Source : (Frouillou, 2015, p. 10)

Localisation multiscalaire de l'université de Paris Nanterre

L'université de Paris Nanterre est localisée dans la ville de Nanterre, commune de 90 000 habitants située en continuité urbaine dans la banlieue Ouest de l'agglomération parisienne. La Figure 4 ci-dessous extraite d'une brochure de présentation d'UPN replace le campus dans cet axe de la capitale à la Seine en mettant en avant les liens de l'université à Paris

Figure 4 - Présentation du campus de Nanterre dans ses liens avec Paris



Source : Extrait d'une brochure de présentation[1]

Le campus principal est constitué d'une parcelle d'un seul tenant regroupant des bâtiments, des infrastructures sportives, des espaces verts, formant une unité dans le tissu urbain (voir la Figure 5et Figure 7ci-après). Le campus a été pensé comme un campus « à l'américaine » avec des bâtiments situés autour d'une pelouse centrale et orientés vers l'intérieur (comme à Syracuse University). Un plan générique est disponible en Annexe 3 : Plan du campus de l'université Paris Nanterre.

S'il n'est pas fermé, il est néanmoins en partie enclavé et séparé du reste du tissu urbain par la topographie (talus, friches) et de nombreuses infrastructures de transport (voir Figure 5 et Figure 6 ci-après). Un document intitulé *Penser le campus par le paysage* édité par le Plan Urbanisme Construction

[1] http://www.u-plum.fr/app/webroot/upload/files/Brochure_Paris-Ouest%282%29.pdf, consulté le 08/10/18

Architecture[1] (PUCA) présente le paradoxe d'un enclavement local et d'une accessibilité forte vers Paris :

> *Le campus est cerné par les infrastructures qui l'isolent des quartiers alentours autant qu'elles le relient à Paris. Entouré d'importantes cités de logements, dont il est séparé par les infrastructures, le campus est très isolé de la ville de Nanterre.*
>
> *Le campus est enclavé par les infrastructures : l'A86, la D23 pour les grosses artères routières, les voies SNCF et du RER A pour les lignes ferroviaires. Le RER A met le campus à 10 minutes de Paris (Etoile) et les voies SNCF permettent un lien direct avec la Gare de Paris Saint-Lazare.*

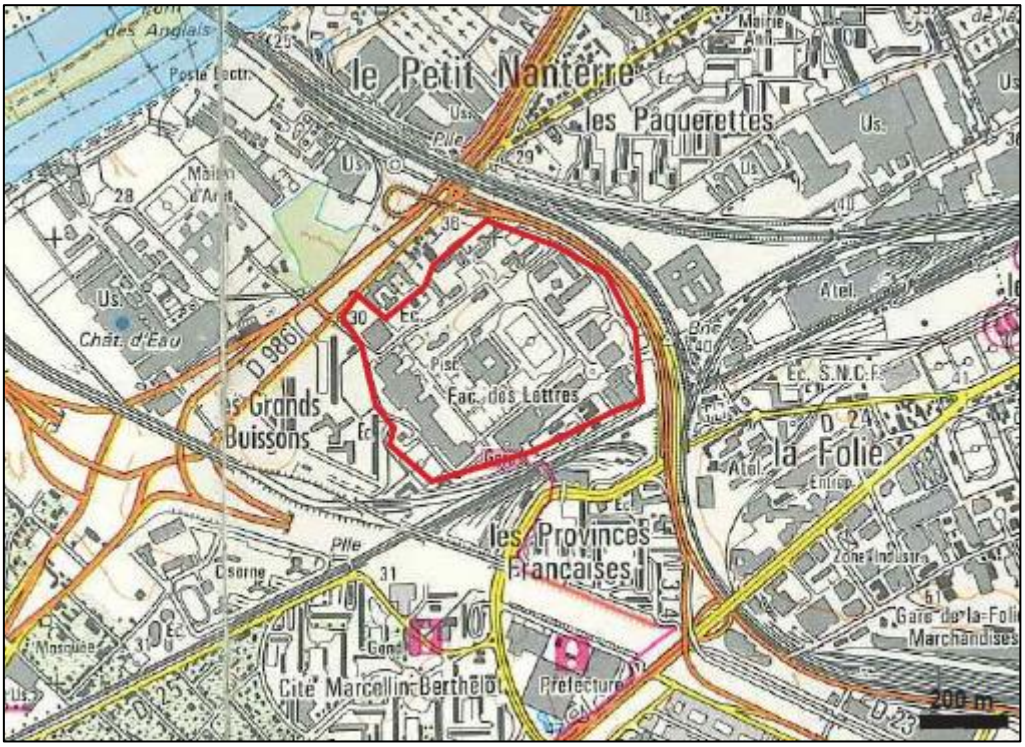
Les illustrations (ci-dessous) qui accompagnent ce paragraphe, une photographie aérienne et un extrait de carte topographique, ne sont malheureusement pas datées (dans le document du PUCA) et ne reflètent pas les transformations récentes. Mais elles mettent bien en évidence l'effet d'enclavement que subit le campus de l'université, entouré de plusieurs cités de logement et par des infrastructures importantes.

Figure 5 - Vue aérienne du campus de Nanterre

Source : *Penser le campus par le paysage,* 2012, PUCA

[1] *Penser le campus par le paysage,* auteurs : Bernadette Blanchon - Sonia Kéravel - Caroline Alder - Angèle Denoyelle, date : septembre 2012, diffusé par le PUCA - Ministère De L'écologie Et Du Développement Durable Et De L'Energie.

Figure 6 - Extrait de carte topographique situant le campus de Paris Nanterre



Source : Penser le campus par le paysage, 2012, PUCA

Comme cela sera détaillé dans le chapitre 7, les liens du campus d'UPN avec les quartiers limitrophes, la ville de Nanterre et la capitale sont en fortes transformations urbaines avec le projet d'aménagement urbain de l'axe Seine-Arche. Cette opération d'aménagement est portée par l'établissement Paris La Défense[1] et elle fait l'objet d'une opération d'intérêt national concernant une partie du territoire des communes de Courbevoie, La Garenne-Colombes, Nanterre et Puteaux. Les opérations d'aménagement concernent des quartiers jouxtant le campus, comme le projet Cœur de quartier concernant les Provinces Françaises (voir carte ci-dessus), le projet des Terrasses qui vont de la Défense jusqu'à la Seine ou encore des projets concernant les franges du campus (voir chapitre 7).

Sur la Photographie 2 ci-après, on peut observer une partie du campus de l'université de Nanterre au premier plan, séparé du reste de la ville par des barres de bâtiments universitaires et la voie ferrée. Au second plan, se situent des résidences étudiantes (à gauche en gris et rouge) et le quartier en réhabilitation des Provinces Françaises (barres d'habitations près du parking à droite). Au troisième plan, le pôle de La Défense s'étend au sein du projet de rénovation urbaine Seine-Arche par la construction d'immeubles de résidence et de commerce (Les Terrasses[2] en blanc, bleu et gris).

[1] . Celui-ci est issu de la fusion en janvier 2018 fusion des compétences de l'EPADESA (Établissement Public d'Aménagement de La Défense Seine Arche[1]) et Defacto (Établissement Public de Gestion et d'Animation de La Défense) au sein d'un même établissement public local : Paris La Défense.

[2] Plus d'informations disponibles sur le site du projet Seine-Arche : http://www.epadesa.fr/un-territoire-strategique/les-terrasses-nanterre.html, consulté le 06/10/2018.

Photographie 2 - Vue de l'université Paris Nanterre : le campus, la ville, le projet Seine-Arche

Source : Auteure, décembre 2015, vue depuis le bâtiment B, orientée Sud-Est.

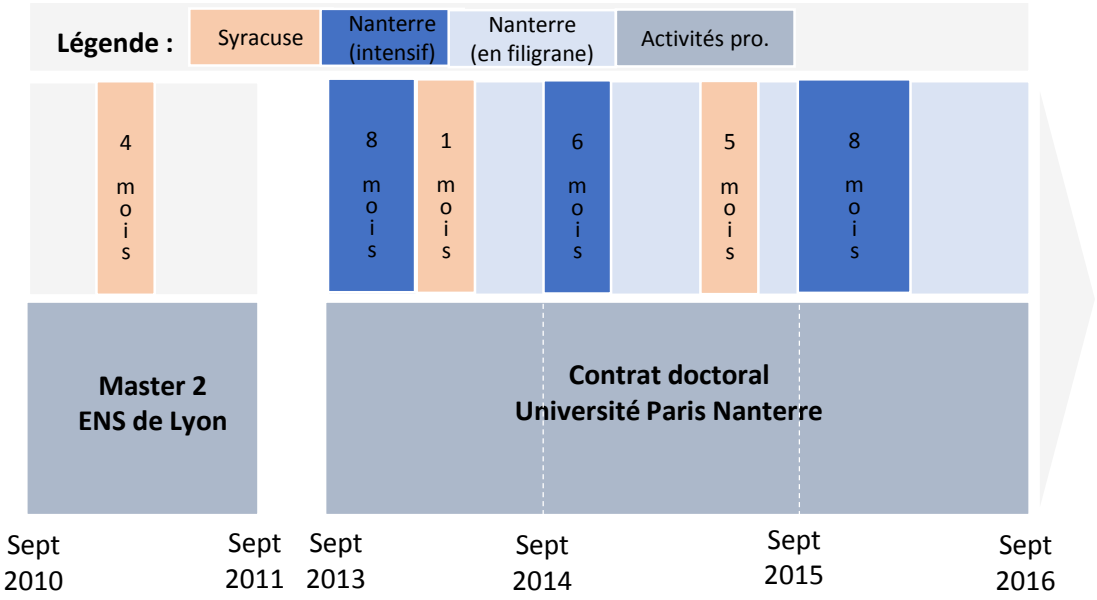
Figure 7 - Vues aériennes obliques orientées Nord des campus de Syracuse University et de Paris Nanterre

Source : Google Earth, 2018

2. *Des rapports différents aux terrains : décentrement, dépaysement et étonnement*

Un des terrains d'étude était mon environnement professionnel et mon établissement de travail auquel j'allais me familiariser par une fréquentation régulière sur le long terme. Le terrain à l'université de Nanterre était toujours en filigrane lorsque je résidais en France, même si les périodes où j'enseignais étaient beaucoup moins mobilisées pour l'enquête elle-même. J'étais certes présente sur mon terrain et vigilante pour mon enquête mais la préparation et les séances de cours limitaient mon investigation (septembre-décembre 2013 ; septembre-décembre 2014 ; et ATER temps plein en 2016-2017). Les périodes uniquement dédiées au terrain à Nanterre se sont déroulées de janvier à mai 2014, puis de septembre 2015 à mai 2016. Au final, j'ai passé presque deux ans sur le terrain de Nanterre dont 8 mois d'enseignement et 14 mois d'enquête seule. Les séjours à Syracuse se sont échelonnés depuis le Master 2 en 2011, puis juin 2014 et de mars à juillet 2015 soit trois mois de terrain de Master et 6 mois au cours de la thèse. La frise chronologique (Figure 8 ci-après) synthétise l'alternance des trois modes d'enquête de terrain : des séjours à Syracuse University (en orange), des moments d'enquête intensive à UPN (en bleu foncé) et une enquête en filigrane à UPN (en bleu clair) en parallèle de mes activités d'enseignement.

Figure 8 - Frise chronologique présentant l'enquête de terrain



Source : V. Jobard, 2018

Chacun des deux terrains présentait des difficultés en quelque sorte opposées : l'un était éloigné et dépaysant tandis que l'autre était très proche et familier. Il ne s'agissait pas exactement des extrêmes possibles puisque l'université de Syracuse ne représentait pas l'inconnu total (les codes et le fonctionnement universitaires n'étaient pas inconnus) et l'université de Nanterre ne représentait pas non plus le familier intégral (il s'est agi d'une découverte et d'une socialisation progressives au monde universitaire et au terrain). Mais pour mener l'enquête, ces deux terrains comportaient des difficultés contraires, comme le décrivent Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier :

> *La capacité d'étonnement du chercheur quant aux différences entre les systèmes de référence valant dans l'univers observé et dans le sien est à première vue d'autant plus grande que le terrain est choisi en dehors de son environnement personnel et professionnel habituel. L'enquête sur un milieu éloigné butte toutefois sur les difficultés à parvenir à le pénétrer. (…). Prendre un objet de recherche dans son environnement direct pose d'autres problèmes. La familiarité, confortée quand l'acceptation sur le terrain se fait sans difficulté, amène à ne pas savoir sur quoi accrocher le regard tant tout semble aller de soi. (Arborio et Fournier, 2015, p. 65)*

Il fallait donc dépasser l'étonnement initial et s'approprier le dépaysement dans un cas, et provoquer la distanciation et le décentrement face au familier de l'autre. L'approche comparative aide à ces positionnements, qu'elle soit utilisée comme démarche d'enquête, ou plus fortement comme structuration de la réflexion et des résultats.

a. La comparaison comme outil de décentrement entre terrains

Un apport de la comparaison est le décentrement du regard : la « confrontation avec le non-familier » (Lechaux, 2012, p. 82), les « va-et-vient entre (…) deux terrains » (Bouhali, 2015, p. 7) favorisent l'étonnement, la prise de distance, un « regard différent sur le lieu étudié » (Gervais-Lambony, 2003, p. 23) qui deviennent « autant d'instruments du raisonnement comparatif favorisant la rupture épistémologique avec des réalités familières. » (Lechaux, 2012, p. 82). En bref, « la démarche comparative permet de porter un regard décentré sur sa propre réalité nationale et de questionner

des éléments qui peuvent paraître évidents d'un point de vue strictement interne. » (Hassenteufel, 2010, p. 149). Ces décentrements de regard ont éclairé le cas français plus familier mais aussi le terrain états-unien : ma vision d'étudiante française m'a parfois permis de questionner des éléments allant de soi pour mes enquêtés, et de mettre en valeur des singularités par mon étonnement initial. Mais en retour, l'expérience à Syracuse m'a aidée à prendre du recul sur certaines spécificités françaises.

La comparaison, et le décentrement du regard qui l'accompagne, constituent un « outil méthodologique » (Salin, 2002, p. 19) fructueux au cours de l'enquête, pour mettre en avant des objets, des thèmes, des questions sur l'un ou l'autre des terrains, pour révéler et interroger des spécificités, des singularités dans le cadre d'un questionnement identique. En ce sens, c'est une aide pour éviter le « problème d'une généralisation excessive des situations qui réduirait les particularismes locaux et la diversité des enjeux rencontrés » (Salin, 2002, p. 20), pour contourner un risque d'imposition de similarités en forçant la comparaison. Au final la comparaison comme aide au décentrement serait un outil pour accorder de l'importance tant aux différences qu'aux similitudes : « Peut-être la perception des différences est-elle, en fin de compte, l'objet le plus important – encore que souvent, le moins recherché – de la méthode comparative » (BLOCH, 1930[1]) » (Dufaux, 2004, p. 4). Il faut pour cela accepter de ne pas traiter de manière parfaitement symétrique les deux terrains au cours de l'enquête, « car, en délaissant ces opportunités par crainte de non-comparabilité, on se risque à n'observer que des réalités sur lesquelles on plaquerait une réalité familière. » (Lechaux, 2012, p. 82).

La différence d'appropriation et d'analyse de terrains à l'étude est ainsi mentionnée dans de nombreuses thèses : il peut s'agir d'une asymétrie assumée et heuristique comme le présentent Antoine Fleury qui a décidé de prendre Paris comme grille initiale pour interroger les autres terrains (2008), ou Anne Bouhali qui considère Le Caire comme son « terrain-pivot » tandis qu'Oran sert de « variable à la comparaison » (2015, p. 10). Il peut aussi s'agir de différences moins marquées, comme un écart de connaissance (accès au terrain, temps d'enquête) par exemple entre Soudan et Mauritanie pour Armelle Choplin (2006, p. 32), ou une différence dans le rapport au terrain selon les difficultés rencontrées dans chaque cas, comme l'explique Luisa Arango (2015, p. 21-22) entre Colombie et Soudan. Au final, la méthode comparative peut être considérée comme une manière d'aborder les terrains pour mieux les éclairer, sans forcément aboutir à une analyse en stricte comparaison. C'est d'ailleurs l'approche adoptée par de multiples recherches en géographie, qui parlent alors de « croisement », de « mise en regard » (Fleury, 2008 ; Le Bigot, 2017 ; Oiry, 2017 ; Spire, 2009), la comparaison étant alors utilisée « comme un outil de réflexion propice à une démarche de terrain, et non comme un objectif en termes de résultats. » (Spire, 2009, p. 28).

La comparaison guide l'enquête, elle permet d'apprécier la singularité des terrains, et elle nourrit enfin la construction du raisonnement et la formulation des questions. Marcel Detienne loue ainsi les vertus d'un comparatisme « vif qui prête l'oreille aux dissonances et que met en alerte l'incomparable (…), l'incomparable qui fait trébucher la première approche comparatiste, lui offrant une première résistance, l'obligeant à se demander comment et pourquoi telle catégorie n'existe pas ou ne semble pas avoir de sens dans une société interpellée parmi d'autres » (Detienne, 2002, p. 73). Plusieurs catégories décrivant les missions universitaires semblent par exemple aller de soi dans un contexte états-unien et être hors de propos en France, comme la philanthropie ou le *community engagement*. La comparaison est alors dynamique et se construit par la confrontation et le dialogue entre les deux

[1] BLOCH (Marc), « Comparaison », *Revue de synthèse*, t. XLIX, juin 1930, p. 31-39, repris dans BLOCH (Marc), *Histoire et historiens*, Paris, A. Colin, 1995.

terrains : l'asymétrie des données peut être révélatrice de différences significatives entre les terrains, notamment si elle renvoie à des paysages institutionnels différents (Verdalle, Vigour et Bianic, 2013). Le concept opératoire d'implication présenté précédemment vise ainsi à confronter les conceptions et les pratiques des universités et des universitaires envers les territoires, structurant une comparaison entre deux terrains et entre deux acteurs (universités et universitaires).

b. Syracuse : s'approprier le dépaysement et encadrer l'effet de surprise

Mon accès aux données et mes postures ont été très différents selon les deux terrains. A Syracuse, j'avais bénéficié d'un accueil officialisé lors de mon Master 2 en 2011 : sans être intégrée officiellement à l'équipe de travail de la *Community Geographer*, Jonnell Allen Robinson, j'avais pu suivre son travail et rencontrer des membres du département de Géographie. J'ai pu la suivre lors de quelques rendez-vous, partager le bureau des stagiaires, suivre certains cours qu'elle donnait. Par son intermédiaire j'ai également pu rencontrer des personnels administratifs, des enseignants-chercheurs, principalement en géographie, et quelques *community members* comme des employés de fondations philanthropiques ou des responsables de *community organizations*. Même si je n'étais pas intégrée au fonctionnement d'un des projets qu'elle menait, ou rattachée officiellement à l'université (par exemple comme *visiting scholar*), j'ai bénéficié d'une introduction officielle auprès de certains acteurs et d'une certaine légitimité de présence. Cette situation intermédiaire m'a aidée à prendre pied dans l'enquête de terrain sans restreindre ma position et mes activités aux projets de la Syracuse Community Geographer. Selon les interlocuteurs, je pouvais me présenter comme travaillant avec la Community Geographer, ou étudiante affiliée au département de Géographie de Syracuse University, ou encore comme simple étudiante française. Cette liberté relative de positionnement face aux interlocuteurs est un outil intéressant dans l'enquête de terrain : elle permet par exemple d'accentuer la naïveté de l'étudiante française ignorante du fonctionnement universitaire et communautaire états-unien pour poser des questions très simples ou très franches. Ce statut intermédiaire m'a probablement permis d'éviter en partie un phénomène que Jean-Pierre Olivier de Sardan nomme « l'encliquage » (2009) c'est-à-dire le fait d'être assimilé à une clique, une faction dans le réseau de relations sociales sur un terrain.

Par la suite, mes séjours de terrain à l'Université de Syracuse pendant le doctorat se sont effectués sans ancrage institutionnel. Cela offre une liberté de furetage mais restreint aussi l'accès aux informations et aux enquêtés. Il était plus difficile d'accéder aux informations non officielles comme des réunions de travail ou des conversations quotidiennes entre collègues. Il a donc fallu entretenir et étendre le réseau de connaissances sur le terrain afin de glaner des pistes, et effectuer une veille des informations officielles.

Au final, mes efforts pour l'enquête de terrain aux États-Unis consistaient à « s'approprier le dépaysement » : sur le plan pratique, il a fallu que j'améliore ma maîtrise de la langue anglaise, et ma connaissance du terrain pour l'arpenter à pied ou en transports. Il a également fallu décrypter certains codes implicites liés à la situation ou à ma présence sur le terrain. Ainsi, l'université de Syracuse est considérée par un certain nombre d'étudiants, d'universitaires et d'habitants comme « *the monster in the room* » (entretien anonyme 2011) c'est-à-dire un acteur en position dominante dans la ville, ce qui engendre des tensions avec certains acteurs locaux (municipalité et *communities*) qui se sentent dominés ou utilisés dans cette relation asymétrique. Les discours, les sous-entendus, voire les actions des personnes rencontrées s'inscrivaient dans ces représentations non explicites et dans un historique de relations parfois tendues entre l'université et les *communities*.

Cette appropriation du dépaysement se nourrit aussi de l'effet de surprise suscité par le terrain. C'est d'ailleurs l'un des atouts d'une « méthode de recherche empirico-inductive qualitative » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 28) qui laisse une place primordiale au terrain : les effets de surprise, en tant qu' « étonnement sociologique[1] » peuvent être considérés comme des pistes d'analyse ou d'enquête et non des erreurs puisqu'ils favorisent « la rupture épistémologique avec des réalités familières. » (Lechaux, 2012, p. 82). Plutôt que de voir la surprise comme un manque de connaissance, il est intéressant de la considérer comme signifiante, en particulier dans une approche comparative (« pourquoi cela m'étonne ? », « qu'est-ce que cela dit ? »). Laisser la place à l'étonnement par une approche inductive du terrain évite également de plaquer une grille théorique sur des processus qui peuvent alors n'être interprétés que pour confirmer une idée préalable (Paillé et Mucchielli, 2016), ce que Arlette Farge nomme le « danger de l'identification » c'est-à-dire n'être « attiré que par ce qui peut conforter ses hypothèses décidées à l'avance. » (Farge, 1989, p.88, cité in Arborio et Fournier, 2015, p. 66).

Cette approche est classique en géographie, discipline donnant une place primordiale au terrain. Elle a également été théorisée sous le nom de *field research,* que Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt décrivent comme une démarche inductive qui part d'observations pour généraliser ou théoriser pas à pas (2011, p. 145). Plus précisément l'alternance entre enquête et analyse a été théorisée en tant que stratégie qui consiste à « faire alterner les séances de collecte et d'analyse des données de manière à orienter les séjours sur le terrain en fonction de l'analyse en émergence et, en retour, à procéder à l'analyse progressivement, en prise continuelle avec le terrain » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 83). L'enquête et l'analyse séquencées favorisent ainsi un équilibre entre l'étonnement et son appropriation d'une part, et la distanciation et l'analyse d'autre part.

c. Nanterre : « l'envie de tout comprendre »

L'enquête à l'université de Paris Nanterre s'est en revanche déroulée dans un terrain connu, et qui est devenu de plus en plus familier. Cette familiarisation a cependant été progressive, depuis un point de méconnaissance totale à une expérience quotidienne. En effet, suite à mon cursus scolaire je n'avais tout simplement que très peu fréquenté l'université en général[2], et je ne connaissais quasiment pas l'université de Paris Nanterre avant le début de mon doctorat à l'automne 2013. Ne résidant pas en région parisienne auparavant, je n'avais pas du tout eu l'occasion de m'y rendre ou de discuter avec des étudiants de l'université. Par la suite, je suis devenue membre à part entière de l'université, comme doctorante mais aussi comme enseignante, en contrat doctoral puis comme A.T.E.R. (Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche) à temps plein.

Au départ, l'étonnement comme outil d'enquête avait donc tout autant sa place sur ce terrain-là qu'à Syracuse University. Il constituait d'ailleurs un atout pour porter initialement un regard extérieur sur une institution et un milieu socio-professionnel généralement étudiés par leurs membres. Cette démarche est tout à fait typique des recherches s'appuyant sur des méthodes ethnographiques avec une immersion de longue durée. Ce processus de socialisation progressive amenuise l'atout du regard extérieur mais lui apporte un meilleur accès aux données, une compréhension plus complète de la situation. Cette familiarisation contribue aussi à construire et déplacer les questionnements de recherche, et un regard rétrospectif sur l'évolution de son statut et des questions fournit des

[1] Mendras H., 1995. *Comment devenir sociologue*, Paris, Actes Sud, p. 81 cité dans (Lechaux, 2012, p. 82)

[2] Mon parcours scolaire post-baccalauréat s'est majoritairement déroulé en classes préparatoires puis à l'École Normale Supérieure de Lyon, ce qui a limité ma connaissance du système universitaire.

informations sur le terrain lui-même. Mes observations, y compris mes émotions de terrain, ont été en partie consignées dans les carnets de terrain ce qui permet de se rappeler les réactions des premiers moments de l'enquête. Cela indique également comment ma familiarisation et ma socialisation se sont déroulées : qu'est-ce qui ne me choque plus, qu'est-ce que je ne note même plus, comment se sont déplacés mes étonnements, mes énervements ? L'analyse rétrospective et réflexive des carnets de terrain est à ce titre très intéressante pour replacer la construction des questionnements et les rapports au terrain dans une perspective diachronique.
Cependant en portant un regard rétrospectif sur mes années d'enquête, il me semble que j'ai adopté et valorisé cette démarche classique basée sur l'étonnement et une familiarisation progressive et réflexive sur le terrain à Syracuse, tirant profit de mon statut d'étudiante française, alors que je l'ai sous-exploité à Nanterre : réussir à tout comprendre et à tout emmagasiner vite pour parvenir au même niveau de connaissances (que je supposais) de mes interlocuteurs a pris le pas sur le fait d'assumer et d'utiliser ma situation d'extériorité initiale comme un privilège de méthode. A Syracuse ne pas savoir m'apparaissait légitime, à Nanterre je l'ai ressenti comme une faute. Cela m'a amenée à négliger ou du moins à ne pas exploiter aussi fructueusement que cela aurait pu l'être cette situation initiale d'extériorité et à délaisser la fonction heuristique de l'étonnement ou de l'incompréhension. Un manque de connaissance me paraissant illégitime, j'ai parfois manqué de discernement concernant les champs à explorer ou non. Cela a pu me conduire à multiplier des pistes d'investigation ou collecter des informations loin de mon objet, alimentant « l'envie de tout comprendre » (Arborio et Fournier, 2015, p. 67).

II. Enquêter quoi - qui ? Délimiter et saisir l'objet.

Une fois les deux terrains définis au sens des « lieux d'enquête », il a fallu construire mes terrains c'est-à-dire délimiter et appréhender le corpus à interroger, en tant que matériau. L'enquête de terrain visait à collecter du matériau empirique concernant les établissements ainsi que les projets et représentations des enseignants-chercheurs. Les principales difficultés, étant donné la construction progressive du sujet et les contraintes des terrains, ont été la délimitation du corpus et l'accès aux données.

1. Définir, sélectionner et accéder aux projets

L'élan initial de mon interrogation porte sur les enseignants-chercheurs et la manière dont s'articulent leurs pratiques et visions de l'implication avec leurs universités d'affiliation et les politiques d'implication territoriale de ces établissements. Déterminer quels étaient les acteurs à interroger et quels étaient les projets à considérer n'a pas cessé d'être source d'interrogation sur les deux terrains. En effet, l'objet même de la recherche s'est construit en dialogue avec les données, les opportunités d'enquête et les premières pistes d'analyse. La construction de mon corpus a donc évolué au gré de l'avancement de mes réflexions mais aussi des contraintes et des spécificités des terrains.

a. Quel terrain ? Les difficultés d'entrée et de délimitation des terrains

La délimitation du corpus d'enquête n'a pas été aisé : je n'ai pas été embarquée dès le début de ma thèse dans un projet d'implication mené par des chercheurs, ce qui aurait changé toute l'architecture de mes recherches en m'amenant à une monographie ou à quelques études de cas beaucoup moins

nombreux. Je n'ai pas non plus choisi un échantillon de projets par le biais de leurs terrains d'enquête et d'actions. En effet, j'aurais pu choisir d'étudier plusieurs projets de recherche en partenariat entre des enseignants-chercheurs et des acteurs qui s'adressent à des thématiques et des quartiers particuliers : rénovation urbaine, grand projets urbains, types de banlieues… Or je souhaitais appréhender les rapports entre enseignants-chercheurs et leur établissement de rattachement. Un premier critère serait donc celui de l'affiliation institutionnelle. Mais quelle porte d'entrée dans ce cas ? Ces enseignants-chercheurs de Nanterre et de Syracuse mènent des recherches dans des disciplines différentes, appartiennent à des équipes et des laboratoires différents et parfois pluridisciplinaires, travaillent sur des terrains très variés, et surtout travaillent partout. Cela soustrait l'opportunité de les regarder travailler en un lieu central qui réunirait une équipe dans des salles d'expérimentations par exemple. Comme le mentionne Brenda Le Bigot dans sa thèse sur les rapports aux lieux des *backpackers* en Thaïlande et des hivernants au Maroc : « Comme le rappelle D. Cefaï (2003[1]) l'enquête est souvent abordée à travers l'unité d'un site, associé à l'unité d'une communauté : un quartier, une île, un service administratif, etc. permettant de saisir une unité d'éléments interdépendants, autrement dit un système, de pouvoir, de normes, d'échange, etc. Dans notre cas, la 'communauté' étudiée est mobile. » (Le Bigot, 2017, p. 156).

Cette difficulté méthodologique a façonné la construction de la thèse. En effet, une première idée était d'étudier un laboratoire (au sens d'équipe de recherche) entier : j'aurais ainsi pu prendre en compte l'échelon de l'université comme établissement, l'échelon intermédiaire du laboratoire de recherche, l'échelon de quelques projets collaboratifs en son sein et l'échelon individuel des enseignants-chercheurs menant le type d'activités qui m'intéressaient. Cela aurait ajouté l'échelon « laboratoire » dans l'analyse des rapports entre échelons, intéressant puisqu'il est régulé par d'autres normes et instances que l'établissement (évaluation par l'HCERES, réputation par les publications et les projets y compris internationaux, financements nationaux et européens). Mais j'ai laissé cette idée de côté pour une raison structurelle et une raison conjoncturelle. La raison conjoncturelle est que j'envisageais d'étudier mon laboratoire, le LAVUE, car il rassemble des projets et enseignants-chercheurs intéressants eu égard à ma problématique et car il m'offrait un accès facilité en tant que doctorante. Or le LAVUE est une unité mixte de recherche (UMR) regroupant sept équipes[2] de recherche en son sein, sur quatre sites en Ile-de-France, entre deux universités et deux écoles d'architecture soit une tutelle universitaire, une tutelle CNRS et une tutelle du ministère de la Culture. Intégrer d'autres localisations géographiques que le campus de Nanterre et d'autres affiliations institutionnelles ne cadrait pas du tout avec mes objectifs. J'ai alors pensé étudier une équipe du laboratoire, par exemple mon équipe -Mosaïques- rajoutant un échelon de plus dans l'analyse et renforçant l'aspect d'immersion ethnographique. Mais cet échelon était alors trop restreint pour avoir accès à un nombre de projets et d'enseignants-chercheurs correspondant à mes critères d'implication, et aller au-delà de quelques trajectoires individuelles. De plus, d'un point de vue structurel cette fois-ci, j'avais l'impression que les enseignants-chercheurs à enquêter ne travaillaient qu'assez peu avec d'autres membres du laboratoire. Les projets se formaient par affinités personnelles et scientifiques,

[1] Référence citée : Cefaï, D. (dir.), 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, France, Éditions la Découverte : MAUSS, impr. 2003, 615 p.

[2] D'après les documents d'auto-évaluation daté de novembre 2017 pour la campagne d'évaluation 2018-2019 vague E de l'HCERES, les équipes et sites sont : « à l'ENSA Paris-la Villette : AMP (jusqu'au 1er janvier 2020), Gerphau (jusqu'au 1er janvier 2018), LAA et LET ; à l'ENSA Paris Val de Seine : CRH ; à l'Université Paris 8 : AUS ; à l'Université Paris Nanterre : Mosaïques. ». Tutelles mentionnées dans ces documents : CNRS ; université Paris Nanterre ; université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis ; ministère de la Culture.

regroupant alors des membres d'autres universités, d'écoles d'architecture, du CNRS… Dans ce cas, j'aurais étudié les fonctionnements de projets collaboratifs en eux-mêmes, sans les croiser avec les établissements universitaires, les missions des universités, ou les spécificités du métier d'enseignant-chercheur.

Un second temps dans la démarche de l'enquête de terrain a donc été d'essayer d'approfondir mon étude de quelques projets parmi ceux que j'étudiais, pour affiner l'analyse et diversifier mes techniques d'enquête avec de l'observation des pratiques. Cette idée s'est partiellement concrétisée puisque j'ai pu avoir accès à plus de documentation et à des scènes d'observation pour certains projets. Cependant, plusieurs contraintes ont limité cette initiative : soit mon embarquement a été explicitement discuté et refusé pour ne pas nuire au déroulement du projet, soit les porteurs du projet ne voyaient pas d'intérêt à me laisser participer davantage à leurs activités, soit les porteurs du projet étaient très enthousiastes mais je devais repartir enseigner en France. Au final, la volonté de travailler sur deux terrains et d'étudier plusieurs projets m'a amener à ne pas concentrer l'enquête sur uniquement sur un ou deux projets spécifiques. La plupart des projets se caractérisent d'ailleurs par des temporalités longues (plusieurs années) associées à des intensités très variables d'activités (pics et creux dans l'année) et une organisation réticulaire (participants, lieux) qui auraient nécessité une immersion forte dans un ou deux projets en parallèle.

Mon envie de mener une étude ethnographique du travail universitaire m'a alors poussée à essayer de m'approcher au plus près des individus eux-mêmes. Si mes recherches ne se structuraient pas autour de quelques projets analysés en immersion, et si ma thèse ne consistait certes pas en une biographie de deux ou trois chercheurs, je pouvais quand même essayer d'approfondir un ou deux cas, en méthodologie complémentaire en quelque sorte. Cela m'apporterait un éclairage supplémentaire, des pistes d'analyse et une opportunité d'observer les pratiques, peut-être même au quotidien. Ma formidable idée fut de partager mes velléités de zoologiste des chercheurs à ma directrice de thèse au détour d'un couloir et de lui proposer dans la foulée de la suivre en mode « *shadow* ». Son refus immédiat, accompagné d'un rire quelque peu choqué m'a été par la suite expliqué plus longuement en termes de contradiction entre « guider et juger un travail » et « en être l'objet ». Cet épisode a réjoui plusieurs collègues comme j'ai pu m'en rendre compte lors de discussions ultérieures, et a reporté mes enthousiasmes méthodologiques.

Finalement j'ai conservé la volonté d'analyser les rapports entre différents échelons (Université, universités et universitaires) et je n'ai pas dévié du critère d'affiliation à l'université étudiée pour construire le corpus de projets et enseignants-chercheurs. Plutôt qu'approfondir l'enquête auprès de quelques personnes ou quelques projets, j'ai ouvert l'échantillon et j'ai fait primer trois critères explicités ci-dessous : initiative universitaire, démarche collaborative, dimension territoriale. J'ai également davantage pris en compte l'échelon institutionnel et dédié du temps à l'enquête concernant les modèles et politiques des deux universités. Ce choix progressif a conduit à travailler davantage les représentations et pratiques des enseignants-chercheurs à travers leurs récits par une analyse de discours plus que par une observation directe des pratiques *in situ*. Les techniques de collecte et d'analyse ont suivi ce cheminement, en faisant de l'entretien l'outil principal d'enquête.

b. Quels projets ? Trois critères pour sélectionner les projets

L'objectif était d'étudier des projets et des pratiques relevant de l'implication universitaire telle que définie en introduction. Trois critères principaux ont guidé la constitution du corpus de projets de recherche en sciences sociales : un projet de recherche porté par des universitaires, associé à une

volonté de transformation ou de contribution sociale au travers d'un partenariat, et si possible présentant un rapport à un territoire précis (comme terrain d'enquête, d'action, de localisation des partenaires).

Des projets de recherche portés par des universitaires.

De manière très générale, les projets que je souhaitais étudier étaient des projets de recherche, relevant du champ d'activité universitaire, qui s'adressent à des partenaires extérieurs pour mener un projet. Ils relèvent de trois grands types, même si cette typologie peut être affinée en fonction de différents critères (voir chapitre 9). Les premiers sont des projets à dominante pédagogique (appelés *service-learning* dans le contexte états-unien). La collaboration avec des partenaires extérieurs s'appuie sur le travail des étudiants dont la formation par l'expérience est l'objectif du partenariat. Les projets de *service-learning* consistent en un service rendu par l'étudiant dans le cadre d'une formation, et présentent peu de dimension de recherche. Mais d'autres projets, par exemple en fin de Licence ou en Master (et équivalent aux États-Unis) intègrent davantage une dimension de recherche (par exemple des projets tutorés).

Un deuxième type de projet recherché était l'ensemble des recherches participatives/action/interventionnelles (*community-based participatory action research*) menées par des enseignants-chercheurs dans une visée de contribution ou transformation sociale.

Enfin, un troisième type réunit des projets de partenariat plus général entre universitaires et partenaires extérieurs (expertise, partenariat ponctuel…) ou des initiatives menées par l'université envers des acteurs locaux et pouvant inclure des enseignants-chercheurs. Aux États-Unis en particulier, ces projets font référence à de nombreux partenariats nommés « *university-community partnerships* » (Bowen, 2015 ; Cox, 2000 ; Gelmon et al., 2005 ; Holland et al., 2003 ; Martin, Phillips et Smith, 2004 ; Rubin, 2000 ; Savan, 2004 ; Silka et Renault-Caragianes, 2010). Cette expression renvoie à une large nébuleuse de projets/ programmes/ initiatives impliquant à la fois les *communities* et les universités. Les acteurs présents sont généralement des associations à but non lucratif, des associations communautaires, des représentants du gouvernement local (ville) ou de filiales du gouvernement fédéral (centres de recherche liés à des ministères) et des départements ou groupes de recherche affiliés à une université. Dans ces collaborations, différents types de ressources peuvent être partagés ou fournis par l'université aux *communities* (Taylor, 2000). Un premier type de ressources concerne le capital humain (compétences d'organisation, d'analyse, de communication) et social[1] Un second type de ressources est l'ensemble d'informations et de connaissances détenues par l'université et ses membres : analyse des problématiques, du terrain, création d'informations (cartes, collecte de données) et mise en relation avec des données déjà existantes. Enfin, l'institution dispose de nombreuses ressources matérielles : des infrastructures (locaux, informatique, logiciels) et des ressources financières (subventions directes ou facilités pour en obtenir grâce à la légitimité et la représentativité de l'institution).

Des projets en partenariat avec des acteurs non universitaires.

Les projets devaient comporter une dimension de collaboration avec des acteurs non universitaires, en premier lieu de la société civile (habitants, associations, *community organizations*) mais pas exclusivement. Certains projets incluent également des acteurs publics (collectivités locales, services

[1] Le capital social, d'après PUTNAM R. D., (1993) est un ensemble de normes et de relations de confiance facilitant la coopération et la coordination au sein d'un groupe.

publics) ou plus rarement des acteurs privés (entreprises, fondations philanthropiques). Mais si ces acteurs publics et privés faisaient partie du projet, le critère de sélection résidait bien dans la volonté explicite d'une démarche collaborative avec des membres de la société civile.

Je n'ai pas voulu restreindre mon échantillon à des projets strictement entre « universitaires » et « société civile » pour plusieurs raisons. En premier lieu, la plupart des projets incluent des acteurs publics ou privés, même secondaires, que ce soit comme financeurs et/ou commanditaires, comme interlocuteurs momentanés, comme partenaires de recherche et d'actions. Les rôles joués par les collectivités locales, les fondations, les services publics (bibliothèques, services de la ville), et plus rarement des entreprises privées (cabinet d'urbanisme par exemple) évoluent d'ailleurs selon les projets et au cours des projets. De plus, je ne voulais pas délimiter par avance des projets à étudier selon les partenaires car ceux-ci changent de nature dans quasiment chaque projet : à Syracuse les dénominations *community members* et *community organizations* désignent en réalité des acteurs différents, depuis l'habitant jusqu'aux organisations communautaires professionnalisées qui dégagent leurs propres revenus pour s'auto-financer. En France, les mêmes partenaires peuvent être considérés en tant qu'habitants, usagers, parties prenantes, citoyens, ou à travers une caractéristique sociale : les jeunes, les vieux, les musiciens, les migrants, habitant tel ou tel quartier. Enfin, la dimension collaborative pouvait présenter des définitions différentes selon les projets et selon les participants au sein du projet, ainsi que des formes et degrés variés de participation des partenaires. L'idée n'était pas de réunir des projets identiques dans leur fonctionnement collaboratif, ce qui n'était ni matériellement possible ni le but de l'analyse. Au contraire, disposer d'un éventail relativement diversifié de types de projets permet d'aborder leurs différentes modalités d'ancrage institutionnel, ce qui était l'un des objectifs de la recherche.

Des projets avec une dimension territoriale, liés à un terrain de recherche.

Les projets devaient présenter une forme de territorialisation. Là aussi les possibilités sont multiples et il a fallu affiner le rapport au territoire progressivement. Au final, j'ai fait de cette question l'objet même de mes recherches en interrogeant la nature du territoire universitaire selon les projets et les acteurs, et en questionnant les logiques de territorialisation des activités des universités et des universitaires. Les projets retenus ne relèvent donc pas d'une discipline particulière mais des sciences sociales en général à condition que les activités menées aient un rapport avec le territoire (par exemple comme milieu à transformer, comme terrain d'enquête collaborative, comme lieu de mobilisation). C'est ce rapport au territoire qui est ensuite analysé dans la thèse (nature de ce territoire et logiques de territorialisation).

Sur le terrain de l'université Paris Nanterre, j'ai par exemple mené plusieurs entretiens avec des porteurs du projet EUCLID[1] (« Enseignement universitaire clinique du droit »), qui met en contact des étudiants en Droit avec des associations pour leur fournir des expertises, généralement dans des cas de défense des droits d'hommes, de citoyens, de réfugiés, etc. Ce projet permettait de réfléchir sur les missions de l'université, des modalités d'ancrage dans l'institution, des liens entre recherche (par les étudiants), enseignement (des étudiants), action (avec des associations), le tout dans une démarche relativement collaborative (partenariat suivi entre les enseignants-chercheurs, les associations, les étudiants). En revanche, la dimension territoriale est très peu présente : les expertises concernent des cas dans toute la France voire l'étranger, les partenaires associatifs avec qui la commande est construite sont généralement franciliens mais pas toujours, et les questions de proximité, d'ancrage

[1] Site internet officiel du projet, disponible ici : http://euclid.parisnanterre.fr/, consulté le 26/09/2018.

territorial de l'université ou d'implication de l'établissement semblent peu liées au projet et peu mobilisées par les porteurs d'EUCLID. Ce cas, qui semble « ne pas fonctionner », et constitue une forme de « contre-exemple » (Olivier de Sardan, 1995, p. 17) n'est pas inutile : il permet de préciser les critères de cadrage et de sélection des projets à étudier et il apporte des éléments concernant les différentes dimensions territoriales possibles (y compris une dimension déterritorialisée de l'implication).

Enfin, étant donné que je voulais comparer l'implication de l'université et l'implication des universitaires, j'ai essayé d'étudier des projets qui prenaient place dans le même périmètre au sens large : le local. Les deux universités développant des stratégies territoriales (ou du moins des actions et discours sur le territoire) dans leur environnement d'ancrage, j'ai voulu interroger leurs différences par rapport aux projets développés par des universitaires à la même échelle. Cela permet par la même occasion de se demander pourquoi ces universitaires mènent leur projet dans ce « territoire de l'université » (voir chapitre 9).

c. Quels enseignants-chercheurs ?

La même logique d'ouverture a guidé l'identification des universitaires à interroger : si au début de la thèse j'ai un moment pensé cibler uniquement des projets et des universitaires en géographie ou aménagement et urbanisme, cette orientation a vite été dépassée. Comme je ne voulais pas spécifiquement développer une réflexion d'ordre épistémologique axé sur la géographie, j'ai décidé de prendre en compte toutes les disciplines de sciences humaines et sociales. En effet, tant à Syracuse qu'à Nanterre, des projets réunissaient des universitaires de plusieurs disciplines (géographie, sociologie, architecture, ethnomusicologie, anthropologie, urbanisme, *writing*). Le parti pris à cet égard a été de ne pas ignorer les déterminants disciplinaires dans les réponses aux questions posées, sans en faire le cœur de l'enquête : certes les notions de terrains et territoires d'action sont abordés en tenant compte de la discipline si elle est évoquée par les enquêtés mais il ne s'agissait pas d'analyser ce qu'est le territoire universitaire selon les disciplines.

Les enseignants-chercheurs interrogés menaient des activités répondant aux trois critères présentés (initiative, collaboration, territorialisation). De manière générale, j'ai essayé de cibler les enseignants-chercheurs titularisés (poste de titulaire fonctionnaire en France et poste *tenured* aux États-Unis) même si certains d'entre eux étaient recrutés par Syracuse University sur un poste *tenure-track* c'est-à-dire à vocation à être titularisés au bout de six ans si les résultats sont estimés satisfaisants par l'établissement. Je ne cherchais donc pas à faire varier les statuts des universitaires comme indicateur pour la recherche, même si quelques entretiens avec des universitaires disposant d'un autre statut que titulaire (post-doctorants, doctorants, masterants, enseignants vacataires) ont ouvert quelques pistes d'analyse.

Le statut des universitaires enquêtés, chercheurs mais aussi enseignants, m'a également amenée à repenser la délimitation du corpus (Annexe 1 : Liste des entretiens). Si au départ seuls les projets de recherche collaborative avaient été ciblés, les activités d'enseignement ont été partiellement réintégrées dans certains cas. Dans les faits, enseignement, recherche et autres actions sont parfois entremêlées dans un même projet, que ce soit un projet porté par l'établissement ou par des universitaires. Un projet de recherche action collaborative portée par un enseignant-chercheur peut par exemple comprendre un volet formation avec la participation annuelle d'une classe d'étudiants dans le projet. Ou bien certains projets s'appuient majoritairement sur des étudiants de Master pour

collecter l'information et mener les analyses, même si le projet est construit entre enseignants-chercheurs et partenaires extérieurs.

Ces interrogations sur la délimitation du corpus et son homogénéité reflètent la grande diversité des tâches voire des métiers au sein de la profession universitaire (Le Guyader, 2006), en termes de statuts, activités, disciplines, rapport au terrain, vision de la collaboration en partenariat. C'est exactement ce que soulignent C. Soulié, S. Faure et M. Millet lorsqu'ils parlent de « configuration complexe de tâches de travail et de responsabilités » (Soulié, Faure et Millet, 2006, p. 4) qui induit « des modes d'encadrement des étudiants, ainsi que des fonctions sociales différentes (au sein des UFR et au sein des instances de la recherche) ». Les auteurs rappellent également que les positions statutaires et les logiques disciplinaires induisent aussi « des manières spécifiques de concevoir la recherche, de l'articuler à l'enseignement et du même coup de percevoir les responsabilités administratives. Il en découle des prises de positions différentes dans le débat public sur le rôle et l'avenir de l'université. » (Soulié, Faure et Millet, 2006, p. 4). L'objectif de la thèse n'était pas d'analyser les prises de positions quant à l'évolution de l'université et les pratiques collaboratives en fonction des trajectoires et des positions professionnelles (statut, discipline, carrière…). Les trajectoires sociales des enquêtés, leurs appartenances disciplinaires et leurs profils[1] n'ont donc pas été exclues mais n'ont pas été constituées en variable d'analyse. Par ailleurs, se concentrer sur un seul établissement comme cas d'étude a aidé à réduire l'effet de diversité des situations universitaires selon les établissements (Grossetti et Losego, 2003, p. 228 ; Le Guyader, 2006) même s'il existe de fortes différences entre équipes et laboratoires de recherche, et entre départements au sein de la même université. A partir de ce cadrage, ce sont les rapports au territoire universitaire qui ont constitué l'angle d'analyse général.

Enfin, à l'exception de quelques personnes, les entretiens n'ont concerné que les enseignants-chercheurs participant ou portant les projets, et non les partenaires extérieurs. Il aurait été assurément très intéressant de collecter des informations auprès de ces acteurs, notamment pour voir quelles sont leurs représentations du monde universitaire, leurs rapports aux projets, et leurs logiques d'implication et de territorialisation. Mais le choix a été fait d'ouvrir l'éventail des projets et des universitaires interrogés, afin de me concentrer sur les rapports entre enseignants-chercheurs et leurs institutions, et sur leurs visions du métier.

2. *Appréhender l'institution*

Les projets et les activités des enseignants-chercheurs sont analysés en lien avec leurs contextes institutionnels respectifs : Syracuse University et l'Université Paris Nanterre. L'enquête de terrain a donc également concerné ces deux universités et plus particulièrement les politiques mises en place à l'échelle de l'établissement visant à encourager l'implication des enseignants-chercheurs, voire à développer des actions d'implication directement par le biais des services de l'université.

a. *Trois axes d'enquête sur le terrain concernant les universités*

L'enquête de terrain s'est alors développée sur différents fronts en même temps. Un premier travail de fond a consisté à m'approprier les deux contextes nationaux : comprendre le fonctionnement des

[1] Maëlle Le Guyader définit par exemple « cinq voies académiques », qui sont autant de « figures du métier d'enseignant du supérieur ». « Chacune d'entre elles correspond à une spécialisation de la profession autour d'une fonction bien précise. C'est ainsi que l'on peut identifier des managers scientifiques, des managers administrateurs, des enseignants, des enseignants-chercheurs et des chercheurs-enseignants. » (Le Guyader 2006 p. 52).

systèmes d'enseignement supérieur et de recherche et leurs évolutions, en particulier pour la France qui se caractérise par des réformes importantes de la gouvernance, du financement, et de la carte administrative universitaires. Ce travail de contextualisation était nécessaire pour replacer les deux universités dans leurs systèmes respectifs, pour comprendre les sujets qui mobilisent les personnels et dirigeants selon l'actualité, et pour pouvoir articuler le fonctionnement général de l'institution et les politiques d'implication.

Un deuxième pan de recherches s'est orienté vers les deux universités : d'une part leur histoire, leurs spécificités, leurs relations au territoire d'ancrage ; et d'autre part leurs discours et politiques d'implication. Quels sont les missions universitaires mises en avant par l'institution, quels sont les rôles de l'université prônés par différents segments de l'établissement (équipes dirigeantes, services spécifiques) ? Quelles sont les politiques mises en œuvre à l'échelle de l'établissement et par quels leviers sont-elles matérialisées à la fois à l'égard de ses membres (personnel, étudiants, universitaires) et par des actions menées directement par des services de l'établissement ?

Enfin une troisième voie de recherches s'est progressivement développée, particulièrement à Nanterre. Les premiers temps, je considérais les acteurs (équipes dirigeantes, personnels) en quelque sorte comme des émanations de l'institution et je m'intéressais peu à leur positionnement individuel en son sein. Progressivement j'ai affiné ma compréhension et mes questions envers ces interlocuteurs, en distinguant davantage les membres du personnel (*staff*), les membres de l'équipe présidentielle et les membres de l'administration à un niveau hiérarchique supérieur. Cette dernière catégorie révèle une différence entre les deux pays : à Nanterre, l'équipe présidentielle (président et vice-présidents), la plupart des chargés de mission, une partie des directeurs de services, et une partie des personnels des services sont des enseignants-chercheurs occupant ces postes de manière temporaire. À Syracuse, les postes de personnel (*staff*), d'administratifs (*high-level administrators*), et de direction sont nettement plus occupés par des professionnels non universitaires.
Les terrains à Syracuse m'ont moins permis d'aborder cet aspect : j'ai eu moins le temps de connaitre le fonctionnement de l'université, la barrière de la langue n'autorisait pas la même fluidité et la même compréhension lors des entretiens, et j'ai probablement moins eu l'occasion et la capacité à aller au-delà des discours institutionnels. C'est donc sur le terrain de Nanterre que j'ai abordé plus avant cette question du positionnement individuel, en considérant des enseignants-chercheurs occupant temporairement un poste dans l'équipe présidentielle (vice-président, chargé de mission) et voués à réintégrer leur position. J'ai également interviewé des membres de l'administration en contrat à durée déterminée ou non, fonctionnaire ou non, qui ont été doctorants ou docteurs et qui n'envisagent pas ou plus une carrière d'enseignant-chercheur. Dans les deux cas, les enquêtés ont abordé l'évolution de leurs représentations à l'égard de l'université à la suite de leur changement de poste ; ils ont souvent formulé un avis personnel sur les tâches qui leur étaient confiées et sur les politiques générales de l'établissement et du gouvernement ; et certains ont exprimé une conscience, un malaise voire des difficultés à associer des objectifs de leur poste et leurs convictions personnelles. Ces éléments enrichissent la réflexion sur les rapports des enseignants-chercheurs à leur institution de rattachement, et ouvrent des pistes quant aux rapports des membres de l'administration ou des équipes présidentielles aux objectifs de leur poste, au sein de l'établissement.

La contrainte linéaire de l'écriture pourrait amener à penser qu'une première étape consistait à définir quels étaient mes objectifs, puis poser des critères délimitant le cadre de mon corpus, pour enfin aller sur le terrain rencontrer les personnes prévues et récupérer les informations nécessaires. Il n'en est évidemment rien et les questions posées comme la délimitation du corpus des enquêtés se sont

construites dans le temps, par une double itération suivant les propose de Jean-Pierre Olivier de Sardan (2009, p. 82) : itération concrète (« l'enquête progresse de façon non linéaire entre les informateurs et les informations ») et itération abstraite (« la production de données modifie la problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique »). L'enquête de terrain relève ainsi d'un « compromis permanent » entre les objectifs du chercheur, les disponibilités de ses interlocuteurs, les opportunités qui se présentent, les réseaux de sociabilité déjà existants.

b. Accéder aux données

Souhaitant au départ analyser les pratiques et représentations des enseignants-chercheurs à l'égard de leur institution de rattachement, ce n'est que progressivement que je suis allée directement enquêter auprès des équipes dirigeantes et des personnels des deux universités. J'ai dans un premier temps étudié les politiques et projets des établissements à travers les discours des universitaires, et à partir de documentation officielle (sites internet, brochures). Puis j'ai mené des entretiens avec trois grands types d'acteurs : des membres des équipes dirigeantes (membres du cabinet de la présidence, chargés de mission), des personnels des services (service valorisation de la recherche, levée de fonds, etc.), et quelques personnes en poste dans des services de collectivités locales partenaires des deux universités.

Il n'a pas toujours été aisé d'identifier et de délimiter l'éventail d'acteurs à interroger, du côté universitaire et du côté partenaire. Certains interlocuteurs apparaissent rapidement centraux, dans la documentation et les entretiens, soit parce qu'ils se situent à un poste à responsabilité qui donne accès à de nombreuses informations et à un regard général (par exemple directeur de cabinet), soit parce que leurs activités concernent spécifiquement mon sujet (par exemple chargée de mission Responsabilité Sociale des Universités, ou bien élu municipal chargé des relations avec l'université). En revanche, bien d'autres ne sont concernés que partiellement par mes thèmes de recherche : les vice-présidents recherche, formation, formation continue par exemple, ou bien la personne au poste de « responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur » à la municipalité de Nanterre. Pour ces acteurs, les liens entre l'université et le territoire, ou l'implication universitaire, ne font que partiellement partie de leurs missions et activités.

De plus, des acteurs sont difficiles à déterminer étant donné la segmentation des thématiques : l'implication universitaire peut se comprendre et se matérialiser à travers différentes missions de l'université, que ce soit la formation et la vie étudiante, la recherche ou une troisième mission, l'aménagement du campus. Cela représente autant de personnels universitaires, de projets différents et d'interlocuteurs extérieurs différents. Le nombre d'enquêtés possibles qui ont un lien avec des activités d'implication universitaire est donc très important, d'autant plus que les interlocuteurs se renouvellent sur un même poste, que les postes évoluent. A Syracuse, les termes de *community involvement* ou de *university-community relationships*, même s'ils font référence à une multitude de postures et activités, permettaient d'orienter des entretiens dont la tenue et les questions apparaissaient légitimes. À Nanterre par contre, c'était plus à moi de déterminer si les activités de l'interlocuteur entraient ou non dans le cadre de mon objet (lui-même en construction), voire de convaincre l'enquêté que son expérience était intéressante à prendre en compte. Il n'a donc pas

toujours été aisé d'une part d'identifier les interlocuteurs et d'autre part de parvenir à un effet de saturation[1] dans et hors de l'université.

Une seconde difficulté relève plus précisément de l'accès aux données concernant les deux universités. En effet, j'ai abordé les deux institutions par la documentation officielle de communication aisément consultable, et par des entretiens. J'ai également essayé d'obtenir des données officielles mais non spécifiquement destinées à être publicisées à des fins de communication : statistiques, tableaux de données, plans, listing, comptes-rendus de réunions, etc. En tant qu'organisation à but non lucratif, l'université de Syracuse se doit de communiquer certains éléments notamment financiers, mais ils sont très généraux. D'autres données ont pu être récupérées directement auprès de personnels de l'université mais ma méconnaissance de l'ensemble des services m'a sûrement éloignée de certains interlocuteurs et de certaines sources. Au contraire, ma position de doctorante et de personnel enseignant à Nanterre a facilité mon accès à certains documents, comme certains comptes-rendus des conseils centraux.

III. Enquêter comment ? Collecter et analyser le matériau

Le matériau d'enquête est qualitatif, et repose sur des entretiens comme source principale, appuyée par de l'observation, directe et participante, et par la constitution d'un corpus documentaire.

1. Les entretiens, technique d'enquête principale

a. Identification des enquêtés, une construction par arborescence

La principale source d'information a finalement reposé sur les indications de mes interlocuteurs : les enquêtés principalement, ainsi que mes directeurs de thèse et mes collègues pour Nanterre. Ces modes d'accès étaient « indirects » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 53) car ils s'effectuaient par l'entremise d'un tiers. Les indications étaient des noms de personnes, de projets, de départements mentionnés dans les entretiens ; des recommandations explicites de contacts potentiels ; ou encore des mentions vagues de « quelque chose d'intéressant pour toi » associées à une personne (« le gars là, qui bossait sur… »), ou un projet (« en géographie de la santé, ils ne font pas un truc ? »). Pour d'autres entretiens, le mode d'accès était « direct » car ils n'étaient pas « médiatisés par la présence d'un tiers » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 53). J'identifiais et j'abordais un interlocuteur directement : par mail après avoir consulté des listes (par exemple une liste de lauréats de prix ou de financements dédiés à la recherche impliquée), ou bien en me rendant à des événements publics susceptibles de rassembler des universitaires pratiquant des recherches collaboratives.

La construction du corpus d'enquête par arborescence (Beaud et Weber, 2010, p. 105) ou « méthode de proche en proche » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 54) induit un certain biais puisque j'ai en quelque sorte reconstitué des réseaux d'interconnaissances proches ou lointaines. Ces réseaux peuvent alors

[1] Entendu comme l'un des signes d'aboutissement d'une recherche qualitative et comme une « garantie méthodologique » d'après Jean-Pierre Olivier de Sardan qui définit l'effet de saturation ainsi : « on s'aperçoit assez vite quand, sur un « problème », la productivité des observations et des entretiens décroît. À chaque nouvelle séquence, à chaque nouvel entretien, on obtient de moins en moins d'informations nouvelles. On a alors plus ou moins 'fait le tour' des représentations pour un champ d'investigation donné, ou parcouru l'éventail des stratégies relatives à une arène particulière. (1995, p. 17)

restreindre mon accès aux données en me guidant vers des projets de la même discipline étant donné la forte segmentation disciplinaire universitaire ou sur des thèmes convergents. Ce biais est atténué d'une part par les autres méthodes d'investigation que j'ai mises en place (observation, collecte de documentation), et d'autre part par l'étendue de ces réseaux d'interconnaissance : les enseignants-chercheurs interrogés étaient depuis plusieurs années voire décennies en poste, et certains avaient pris en charge des responsabilités administratives (directeurs d'équipe ou de département, postes dans les équipes présidentielles) qui offrent un regard étendu sur les activités d'une partie du campus. Ainsi certains interlocuteurs ont joué le rôle de personnes-ressources étant donné leurs positions dans l'établissement (service de valorisation et de développement de la recherche, responsabilités administratives) ou affinités avec ce genre de projet.

Les critères de délimitation de mon corpus étant très larges, je n'ai certainement pas pu atteindre une exhaustivité des projets intéressants pour mon enquête sur les deux terrains, qui sont eux-mêmes étendus et en mouvement (de nouveaux projets se développant au cours des années). La méthode d'enquête ne prétend pas non plus à la représentativité des projets et universitaires retenus par rapport à l'intégralité des projets de recherche collaborative initiés sur les deux campus. Les projets de collaboration et les pratiques de recherche sont si divers que cette représentativité n'était d'ailleurs pas recherchée. C'est plutôt un certain effet de saturation (Olivier de Sardan, 1995) dans les indications recensées via la documentation et les entretiens qui a joué : les projets ou initiatives individuelles que l'on me mentionnait m'étaient alors déjà connus.

b. Mener les entretiens : objectifs et supports d'entretien

A l'exception de deux entretiens collectifs, tous les entretiens effectués ont été semi-directifs et individuels, réalisés tout au long du terrain, d'une durée comprise entre 40 minutes et 3 h 50. Le choix du lieu de discussion était laissé à l'interlocuteur, majoritairement dans leurs bureaux ou sur leurs lieux de travail (campus). Certaines personnes ont été rencontrées à plusieurs reprises, de telle sorte que les 146 entretiens sont répartis entre 120 individus (voir Annexe 1 : Liste des entretiens). La majorité des entretiens a pu être enregistrée, certains interlocuteurs indiquant parfois lorsqu'une information ou un passage de la conversation devait être considérés « en off ».

Un guide d'entretien à deux niveaux

Un guide d'entretien a structuré tous les entretiens, en étant adapté selon quatre grands types d'acteurs interrogés : enseignants-chercheurs, personnel administratif, membres de l'équipe dirigeante, partenaires non universitaires (collectivités publiques, fondations…). Ce guide d'entretien comportait deux niveaux d'organisation : le premier était un « canevas de thèmes » (Oiry, 2017, p. 112) qui correspondaient à mes axes d'analyse associés au type d'acteur, et le second niveau se rapprochait plus d'une « grille » constituée des questions plus détaillées et adaptées à l'interlocuteur grâce aux informations collectées en amont.

Une première partie de ce guide concernait les informations biographiques et le parcours de l'enquêté. Interroger son parcours personnel et sa carrière professionnelle (statut, poste, arrivée dans l'université) permettait de poser le contexte et collecter des informations sur son rapport à l'université (responsabilités administratives par exemple) et aux partenaires extérieurs (engagements associatifs, militants). Toutes les questions n'étaient pas posées d'emblée en début d'entretien, et certaines n'étaient pas posées du tout car le reste de l'entretien y répondait. Mais il s'agissait d'un item à renseigner.

Une deuxième partie était consacrée aux activités et pratiques liées aux partenariats avec des acteurs non universitaires. Un premier volet était dédié à la présentation générale des activités qui retenaient mon attention. Pour les acteurs institutionnels (chargés de valorisation de la recherche, chargés de mission, vice-présidents…), la question restait large, en tant que description du poste ou des missions confiées. Pour les enseignants-chercheurs, il s'agissait de la description du projet qui m'intéressait. Cela me permettait de recueillir une présentation la moins orientée possible par mes futures questions. Un deuxième volet visait plus précisément les pratiques de mon interlocuteur, que ce soit dans le projet de recherche partenarial, dans la définition et l'application de politiques d'établissement ou dans les activités de service et soutien aux projets.
Une troisième partie traitait du rapport à l'établissement et au contexte universitaire général (financement, évaluation, gouvernance…). Il s'agissait d'interroger les contraintes ou soutiens liés à l'établissement et aux normes professionnelles en général, ainsi que les formes et modalités d'ancrage dans l'institution. C'était aussi l'occasion d'approfondir les questions de positionnements individuels en lien avec le poste occupé ou le projet de recherche mené.
Enfin une dernière partie abordait le rapport de l'individu, du projet et de l'université au territoire. Selon les interlocuteurs, ont été questionnés : l'ouverture de l'université (y compris son campus) et ses liens à la ville ; la dimension territoriale des projets et politiques d'établissement ; l'engagement de l'université envers les territoires et avec des acteurs non universitaires, et la définition d'un « territoire de l'université ».

Des notes de terrain pour accompagner les entretiens

Les entretiens ont été intégralement retranscrits pour les entretiens en français et partiellement pour ceux en anglais. Ce matériau était accompagné de notes de terrain constituées d'un volet informatif et d'un volet plus réflexif (commentaires sur l'entretien, le moment d'observation).

Les notes précédant l'entretien concernaient des informations sur l'interlocuteur issues de documentation officielle (*curriculum vitae*, sites officiels des projets et des universités, documentation papier) et issues des entretiens et conversations précédents. Elles présentaient aussi le contexte, replaçant l'entretien dans la situation d'interaction (où, quand, comment, quels rapports entre enquêté et moi-même) et dans le cheminement général de l'enquête (qui m'a présenté, quelles ont été nos interactions avant l'interview).

Les notes prises pendant et après l'entretien servaient à noter :

- un point à préciser dans la suite de l'entretien, pour ne pas couper l'interlocuteur tout en n'oubliant pas la question ;
- des informations importantes, des chiffres ou des noms nécessitant un travail supplémentaire d'investigation à court terme. Les notes sur le carnet de terrain permettaient de retourner à ces informations sans attendre la réécoute ou retranscription de l'entretiens.
- des idées d'analyse, que ce soit des confirmations d'hypothèses ou de nouvelles pistes à explorer, et des idées pour la suite de l'enquête (des « notes prospectives » (Arborio et al., 2008, p. 59).
- les éléments de para, hyper et métatexte : les éléments de paratexte étaient « tout ce qui entoure » le discours collecté, en particulier ce qui devient invisible dès l'interaction terminée comme la description du lieu, de la personne, les gestes et regards. Les éléments d'hypertexte mentionnent d'autres matériaux qui croisent, complètent, contredisent des informations de l'entretien dans une perspective de triangulation. Il s'agit soit des sources de nature différente, soit le point de vue d'un autre enquêté. Les éléments d'hypertexte sous-tendent les idées d'analyse puisque le rapprochement d'informations ou d'interprétations confirme ou relance des

idées. Le métatexte peut être défini comme l'ensemble des commentaires relatifs à un texte. Dans mon approche, il s'agissait de notes réflexives concernant la situation d'entretien, c'est-à-dire mes émotions et mes réflexions de méthode, par exemple : « j'ai eu l'impression d'être passée à côté », « j'ai eu l'impression qu'il menait l'entretien à ma place », « pourquoi je n'ai pas dit ça ? ».

c. Le traitement et l'analyse des entretiens

La méthode de l'entretien s'accordait tout à fait à ma volonté d'approcher les représentations et les expériences des enseignants-chercheurs (« leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. », Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 244). J'ai donc mené une analyse thématique transversale à tous les entretiens, en retravaillant l'adéquation et la traduction entre mes questions de recherche, les questions de l'entretien et des questions d'analyse des données (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 225).

Les données extraites étaient d'ordre informatif et analytique correspondant à trois dimensions du discours, décrits entre autres par Alain Blanchet et Anne Gotman dans leur manuel. Une première dimension du discours de l'enquêté est référentielle (« qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle », « qu'est-ce qui est dit »). Cette dimension discursive apporte des éléments d'informations d'ordre plutôt descriptif sur les projets, les pratiques, les liens à l'institution. Ces informations sont soumises à une analyse interne (ce que l'entretien dit en lui-même) et externe (ce que l'on sait par ailleurs). L'analyse dite externe (Beaud et Weber, 2010) permet de recouper les informations pour renforcer leur validité en tant que « faits ». Quand cela était possible, ce croisement des informations combinait des sources de natures différentes, dans une perspective de triangulation simple par les données (Olivier de Sardan, 2009, p. 71 et note 78 p. 80) . À ce stade, il s'agissait d'une triangulation simple en vue de croiser les informations pour les vérifier afin de « ne pas être prisonnier d'une seule source ». Cette dimension référentielle des entretiens apportait par ailleurs de nouvelles pistes de projets, d'événements ou d'acteurs à investiguer, relançant l'enquête de terrain.

La seconde dimension des discours récoltés est modale, et traduit les jugements du locuteur sur les faits, ses représentations (« qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense », ou formulé plus simplement « comment c'est dit »). Cette dimension s'exprimait parfois de manière explicite, par exemple lorsque les universitaires commentaient ce qu'ils pensaient de telle réforme, ou de telle politique d'établissement. Elle apparaissait aussi de manière plus implicite, dans l'emploi de certains termes, dans le choix de certaines expressions, dans les silences, les sous-entendus, les tonalités et tout simplement dans les récits. En ce sens, les dimensions informatives et modales sont toujours mêlées puisque la manière dont l'interlocuteur relate un événement ou donne certaines informations plutôt que d'autres traduit une posture, un jugement porté sur l'objet de la conversation, que ce jugement me soit explicité directement ou pas. Typiquement, la manière dont des membres de l'équipe présidentielle ou des personnels administratifs me décrivaient les postures d'implication de leurs présidents respectifs comprenait souvent des sous-entendus. Leur jugement sur la théorisation des missions de l'université ou sur les modalités de sa mise en œuvre s'exprimait plus ou moins explicitement. De même, la description des enseignants-chercheurs sur l'accompagnement proposé (ou non) par les services de leur établissement était à considérer avec du recul et à recontextualiser vu leurs positionnements et leurs trajectoires personnelles.

Apparait ici l'idée d'une « triangulation complexe », définie comme suit par J.-P. Olivier de Sardan : « On pourrait parler de triangulation complexe dès lors qu'on tente de raisonner le choix de

ces informateurs multiples. La triangulation complexe entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser de façon raisonnée des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. » (2009, p. 80). Cette confrontation des points de vue et des représentations était recherchée d'une part entre universitaires : les chercheurs interrogés partagent-ils la même définition du rôle de l'université, de ses territoires, et de son fonctionnement ? Y a-t-il une différence entre Syracuse et Nanterre ? Le croisement était également recherché selon le rapport à l'établissement : dans quelle mesure les discours des personnels, des membres de l'équipe dirigeante et des chercheurs diffèrent (ou pas et pourquoi) dans leurs jugements et rapports envers l'établissement ? Le fonctionnement des universités françaises conduit dans ce cas à des situations schizophréniques au dire même de certains enquêtés puisque les membres de l'équipe présidentielle (président, vice-présidents, chargés de mission) sont eux-mêmes enseignants-chercheurs et appelés à réintégrer leur poste à la fin de leur mandat ou de leur mission. Différents jugements ou positionnements, parfois contradictoires, coexistent alors chez une même personne, chronologiquement et parfois concomitamment, d'où des dilemmes, des contradictions, des compromis et adaptations.

Enfin une troisième dimension présente dans les discours et plus largement dans les situations d'entretien est celle de l'interaction entre enquêté et enquêteur, dénommée dimension illocutoire par Alain Blanchet et Anne Gotman, à savoir : « qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard », ou plus simplement « pourquoi cela est dit, à moi ? » (2010). Garder cette dimension en tête lors de l'entretien et au cours de son analyse aide à une vigilance réflexive à l'égard de « la relation d'enquête » : pourquoi l'enquêté m'a-t-il reçue, quelle est ma position à son égard, et quelles sont les places qui me sont assignées selon les enquêtés et qui parfois varient au cours de l'entretien ? Comme je le détaille plus bas, cette dimension est d'autant plus importante d'un point de vue méthodologique que je me retrouvais souvent face à mes pairs dont certains en position hiérarchiquement dominante.

2. L'observation et immersion

La technique des entretiens a été complétée sur les deux terrains par trois types d'observation : une immersion vigilante au quotidien, des observations directes ponctuelles, des moments de participation observante. Il s'agissait d'une méthode d'enquête secondaire, afin d'améliorer l'accès aux données (identifier des interlocuteurs, collecter des documents) et faire émerger des pistes de recherches et d'analyses.

a. Immersion vigilante

Une première voie d'accès aux matériaux d'enquête a été l'imprégnation vigilante sur les deux terrains, associée à une veille systématisée concernant les deux universités. L'immersion accompagnée d'une attention vigilante servait à glaner des informations via des artefacts physiques et à composer un corpus de documents : en portant attention aux possibles affichages de communication sur les campus, et en récupérant les journaux gratuits, les plaquettes de présentations, et autres supports de communication. Cette veille s'exerçait également via internet en consultant régulièrement les sites officiels des deux universités et de leurs unités (de recherche, d'enseignement, de collecte de fonds, etc.), et plus largement des sites généraux d'information, spécialisés sur l'éducation (EducPros, *Chronicle of Higher Education*) ou d'actualité générale (LégiFrance, Le Monde). Cette méthode a été complétée par une recherche systématisée via les différents sites internet et via la documentation accessible lors des événements publics ou collectée lors des entretiens. Mais cette méthode n'a joué

qu'un rôle de complément à l'imprégnation vigilante, car souvent les projets qui m'intéressaient n'étaient pas ou peu formalisés et publicisés à l'échelle de l'établissement ou d'un département, surtout à l'université de Nanterre. Cela constitue en soi une information concernant les modalités de formalisation institutionnelle des projets, différentes à SU et UPN. Mais cela ne favorise pas le déroulement de l'enquête de terrain.

b. Observation directe

Les écrits concernant les méthodes ethnographiques et l'observation indiquent que toute observation est en quelque sorte participante à des degrés variés. De plus le positionnement du chercheur peut tout à fait évoluer selon l'avancement de l'enquête et selon les situations étudiées. De manière générale, toute observation induit un impact de la présence de l'enquêteur dans le milieu et dans le réseau de relations sociales qu'il étudie. La question est alors de savoir comment minimiser cet impact lorsque cela est souhaité, comment l'objectiver voire l'analyser de manière réflexive. « La venue du chercheur provoque nécessairement une perturbation des interactions et attitudes des enquêtés, mais sa présence prolongée auprès de ces derniers minimise cet impact. En effet, les enquêtés n'ont en général ni la possibilité ni de raison de se soustraire à leurs activités et contraintes habituelles, ou du moins cet intérêt est supérieur à celui de leurrer le chercheur (Becker 1970, cité par Schwartz 1993[1]). » (Fautras, 2016, p. 79).

Une partie de mon travail de terrain s'est déroulée en observation directe dans le sens où ma présence n'affectait que très peu le déroulement de la scène et mes interactions sociales étaient restreintes. Ce fut le cas évidemment lorsque j'arpentais les alentours de deux campus carnet et appareil photographique à la main. Ce fut également le cas lorsque j'assistais à des événements ou des réunions avec plusieurs dizaines de participants, et où je ne manifestais pas ma présence (par exemple réunions de restitution de projets tutorés, réunions de présentations de projets institutionnels comme le lancement d'une chaire de fondation). À d'autres moments, ma participation même légère a peut-être induit des modifications car les réunions étaient plus restreintes et comportaient des enjeux de pouvoir ou de négociation plus forts. Je pense par exemple aux réunions du collectif *WestSide Resident Coalition* (les *meetings*) hebdomadaires. Ma présence à ces réunions de projets, même silencieuse, était signifiante : parmi une ou deux dizaines de participants assis en cercles, discutant de problématiques sociales dans leur quartier, ma présence d'étudiante étrangère n'était pas anodine.

Ma manière de gérer cette question de l'impact de l'observateur sur la scène observée s'est adaptée au fur et à mesure, mais répond au final à un schéma que je n'ai explicité qu'après-coup : dans les cas où je n'étais pas « censée être là », j'essayais d'interférer le moins possible pour « faire oublier » ma présence. Cela a été souvent le cas lors des réunions de projets. En effet, en dehors de tout dispositif d'embarquement officialisé (voir section II.1.a), je ne ressentais aucune légitimité à m'immiscer dans un projet en cours que ma participation aurait pu si ce n'est fragiliser, perturber. Par exemple, les participants des réunions hebdomadaires au groupe *WestSide Resident Coalition* étaient engagés dans une construction d'une dynamique collective, avec un apprentissage de la répartition des temps de parole et d'équilibre des rapports de force. Je considérais (peut-être à tort) qu'une participation autre que l'observation simple pouvait être dommageable aux processus en cours. J'ai ainsi participé à quelques événements lorsque je pensais pouvoir être 'une parmi d'autres', par exemple pour préparer

[1] Becker, Howard S. (1970). *Sociological Work : Method and Substance*. Chicago : Aldine cité dans Schwartz, Olivier. (1993). « L'Empirisme irréductible ». Dans *Le Hobo. Sociologie du sans-abri. Suivi de l'Empirisme irréductible par Olivier Schwartz.* Sous la dir. de Nels Anderson. Paris: Nathan.

la nourriture et la salle pour une réunion de rencontre entre des habitants et des représentants de la police dans le *Near West Side*, ou pour participer à un jardin potager dans un quartier populaire.

c. Participation observante

En revanche, j'ai utilisé l'observation participante lorsque j'étais déjà – et indépendamment de ma thèse – participante à une situation. Il s'agit plutôt de participation observante puisque j'étais de toute façon membre active, en particulier à Nanterre via mes activités d'enseignement et mon intégration aux espaces de sociabilité et gestion comme les réunions de département, d'équipes et de laboratoire. Tous les éléments n'étaient pas des données de terrain (je n'étudiais pas le fonctionnement d'un département par exemple), mais certains fournissaient des éléments de contexte ou de compréhension générale (financements, réformes de l'ESR par exemple), voire nourrissaient des pistes d'analyse (rapports des universitaires à l'institution par exemple).
Une très petite partie de mes enseignements a croisé mes intérêts de recherche, lorsque j'ai enseigné à l'automne 2016 huit séances de trois heures chacune en méthodologie qualitative de la recherche pour des étudiants de Master de géographie de la santé. Une grande partie du cours consistait à guider des groupes d'étudiants dans la réalisation de diagnostics territoriaux de santé dans le cadre d'une commande de l'agence régionale de santé d'Île-de-France. L'encadrement de ces projets tutorés, eux-mêmes en lien avec un projet de recherche interventionnelle, a nourri mes réflexions sur les rapports entre universitaires et acteurs publics, sur l'ancrage institutionnel d'activités partenariales et sur les liens entre enseignement et recherche.
Dans ce cas, je n'étais plus un « membre périphérique » en observation directe non participante mais un membre « à part entière » (Arborio et Fournier, 2015). Cette plus grande implication engendrerait paradoxalement une moindre perturbation puisque le chercheur endosse « un rôle déjà existant dans la situation » (ibid., p. 28) et les « membres ordinaires » reconnaissent le chercheur comme collègue. Dans mon cas, j'étais « collègue doctorante ou enseignante » dès le début de mon enquête à Nanterre et je me trouvais en quelque sorte dans la situation d'une « ethnologue indigène ». Concernant la partie de mon enquête qui s'est déroulée auprès de mes collègues au quotidien, j'étais donc en observation « à découvert » et non « incognito » (Arborio et Fournier, 2015, p. 85). Globalement mes collègues connaissaient mes thèmes de recherche et j'intervenais peu dans le déroulement des réunions pour les « orienter » vers mes questions (et absolument pas dans le cadre de l'enseignement). Quand elles apparaissaient, j'écoutais et parfois je relançais certains débats, par exemple lors de réunions de l'équipe Mosaïques (par exemple concernant les Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA) ou des réflexions sur le mouvement et la charte de la désexcellence[1]).

Il a donc fallu provoquer un décentrement face aux considérations des enquêtés, face à certains questionnements personnels liés à mon expérience universitaire mais hors du cadre de la thèse, et face aux réformes et les réactions qu'elles suscitaient. Par exemple, les réformes de financement et de structuration de l'enseignement supérieur en France via les Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA) ont posé question et ont dû être intégrées dans mes questionnements sans devenir l'objet principal. De même, l'émergence des COMUE n'est pas à ignorer pour étudier les universités françaises mais elle a dû être replacée à la « bonne place » dans mes recherches. L'immersion de longue durée, surtout à Nanterre, pose donc la question classique de la validité à la fois des questions de recherches et des analyses lorsque le chercheur participe aux activités du groupe enquêté et partage parfois leurs

[1] Plus d'informations sur la charte de la désexcellence ici : http://lac.ulb.ac.be/LAC/charte.html, consulté le 05/10/2018.

objectifs, leurs préoccupations, leurs ressentis. D'un côté, la familiarité avec le terrain aide à le comprendre y compris par l'expérience : « l'immersion dans la situation produit sur le chercheur participant des effets qui ne sont pas toujours sans rapport avec ceux qu'elle produit sur les acteurs ordinaires. » (Arborio et Fournier, 2015) même si le chercheur n'est jamais un acteur tout à fait ordinaire de la situation. D'un autre côté, cette proximité engendre une perte de la distance nécessaire, d'après A. - M. Arborio, pour ne pas plaquer des jugements préconçus et éviter une « reformulation en termes savants d'un discours de sens commun ».

3. La constitution d'un corpus documentaire

La constitution d'un corpus documentaire a complété les données collectées via les entretiens et l'observation. Ce corpus rassemble des documents numériques et physiques, officiels ou non, concernant les trois échelons d'analyse, c'est-à-dire les enseignants-chercheurs et leurs projets, les deux établissements, les contextes nationaux respectifs.

Pour chaque projet et chaque universitaire enquêté, j'ai essayé de réunir un maximum d'informations qu'elles soient produites par les participants au projet ou non. Pour les enseignants-chercheurs, il s'agit de données publiques comme les curricula en ligne, leurs publications et travaux antérieurs, leurs participations à des évènements (scientifiques, associatifs, politiques, militants…), ainsi que les informations collectées via mon enquête comme des mentions de leurs activités par d'autres interlocuteurs ou dans des politiques d'établissement, des notes de terrain concernant des bribes de conversation, des discussions, des observations, etc. Pour les projets de recherche collaborative, les deux types de données (officielles et de collecte directe) ont été réunies, avec de fortes différences selon l'ampleur, l'avancement, le degré de publicisation et d'institutionnalisation des projets.

Pour les deux universités, l'ensemble documentaire rassemble toute la documentation accessible au grand public sur mes thématiques de recherche, via les brochures et flyers papier et via les sites internet des différentes unités (université, UFR ou *Schools*, départements, instituts, fondation universitaire, centres de recherche, équipes et laboratoire, etc.). Il s'agit d'organigrammes, de listes de partenaires, de présentations de projets et d'évènements, des discours des membres des équipes présidentielles, etc. À l'université Paris Nanterre, mon statut de personnel enseignant et ma meilleure connaissance des instances de gouvernance m'ont permis d'accéder aux compte-rendu aux comptes-rendus des instances, en particulier ceux du conseil d'administration que j'ai traités sur une période de dix ans (2007-2017). À cette information issue des institutions se rajoute la documentation issue ou concernant des partenaires comme les collectivités locales, des entreprises (comme le Crédit coopératif), des fondations (comme la Gifford Fondation à Syracuse, la Carnegie Fondation à l'échelle nationale), des associations (par exemple l'AFEV, l'association CIRSES - Collectif pour l'Insertion du développement durable et de la Responsabilité Sociétale dans l'Enseignement Supérieur), des consortiums (*Imagining America*), des réseaux d'universités et de présidents d'universités (*Association of American Universities*, Conférence des Présidents d'Université), et des projets spécifiques portés par ces acteurs (label « Développement Durable et Responsabilité Sociale » - DD&RS ; programme *Imagining America Engagement Scholars*).

Enfin, une veille médiatique a complété les corpus documentaires en compilant des extraits de lois et décrets, des articles de journaux, des écrits de blogs et sites internet, des tracts militants et syndicaux etc. Les documents sont de natures très variées, que ce soit de la littérature scientifique, de la littérature grise, ou de la littérature militante. Dans le cas français, de nombreux universitaires travaillant sur l'enseignement supérieur et la recherche, publiant des travaux de recherche

scientifique, ont également exprimé un positionnement argumenté quant aux réformes en cours. La diversité de nature de ces documents incite à la vigilance, afin de discerner ceux qui sont de l'ordre de l'écrit scientifique documenté prenant plus ou moins position concernant l'actualité, de l'essai général écrit à partir d'une expérience ou d'une expertise, de la tribune ou du pamphlet, de l'expression personnelle.

La démarche de terrain expliquée ici présente donc des enjeux méthodologiques classiques d'enquêtes qualitatives inductives basées sur la technique de l'entretien, comportant une part d'observation participante et s'appuyant sur une immersion longue auprès des acteurs étudiés, que ce soit : la définition et la délimitation du corpus, l'accès aux données, les opportunités d'embarquement dans des projets, le positionnement du chercheur et son implication émotionnelle… La section suivante revient sur une spécificité de l'enquête : les personnes interviewées et sources principales du matériau d'analyse étaient à la fois mes pairs, des experts, les objets de la recherche et pour certains des acteurs « qui, socialement et professionnellement, occupent une position surplombante. » (Paye, 2012, p. 447).

IV. Contourner et exploiter les difficultés : enquêter ses pairs et supérieurs

Les entretiens que j'ai menés concernent pour une grande part des enseignants-chercheurs et des membres des équipes dirigeantes des deux universités (voir Annexe 1 : Liste des entretiens). Ces entretiens s'adressent donc à des pairs universitaires (majoritairement enseignants-chercheurs, parfois docteurs en poste administratif), généralement en situation de supériorité hiérarchique, particulièrement bien renseignés sur le sujet. Mais je les interroge à la fois comme informateurs et comme objets même de l'investigation (quelles pratiques, quels rapports à l'institution et au territoire).

Cette relation se différencie de situations d'entretiens peut-être plus « classiques » décrites dans des ouvrages méthodologiques ou des écrits réflexifs, dans lesquelles l'enquêteur et l'enquêté ont des positions bien définies, n'appartiennent pas au même groupe professionnel, ni souvent à la même classe sociale, et ne seront pas amenés à se revoir (Platt, 1981, p. 75). De plus, l'enquêteur y est présenté comme apprenant puis sachant guider l'entretien (Platt, 1981, p. 76) à l'insu de l'enquêté en s'appuyant sur des grilles de questions plus ou moins développées et par un système subtil d'interventions de natures diverses (Blanchet et Gotman, 2010 chap. 3). Or dans la plupart des entretiens que j'ai menés, « l'enquêteur (un apprenti-chercheur) n'a ni l'autorité, ni les compétences, ni le pouvoir hiérarchique dont jouit l'enquêté (un universitaire bien établi dans la profession) » (Paye, 2012, p. 456). Cette triple position affecte le déroulement de l'entretien et le contenu des discours exprimés, nécessitant des tactiques de contournement.

1. Une apprentie face à des pairs, des experts et des objets de l'enquête

a. Une doctorante face à des pairs

Une première spécificité est de s'adresser à des pairs en situation de supériorité hiérarchique. Bien que tous les entretiens se soient déroulés dans une ambiance plutôt décontractée et bienveillante, des effets d'auto-censure m'ont régulièrement amenée à ne pas poser de questions directement sur la vie

privée de mes interlocuteurs notamment concernant leurs trajectoires professionnelles (enfants, conjoints, etc.). Cette forme d'auto-censure à l'égard de collègues et de supérieurs (Paye, 2012) a d'ailleurs rencontré des modes de présentation de soi éludant la vie privée de la part de mes interlocuteurs. Cela rejoint différents travaux concernant l'entretien, que ce soit la mise en récit méritocratique des trajectoires professionnelles par des universitaires (Paye, 2012) ou la répugnance à aborder la sphère personnelle de la part d' « imposants » (Chamboredon et al., 1994, p. 130 ; Laurens, 2007, p. 120). Ces types d'informations n'étaient pas au centre de mon dispositif de recherche : je ne menais pas explicitement d'entretiens biographiques pour reconstituer des carrières et trajectoires de vie.

En revanche, un autre effet de proximité professionnelle et de position hiérarchique a entravé la collecte d'informations : la difficulté à aborder certaines pratiques de recherche et certains rapports à l'établissement dans leur dimension concrète et matérielle. Régulièrement, des éléments qui m'intéressaient sur la relation entre universitaire et son institution étaient passés sous silence ou éludés malgré mes relances, comme par exemple des démarches juridiques, administratives et financières à effectuer (pour formaliser un partenariat ou engager des dépenses), ou encore la manière dont l'enquêté avait connu un partenaire de recherche.

Trois pistes explicatives peuvent être avancées, non exclusives. La première piste relèverait d'une échelle de valeur des activités exercées par les enseignants-chercheurs. Les activités que je leur demandais de me décrire sont peu valorisées : elles peuvent être considérées par les enseignants-chercheurs comme des tâches nécessaires tissant un arrière-fond aux « vrai cœur de métier » mais peu intéressantes et valorisantes. D'ailleurs dans un contexte d'inflation des tâches d'administration et de gestion, elles sont de plus en plus vécues sur un registre de contrainte et de souffrance au travail. Mes interlocuteurs répugneraient alors à me décrire ces tâches d'une part car ils les considèrent extérieures à leur métier et peu intéressantes, et d'autre part car elles ne correspondraient pas à l'image qu'ils souhaitent véhiculer du métier. Exposer au grand jour les détails des conditions sociales et institutionnelles du travail scientifique ne correspondrait pas à l'image sociale du métier, que ce soit leur contingence, leurs relations de pouvoir, leurs écarts aux normes affichées, ou bien leur trivialité, leurs complications, leur caractère ennuyant et entravant.

Une deuxième piste pour expliquer la réticence de mes interlocuteurs à décrire certaines de leurs pratiques concrètes serait leur sincère difficulté à les verbaliser précisément et à se souvenir de leurs détails. Il s'agit alors moins d'un effet de la relation entre enquêteur et enquêté (réticence à décrire à la doctorante certains aspects) ou d'un effet de la simple situation d'énonciation (réticence à exprimer explicitement des écarts à une image du métier ou des sources de frustration) qu'un effet de la nature même de ces activités, la manière dont elles sont vécues par ces enseignants-chercheurs. Ainsi, lorsque certains de mes interlocuteurs n'esquivaient pas mes demandes de précision et cherchaient à me répondre précisément, ils ne parvenaient pas toujours à se souvenir, ou retrouver, ou expliciter certaines activités (démarches administratives) ou certaines pratiques (constitution et entretien d'un réseau d'interconnaissance). Cela rejoint en partie la seconde raison invoquée par Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Muriel Surdez et Laurent Willemez s'appuyant sur une analyse de Giddens : « Mais la raison principale de ce silence est probablement à trouver dans le fait que ce savoir-faire quotidien est incorporé et donc inexprimable ; (…) la plupart des règles engagées dans la production et la reproduction des pratiques sociales sont connues et utilisées tacitement par les acteurs : ils savent « comment faire sans nécessairement savoir comment dire ce qu'ils font. » (Chamboredon et al., 1994, p. 130). Cette explication pourrait s'appliquer aux activités de constitution et d'entretien d'un réseau de travail avec des collaborateurs non universitaires par exemple. Dans la

même perspective, les interlocuteurs semblaient éprouver des difficultés à décrire et se rappeler la majorité de leurs démarches effectuées via un service de l'université. Cet obstacle dans la dimension informative de l'entretien apporte néanmoins des éléments d'ordre analytique : pourquoi et quelle est la signification de ces difficultés ? Qu'est-ce que cela dit sur le rapport des enseignants-chercheurs à leur université ?

Enfin une dernière explication résiderait dans la situation de familiarité existant entre d'une part l'enquêteur et d'autre part le milieu étudié ainsi que l'enquêté. Cette double proximité (au sujet et à l'interlocuteur) réelle ou bien supposée par l'enquêté au cours de l'entretien peut amener l'enseignant-chercheur à survoler certaines informations : soit qu'il pense sincèrement que je les connais, soit que cela lui fournisse l'opportunité de ne pas décrire ce qu'il ne souhaite pas, en plaçant ses réticences à couvert de ce qui serait ma propre connaissance (« nan mais tu connais ça »). La proximité entre enquêteur et enquêté peut ainsi provoquer ainsi un « aveuglement familier » (Paye, 2012) : le partage de représentations, d'expériences, d'un socle de connaissances commun peut amener à passer sous silence des aspects qui se soustraient alors au questionnement.

b. Une apprentie face à des experts

Une autre spécificité d'une partie des entretiens menés était de m'adresser certes à des pairs, mais à des pairs plus expérimentés et en position hiérarchique dominante. Selon leur appartenance disciplinaire, mes interlocuteurs maîtrisaient et avaient pratiqué les techniques d'entretien. Ils avaient également l'habitude de construire un questionnement de recherche et avaient pour certains encadré des doctorants. Leur supériorité hiérarchique associée à leur maîtrise méthodologique pouvait créer une dissymétrie, et les conduire à juger, commenter voire intervenir au cours de l'entretien, traditionnellement mené par l'enquêteur.

A l'instar de Simon Paye lors de ses entretiens d'enseignants-chercheurs britanniques, je me suis interrogée sur les effets de cette relation, et j'ai parfois appréhendé des moments de décrédibilisation ou de délégitimation[1] sous le regard d'enquêtés à la fois assez qualifiés et professionnellement positionnés pour juger mes actes selon les codes en vigueur.

> *(…) les interviewés sont techniquement qualifiés pour juger la recherche et le professionnalisme de la personne qui la conduit, à plus forte raison quand – et c'est le cas – l'entretien est conduit par un jeune chercheur auprès de confrères souvent plus expérimentés. Ce problème n'est pas exclusif à la population des universitaires en sciences sociales puisqu'il peut en principe se manifester lors d'entretiens auprès d'élites ou de professionnels qui pratiquent l'entretien sous des formes variées (journalistes, consultants, etc.). Toutefois, on peut s'attendre à ce que la suspicion et le scepticisme soient des réflexes plus présents chez des individus qui partagent avec l'enquêteur un ethos de la recherche universitaire et un socle de principes épistémologiques en commun. Quelles retombées sur le matériau produit une appréciation négative des pratiques de l'enquêteur (ou sa décrédibilisation) peuvent-elles avoir ? Les enquêtés les plus sévères vont-ils intervenir dans la conduite de l'entretien ? Auraient-ils le réflexe de se positionner comme arbitres de la conversation, ou comme pédagogues de la recherche ? (Paye, 2012, p. 451-452).*

[1] La mise en garde de S. Beaud et F. Weber dans leur Guide de l'enquête de terrain est assez édifiante : « Journalistes et universitaires préfèrent poser des questions qu'y répondre, ils ne verront en vous que l'apprenti assez innocent pour chercher à renverser les rôles et se gausseront de vous ou de la sociologie. » (2010 p. 34)

Au final mon expérience rejoint son constat : malgré une « ambiguïté latente » dans l'interaction, peu « d'allusions explicites » ont été formulées. Certaines ont porté sur la conduite de l'entretien (« tes questions sont trop longues » - enquêté n° 83 - ou : « c'est trop long tu vas avoir du mal » - enquêté n°14) et d'autres sur la construction du sujet (« et c'est quoi pour vous le territoire ? » enquêté n°8). Mais de manière générale, les enseignants-chercheurs interrogés posaient des questions de compréhension, de contextualisation ou d'intérêt rarement au début de l'entretien, plutôt à la fin, comme d'autres enquêtés le font. Si ces questions étaient plus informées (fonctionnement d'un doctorat, constitution d'un échantillon par exemple), elles portaient rarement sur l'interaction qui avait eu lieu. Il semble donc que le rapport de supériorité ait principalement joué par mon intériorisation de cette différence affectant parfois ma posture (retenue, anxiété d'étudiante face au professeur, peur du jugement), plutôt que par l'attitude des interviewés.

c. Une chercheuse face à la relation d'enquête

Les deux caractéristiques précédentes (proximité et asymétrie d'expérience) conduisent les enquêtés à expliciter, rappeler ou commenter la relation d'enquête, ce qui a pu être déstabilisant. Dans toute situation d'entretien, l'enquêteur se retrouve face à « son objet » et cette relation d'enquête fait l'objet d'un contrat tacite mis en place lors de la demande d'interview. Il est entendu que l'enquêteur cherche des informations auprès de son interlocuteur qui se prête au jeu. Les enjeux méthodologiques associés sont souvent décrits comme le risque d'imposer un sens à l'enquêté par la formulation des questions ou par une position surplombante (l'enquêté « veut bien faire », « veut dire ce qui fait plaisir »).

Dans le cas des enseignants-chercheurs, leur expérience des méthodes d'enquête et leur connaissance du sujet, associées à une certaine proximité voire complicité à mon égard, les amenaient à commenter cette relation d'enquête. Autrement dit, j'avais parfois l'impression qu'ils « voyaient clair dans mon jeu » et « me mettaient à nu », en tant qu'objets de recherche réflexifs, connaisseurs[1] et commentateurs. Cette situation peut d'ailleurs être exploitée comme un atout : Laurence Viry explique ainsi qu'elle discute de son sujet de recherche et de ses premières pistes d'interprétation avec les universitaires qu'elle interroge. Dans mon cas, l'inconfort provenait des moments où les enquêtés réaffirmaient la situation d'enquête alors que j'essayais justement de l'invisibiliser : par exemple lorsque des collègues commentaient mes prises de notes en réunion (« alors, ça c'est bon pour toi non ? », ou bien « ah là tu prends des notes de thèse en fait ? ») ou bien en entretien lorsque mon interlocutrice répond par la négative puis me dit : « tu aimerais que je te dise oui hein ? » (enquêtée n°43).

Une autre difficulté liée aux statuts des enquêtés est le risque qu'ils se sentent visés par l'enquête alors ressentie comme critique ou remis en cause. D'ailleurs le contexte de réformes et de débats sur l'université pouvait accentuer ce risque, comme le mentionne Hélène Dang Vu : « J'ai aussi ressenti une gêne à faire une recherche sur l'université car je savais le sujet sensible pour mon lectorat. Cette thèse porte en effet sur l'organisation à laquelle mes lecteurs et évaluateurs appartiennent. J'ai parfois craint que ce travail suscite en raison de cette proximité, des réactions partisanes ou qu'à l'inverse, on

[1] Comme le mentionne Hélène Dang Vu dans sa thèse : « L'université n'est pas une organisation familière pour une jeune chercheur. Or cette recherche s'adresse à des universitaires avertis, qui « naviguent » dans cet environnement depuis longtemps et qui par conséquent, ont une connaissance fine du fonctionnement de cet objet de recherche. »(Dang Vu, 2011, p. 12).

considère ce travail comme un argumentaire pour ou contre la politique menée par le ministère et les gouvernements successifs qui ont réformé l'université en France. » (Dang Vu, 2011, p. 12).

Ainsi mes questions concernant l'ouverture de l'université, ou les liens avec la société civile ont pu chez certains interlocuteurs faire écho aux indicateurs d'impact social dans l'évaluation effectuée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) ou plus globalement aux débats sur l'utilité et la responsabilité des chercheurs. Par exemple lors d'une présentation de mes recherches et de la comparaison avec les États-Unis, un des participants, responsable patrimoine dans une université française, remet en cause la comparaison en mettant en avant que ses services ne disposent pas des mêmes moyens que les universités états-uniennes (« évidemment qu'on ne peut pas faire aussi bien qu'eux, on n'a pas la même autonomie »).

d. Une étudiante face aux « imposants »

Enfin, un dernier enjeu méthodologique ne relevait pas tant du statut universitaire de mes interlocuteurs que leur position de « dominants » pour reprendre l'expression de H. Chamboredon et al. (1994). Les entretiens que j'ai effectués avec des enseignants-chercheurs membres des équipes présidentielles (davantage à Nanterre qu'à Syracuse) ont suscité plus de rapports de domination que ceux menés avec des enseignants-chercheurs maîtres de conférences ou professeurs.
Cette domination s'exprime dès les « préludes » en amont de l'entretien, comme le décrivent les auteurs : le contact s'établit par écrit, de manière formelle par mail, nécessitant parfois des relances et souvent un passage par les « instances de représentation » et « le personnel qui entoure les occupants de poste 'importants' » (Chamboredon et al., 1994, p. 123). Ce fut par exemple le cas lors de mes prises de contact avec le directeur de cabinet du président et les vice-présidents de l'université de Nanterre, qui sont passées par l'intermédiaire de secrétaires. J'ai également souvent sollicité un rendez-vous avec ces interlocuteurs sur mode d'accès indirect (Blanchet et Gotman, 2010), par l'intermédiaire d'une tierce personne qui me recommandait explicitement. En l'occurrence, le fait que l'un de mes directeurs de thèse ait occupé récemment le poste de vice-président Recherche m'a facilité l'accès plusieurs fois, et cela m'a été confirmé par des interviewés : ayant obtenu un entretien en mentionnant son nom dans le mail de demande, l'interlocuteur entamait l'entretien en rappelant ses liens avec mon directeur : « je ne peux rien lui refuser » (enquêté n°2), « on se connait bien » (enquêté n°8). Ainsi, « la prise de contact rend possible les premières manifestations de la domination exercée par les enquêtés » (Chamboredon et al., 1994, p. 123) et « selon les positions de l'enquêteur, celui-ci intégrera plus ou moins cette imposition et, partant, intériorisera plus ou moins la domination. » (Ibid., p. 116). Cette impression de domination était en effet intériorisée et entretenue de ma part, par exemple lorsque j'explique à une enquêtée ne pas oser demander un rendez-vous au président de la COMUE (enquêtée n°41).

Classiquement cette situation se poursuit via les conditions matérielles de ces types d'entretiens qui se déroulent dans les bureaux de mes interlocuteurs, dans le bâtiment de la présidence. Il faut décliner son identité et les motifs de sa venue pour accéder aux étages, puis attendre dans un espace dédié[1]

[1] Mes carnets de terrain font mention de ma surprise lorsqu'on me proposait un café lors de ces moments d'attente, et ma prise de conscience soudain plus effective des attributs de ma position sociale (vêtements, sac à dos, etc.). Cela fait écho au fait que « La domination ne se manifeste pas uniquement dans les espaces de l'entretien, mais aussi dans les vêtements, la tenue corporelle, les manières de parler ; là aussi, ce sont des signes de domination que l'interlocuteur reçoit, qu'il ressent, mais qu'il ne peut guère expliquer ». (Chamboredon et al., 1994, p. 126)

avant d'accéder à l'interlocuteur. Ces rapports de domination symbolique conditionnent la relation d'entretien et se poursuivent généralement au cours de l'interaction, affectant la conduite de l'entretien (Chamboredon et al., 1994, p. 127). La volonté de contrôle de la part de ces interlocuteurs et leur affirmation de leur position à mon égard se sont manifestées principalement par des tentatives pour mener l'entretien et pour inverser les rôles entre enquêteur et enquêté. Ainsi au cours des entretiens, certains ont clairement montré leur réticence à répondre à certaines questions y compris lorsque j'insistais. Ce qui était mis en cause dans leurs propos n'étaient pas une intrusion dans leur vie privée ou dans des dossiers controversés mais tout simplement la pertinence de mes questions, soit en termes de contenu (« non mais ça ce n'est pas important ») soit en termes d'interlocuteur (« ça vous demanderez ça à untel » enquêté n°1). Un entretien s'est révélé particulièrement révélateur de cette volonté de contrôle puisque mon interlocuteur refusait de suivre mes questions, me coupant la parole et ordonnant les thèmes à aborder (enquêté n°2).

Contrôler l'entretien et renverser les rôles leur permettait de conserver ou rappeler leur position pour imposer le type de discours qu'ils souhaitaient, construits, reflétant leur « facilité à élaborer un discours public » (Chamboredon et al., 1994, p. 123). Comme l'analysent plusieurs écrits, « tout enquêté 'dominant' connaît certains des outils que le chercheur mobilise (…) » (Laurens, 2007, p. 125) et « on constate ainsi la présence dans les discours de traces de théorisation, de marqueurs d'un raisonnement parfois proche des catégories censées l'analyser » (Paye, 2012, p. 469). Les universitaires interrogés, habitués à manier des théories et concepts de sciences sociales et humaines, et familiers avec les exercices de réflexivité et d'objectivation, m'apparaissaient comme particulièrement disposés à la fois à construire un récit de leurs parcours et de leurs activités, et à repérer dans mes questions ce que j'interrogeais.

2. Stratégies de contournement

Tous les entretiens n'ont pas donné lieu aux difficultés décrites précédemment, que ce soit avec des enseignants-chercheurs en poste ou bien prenant en charge des responsabilités institutionnelles. Une partie de ces difficultés était d'ailleurs due à mon intériorisation de possibles attitudes et jugements de la part de mes interlocuteurs, qui ne se sont généralement pas exprimés explicitement. J'ai donc adapté la méthodologie des entretiens progressivement, pour contourner ces contraintes.

a. Nuancer le déséquilibre des positions par l'information

Un outil pour gérer la relation d'entretien et ses rapports de pouvoir est la maîtrise de l'information, comme l'analysent précisément plusieurs auteurs (Chamboredon et al., 1994 ; Laudel et Gläser, 2007 ; Laurens, 2007). Cette préparation est souvent possible grâce aux CV des enquêtés disponibles publiquement, aux informations sur les projets et aux notes de terrain (observation, autres entretiens). Elle aide à équilibrer une possible asymétrie de positions en favorisant la triangulation, en assurant une certaine légitimité et en favorisant l'accès aux détails des pratiques.
De manière générale, la collecte d'informations sur le parcours et les activités de l'interviewé, les projets auxquels il participe et sur les politiques d'établissement concernées aide à anticiper la situation d'entretien et à éviter une prise de contrôle par l'enquêté (Chamboredon et al., 1994, p. 124 ; Laudel et Gläser, 2007, p. 5). Cela permet de vérifier des informations (mode informatif) mais aussi d'orienter le discours de l'enquêté à propos d'un élément (son avis, ses représentations). L'utilisation de documents, de données chiffrées et datées, peut aider à contourner les discours institutionnels très généraux et les mises en récits de soi. Elle peut aussi servir de support à une description plus fine et

aider à recentrer l'entretien sur des pratiques concrètes avec un exemple précis (Laurens, 2007, p. 118-120).

Être et se montrer informé est également un outil pour gérer les relations de pouvoir au cours de l'interaction : cela reflète certaine compétence et aide à assurer sa légitimité : « Être informé aide à démontrer la compétence et donc à être pris au sérieux[1] » (Laudel et Gläser, 2007, p. 8). Face à des personnes dont le temps est compté, et qui sont en position surplombante de jugement, cela permet de manifester son travail et sa bonne volonté :

> *Your informed questions signal the interviewees that you have done your homework, made an effort, and have not just come to pick their brain. You have gone as far as you can go with the available material and now you need some help. (Rubin and Rubin 1995[2] p. 198 cité dans Laudel et Gläser, 2007, p. 98).*

La collecte d'information en amont permet de comprendre le cadre conceptuel des enquêtés et de « négocier un niveau de communication » (Laudel et Gläser, 2007, p. 106, ma traduction) c'est-à-dire établir un langage qui permette aux deux interlocuteurs de se comprendre et d'atteindre un niveau de détail suffisant pour obtenir les informations intéressantes. Se démarquant d'une posture de recherche comme « *naïve ethnography* » telle que revendiquée par Bruno Latour et Stve Woolgar, G. Laudel et J. Glaser mettent en avant l'importance de l'information voire de la formation en amont pour mener des « entretiens informés » avec les scientifiques (2007, p. 98). Les auteurs décrivent en effet une phase introductive de négociations implicites avec les scientifiques qu'ils ont interviewés afin de déterminer quels niveaux de détail et de technicité peuvent être utilisés au cours de l'entretien. Ils développent des exemples d'entretiens avec des chercheurs en physique ou en mathématiques : pour réussir à accéder à la description détaillée des pratiques des chercheurs, il leur faut connaitre suffisamment les sujets traités pour éviter que les interviewés simplifient et occultent des éléments qui les intéressent. L'équilibre est subtil : si l'enquêteur se présente comme totalement ignorant, l'interviewé risque de ne pas entrer dans des détails intéressants et d'expliquer à grands traits ses activités. Si l'enquêteur se montre ou bien est vu par l'interviewé comme très informé, alors ce dernier risque aussi de passer sous silence des éléments qu'il considère comme peu importants, triviaux, connus.

Le manque de connaissances ou de socialisation à une discipline ont pu ainsi m'empêcher de saisir des éléments disciplinaires que j'aurais aimé mieux maîtriser et qui apparaissaient comme un facteur important dans le discours de mes interlocuteurs. Par exemple, les spécificités de la psychologie sociale au sein de la psychologie (enquêtée n°22) ou les différents courants en droit (enquêtées n° 29 et n°35). C'était également le cas concernant le fonctionnement administratif et politique des établissements, ou bien l'évolution législative du pilotage des universités en France, ou encore les objectifs généraux d'un projet de recherche. Cela a pu conduire à des discours trop généraux, hors cadre, ou à passer un temps non négligeable à la description des contenus des projets plutôt qu'à leur fonctionnement (partenariat, territorialisation). À l'inverse, un meilleur niveau d'information a pu permettre d'amener l'enquêté à préciser ses réponses ou à décrire ses pratiques concrètes.

Au-delà du niveau de communication, la négociation implicite concerne plus largement la relation sociale au cours de l'entretien. Le terme de « négociation » a une connotation de rapports de force, et

---

[1] Traduction personnelle de : « Being informed helps to demonstrate competence, and thus to be taken seriously » (Laudel et Gläser, 2007, p. 8).

[2] Rubin, Herbert S., and Irene S. Rubin, 1995. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage.

on pourrait plutôt parler d'ajustements de l'enquêteur. C'est le cas par exemple concernant le type d'interaction avec l'interlocuteur : dans une optique d'entretien semi-directif productif et agréable, le but est aussi de créer une forme de discussion et non pas un interrogatoire. Ajuster le ton ou certains thèmes permet de faire durer l'entretien ou développer plus d'éléments. Plusieurs enseignants-chercheurs apparaissent souvent des « bons clients » à ce titre : présentant de l'enthousiasme pour leurs thèmes de recherche et un goût pour la réflexivité, plusieurs enquêtés ont explicitement apprécié les entretiens et les ont considérés utiles en tant que moment – au final rare – de retour réflexif sur leurs pratiques. Montrer une connaissance apporte de la légitimité et un certain niveau de détails par la négociation du niveau de communication. Mais la méconnaissance, feinte ou non, peut à l'inverse constituer un outil pour pousser les interlocuteurs à détailler des éléments ou contourner une position surplombante en assumant la dissymétrie. Dans mon cas, je jouais sur ma présentation de soi en complétant mon identité selon les situations (Chamboredon et al., 1994, p. 118-119) : je prenais appui sur les différences disciplinaires ou de nationalité afin de demander des précisions en tant que « géographe », « française » ou « étudiante ». Il s'agit alors de poser des questions ouvertes à des moments propices de l'entretien, en tirant parti d'une situation d'extériorité et d'un possible déséquilibre d'information, qu'il soit réel ou volontairement affiché. Par la suite, ce niveau de communication peut être renégocié par des questions précises qui amène l'enquêté à détailler.

b. Se détacher des discours

Les spécificités des enquêtés comme pairs, experts, expérimentés et objets induisent enfin des risques particuliers dans l'analyse des paroles recueillies. Trois d'entre eux appellent à une vigilance particulière.

Une première prise de distance est à opérer à l'égard des discours institutionnels, c'est-à-dire les discours des acteurs parlant au nom de l'institution : à un certain degré les membres des services de support à la recherche et en particulier les membres des équipes présidentielles. En s'appuyant sur J. L. Austin (1970), Hélène Dang Vu montre ainsi que ces discours sont à la fois des « énoncés constatifs » et des énoncés que les acteurs souhaitent être « performatifs ». (Dang Vu, 2011, p. 20). En tant que « constatifs », les discours sont à la fois descriptifs et « sont aussi entendus comme les reformulations par les acteurs de l'histoire du projet ou du dispositif. Cette médiatisation - au sens de filtre et transformation – par les acteurs, varient en fonction de la perception qu'ils ont de l'environnement dans lequel ils agissent, laquelle varie sensiblement en fonction de la situation de l'acteur et de son rôle dans le système d'action. » (Dang Vu, 2011, p. 21). En tant que justification publique et publicisée, ces discours sont « performatifs », et s'adressent certes à l'enquêteur mais visent à convaincre plus largement les partenaires et les parties prenantes. Les propos de ces acteurs concernant les politiques d'établissement, les réformes gouvernementales, l'avancée des projets doivent donc être analysés à l'aune de ce triple statut.

Un second risque se rapporte aux discours de la majorité de mes interlocuteurs : en tant qu' « enquêté 'dominant' » (Laurens, 2007, p. 128) et *a fortiori* en tant qu'enseignants-chercheurs, ils maîtrisent les théories et les outils du chercheurs. Cela renforce le risque d'imposition du discours expert sur les analyses de l'enquêteur. Le statut d'expert crée une difficulté possible lors de l'entretien en termes méthodologiques : peur du jugement par l'enquêteur et intervention de l'enquêté (*cf* « une apprentie face aux experts »). Mais ce statut entraine aussi un risque quant à l'analyse : reprendre ces « propos savants » et s'approprier sans recul ou contrôle le discours de l'enquêté (Paye, 2012, p. 474).

Ce risque d'appropriation non contrôlée est redoublé, créant un troisième risque : le fait d'appartenir à la communauté étudiée crée un sentiment d'appartenance, une proximité qui peut amener à adopter

les catégories, les explications et les normativités des enquêtés (Paye, 2012). Plus particulièrement, ce risque peut être de confondre la compréhension avec l'identification (Viry, 2006).

Conclusion du chapitre

La démarche d'enquête présentée est donc une construction progressive à réinscrire dans une dialectique entre les avancées théoriques et les apprentissages empiriques, comme l'illustre par exemple l'élaboration de l'implication comme concept-opératoire. La constitution du matériau et le choix des méthodes de collecte et d'analyse relèvent de la même logique d'enquête qualitative inductive s'adaptant aux contraintes de terrain. La volonté de mener l'enquête de terrain sur deux terrains dont un à l'étranger et de garder une structure d'analyse multi-niveaux a guidé certains choix comme l'ouverture à différents projets d'enseignants-chercheurs et leurs rapports à l'institution. L'immersion de long terme (davantage à l'université Paris Nanterre) et la constitution d'un corpus documentaire complètent le travail sur les représentations via les entretiens comme méthode principale de collecte de données. Si l'enquête de terrain porte principalement sur les niveaux des enseignants-chercheurs et des universités, elle permet aussi d'aborder à travers les discours de mes interlocuteurs et la documentation le niveau des modèles nationaux d'universités. Ceux-ci sont indispensables à prendre en compte pour analyser les fonctions territoriales assignées aux universités et comprendre le contexte dans lequel l'implication des universités et universitaires prend place.

PARTIE 2 :
Les rapports des universités au territoire dans deux modèles universitaires nationaux différents

Chapitre 3 : Les universités privées à but non lucratif aux Etats-Unis : recompositions de l'implication territoriale comme mission et levier de fonctionnement

De 2004 à 2014, l'université de Syracuse a orienté l'ensemble de son identité d'établissement vers l'implication sous le label de *Scholarship in action*. Théorisée par la chancellor Nancy Cantor, cette posture s'applique à tous les domaines de l'université : recherche, formation et troisième mission de contribution au développement économique et social local. L'implication de l'université et des universitaires, selon cette conception, est une responsabilité que Syracuse University doit assumer, mais aussi un facteur de visibilité et d'attractivité. Comment l'expliquer ? Comment expliquer qu'une université privée telle que Syracuse University considère l'implication comme un devoir d'institution et comme une manière de se distinguer en la plaçant au centre de ses missions ?

Ce chapitre se penche donc sur l'histoire et le fonctionnement des universités privées à but non lucratif (*nonprofit*) états-uniennes, dont fait partie Syracuse University pour comprendre quelle est la place de l'implication dans ce modèle universitaire des universités de type 501c3. Le terme « 501c3 » désigne un statut fiscal singulier (créé en 1917) qui s'applique aux organisations privées à but non lucratif mais à mission d'intérêt général aux Etats-Unis. Les universités privées *nonprofit* sont à ce titre subventionnées par l'État qui leur accorde des avantages fiscaux pour encourager leur financement par la philanthropie (individuelle et d'entreprise). Elles sont aussi tenues de se conformer à ce statut, c'est-à-dire d'une part de ne pas distribuer des profits éventuels à des personnes privées et d'autre part de mener des activités relevant de « l'intérêt général ». Dans ce cadre, l'implication de ces universités privées *nonprofit* notamment à l'égard de leurs territoires d'ancrage fait partie de leurs fonctions envers la société, attendues par le grand public, les financeurs (publics, privés, philanthropiques) et les étudiants. Quelles formes prend cette implication, quels objectifs poursuit-elle ? Comment a-t-elle été définie et comment évolue-t-elle ?

Au cours d'une approche historique, je montrerai que l'implication est présente dès la naissance et le développement du système universitaire états-unien et fait partie intégrante du modèle des universités privées *nonprofit*. On peut ainsi dire que l'implication est une mission institutionnalisée pour ce type d'universités, qui évolue évidemment mais qui constitue un des piliers de l'Idée d'université dont relève Syracuse University. Mais cette perspective diachronique abordera également l'importance de l'implication pour le financement de ces universités et la diversification de leurs ressources propres dans un contexte de compétition croissante entre établissements. Cela amène à interroger le rôle de l'implication universitaire dans un fonctionnement de plus en plus entrepreneurial des universités états-uniennes. Cela permet enfin d'aborder les enjeux contemporains concernant les modalités et des objectifs de l'implication universitaire aux Etats-Unis : son évolution entre philanthropie et prédation suscite des tensions, des débats, y compris la volonté de la renouveler dans une perspective plus collaborative dont Syracuse University se revendique.

I. La constitution d'un modèle d'universités privées *nonprofit* aux Etats-Unis…

Si l'implication est présente dès le développement du système d'enseignement supérieur et de recherche états-unien, sa définition, ses formes et finalités ont évolué jusqu'à aujourd'hui, en particulier sous la pression d'une recherche de diversification des ressources financières de ces universités privées *nonprofit*.

1. *L'émergence d'universités privées mais à mission d'intérêt général*

a. *Développement des colleges : « institutions charitables privées »*

Les premiers *colleges*[1] créés dans les colonies qui constitueront les Etats-Unis ont pour mission principale l'enseignement, leur dimension de recherche se développant plus tard. Ils se distinguent du modèle européen médiéval d'associations spontanées de maîtres (comme à Paris) ou d'étudiants (comme à Bologne) se regroupant en guildes, puis se structurant progressivement en facultés. En effet, dans les colonies américaines, les premiers *colleges* comme Harvard (1636) ou Yale (1701) sont créés à l'initiative des collectivités et des pouvoirs religieux locaux, en tant que *State-Church institutions*, et sont dirigés par une équipe non enseignante. Dans une logique d'essaimage suivant voire précédant le peuplement vers l'Ouest (Lazar, 2013) chaque colonie fonde indépendamment son *college,* ce qui favorise la diversité des affiliations religieuses et des modalités d'organisation. Jusqu'au XIXe siècle, la dénomination de *college* prédomine, le terme d'université émergeant ensuite avec le développement d'activités de recherche au sein de certains établissements.

L'influence des universités britanniques à l'époque coloniale et la marque du courant protestant puritain nourrissent un « modèle anti-urbain, plutôt retiré de la ville, dans un espace à faible densité, paysager, et surtout clos » (Fardet, 1994, p. 196). Les fondateurs des premiers *colleges* considéraient que le calme, un environnement plutôt rural et le retrait étaient ce qui convenait le mieux à la vie intellectuelle et son épanouissement. Cette conception éducative est nourrie par une méfiance à l'égard de la ville (Dang Vu, 2011 ; Fardet, 1994) estimée insalubre, lieu de débauches et de distractions, et donc néfaste pour les corps et les esprits, au contraire de la campagne idéalisée comme cadre d'étude idéal. Cette conception éducative inspirée de l'idéal monastique inspire la construction des premiers campus. Dans leur morphologie et leur séparation du tissu urbain existant, les premiers *colleges*[2] affichent ainsi leur intention d'isolement. Leurs fondateurs recherchaient aussi par là une forme d'autarcie pour la communauté universitaire et une indépendance politique à l'égard des pouvoirs régaliens (Dang Vu, 2011 ; Lazar, 2013 ; Merlin, Jacquin et Genestier, 1992).

L'université nord-américaine se présente donc d'abord comme une communauté aux modes de vie propres, et en retrait de la société : « Cet idéal romantique du collège dans la nature, mis à l'abri des distractions de la civilisation, a persisté jusqu'aujourd'hui et a justifié l'emplacement de très nombreux établissements aux Etats-Unis. Après l'indépendance, la tendance se confirme et les universités qui se

[1] Le terme de « *colleges* » dans ce contexte historique désigne des établissements uniquement dédiés aux activités de formation, et généralement confessionnels au début de leur développement. Comme cela sera expliqué dans le chapitre, le terme « *universities* » apparait bien plus tard, avec l'articulation entre formation et recherche et une certaine sécularisation de la création des établissements.

créent, optent de plus en plus pour les périphéries des villes, à l'image de Middlebury College fondé en 1800 dans une petite ville rurale du Vermont, celui de Boston qui s'est installé à Chesnutt Hill à 10 km de Boston en 1827, ou encore Stanford University qui a élu résidence à Palo Alto en 1891. » (Dang Vu, 2011, p. 68). S'installer en dehors des villes demande un investissement et une logistique importants, et certains *colleges* s'implantent aussi au cœur de la cité. Mais même dans ce cas, ils restent coupés physiquement de l'agglomération et fonctionnent en îlots fermés.

On pourrait penser que ces *colleges*, valorisant l'éloignement de la ville et l'isolement de sa communauté, évitent toute relation ou action à l'égard de la société. Pourtant le modèle états-unien (globalement nord-américain) « se distingue précocement de ses homologues européens en mettant l'accent sur l'autonomie locale d'organisation et de financement, la notion de 'savoir utile', et en développant des liens étroits avec l'économie » (Paradeise, 2007, p. 83). Dès sa création, le système d'enseignement supérieur, qui se construit dans les territoires qui formeront les futurs Etats-Unis, se caractérise à la fois par une séparation physique désirée et par une volonté d'agir dans et avec son territoire d'ancrage :

> *Cependant, de façon paradoxale, cette communauté, bien que repliée sur elle-même, affirme une volonté de dominer son environnement. La séparation physique des bâtiments constitue le procédé essentiel traduisant cette ouverture, une innovation qui apparaît dès les premières étapes de la croissance de l'université. Cette attitude extravertie reflète clairement les idéaux socio-éducatifs de l'établissement à travers sa planification. Alors qu'elle s'engage dans l'idéal collégial permettant aux étudiants et aux enseignants de vivre ensemble, l'école se considère aussi comme partie intégrante de la vaste communauté urbaine. (Fardet, 1994, p. 197)*

Les relations entre les *colleges* et leurs villes d'implantation sont également entretenues par les pouvoirs politiques locaux qui recherchent l'implantation de *colleges* : leurs présences est synonyme de prestige, d'espoir d'attractivité pour la ville, d'opportunités de formation pour l'élite urbaine comme le décrit Medhi Lazar dans son étude historique de l'expansion géographique des universités aux Etats-Unis (Lazar, 2013, p. 86). De l'autre côté, les *colleges* sont créés grâce à l'aide apportée par des dons privés et par les autorités non académiques, religieuses ou non. Certaines collectivités ont ainsi encouragé - voire provoqué - la création de *colleges* en leur offrant des terres, des immeubles ou de l'argent (par exemple à New Heaven ou Princeton). Malgré une séparation physique, les *colleges* développent des liens forts avec la ville, que ce soit par la philanthropie nécessaire à leur développement ou par leur volonté de ne pas se retirer de la vie urbaine, au contraire. David Weerts et Gwendolyn Freed écrivent ainsi dans leur article « Public Engagement and Organizational. Identity in U.S. Higher Education » que : « les premiers *colleges* coloniaux avaient comme fonction sociale première l'éducation des enfants des élites, mais ils avaient aussi des missions 'publiques', associées à un fort engagement à servir la société par leur participation étroite aux activités de l'Église et de l'État – une situation qui était considérée comme symbiotique dans les premiers moments de la fondation de la nation[1]. » (Weerts et Freed, 2016, p. 20). Cette double position amène Frédéric Martel à décrire le campus contemporain ainsi dans son ouvrage intitulé *De la culture en Amérique* : « Un campus est un lieu où on vit intégralement, comme en dehors du monde : une 'bulle' qui vous protège et en même temps vous ouvre au monde. » (2011, p. 492).

[1] Traduction personnelle de la citation suivante : « The earliest colonial colleges had the central social function of educating the sons of the elite (Vine, 1997), but they also had "public" missions, with strong commitments to serving society through their close integration of church and state affairs – an arrangement that was viewed as symbiotic in the early founding of the nation. (Dyer, 1999 ; Furco, 2010). » (Weerts et Freed, 2016, p. 20).

Dans ce cadre, le modèle d'université privée à but non lucratif (*nonprofit*) et à mission d'intérêt général s'élabore progressivement. Les caractéristiques de ce modèle toujours présent aujourd'hui éclairent la place de l'implication territoriale dans les missions et le fonctionnement des universités privées états-uniennes. Avant l'Indépendance des treize colonies britanniques, les *colleges* s'organisent sous la forme juridique de corporations régies par une charte signée entre la Couronne royale anglaise et la personnalité morale alors créée, dirigée par une équipe non enseignante : un *Board of trustees*. L'équipe dirigeante gère alors un *trust* qui consiste en « une dotation de fonds privés destinée à une mission d'intérêt général et régie par une charte. Cette dernière, qui contient les volontés du donateur et les conditions d'utilisation de sa donation, est soumise à l'approbation des autorités publiques. (…) Un conseil de *trustees* est chargé de gérer le trust et de faire respecter les volontés du donateur. La fonction principale de ces trusts est de donner un cadre juridique à des organismes privés d'aide au financement et à la gestion des institutions de service public » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 98).

Progressivement, les *colleges* se détachent du pouvoir religieux et du pouvoir royal anglais, construisant leur indépendance : Princeton (1746) est ainsi le premier *college* non anglican à obtenir une charte de la Couronne anglaise tandis que le King's College (1754 future Columbia University) et le *college* de Philadelphie (1740 future université de Pennsylvanie) sont créés par souscription de fonds publics et civils. Enfin, jalon important dans la construction du modèle d'université privée *nonprofit* : le statut d'institution d'enseignement privé est obtenu par le *college* de Darmouth fondé en 1769. Le *college* est alors une « une institution charitable privée » et la charte devient un contrat. Ces établissements privés poursuivent explicitement une mission d'intérêt général, au service de la nation, mais financée et gérée par des acteurs privés.

Se mettent donc en place deux principes considérés par les *colleges* comme essentiels afin de maintenir une indépendance à l'égard des autorités religieuses et publiques. Ces principes perdureront dans le modèle des universités privées à but non lucratif et résident dans « l'indépendance des trustees des universités privées américaines de tout contrôle sur leur gestion » et un « système de financement de mission de service public par des capitaux privés dans l'enseignement supérieur » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 44 et p. 48). Ces capitaux privés proviennent de dons de particuliers, la philanthropie (d'inspiration religieuse ou non) constituant un des bases économiques de la création puis du développement des *colleges*.

b. Naissance des universités de recherche : indépendance de l'organisation et rôle social de la mission

En 1776, date de la déclaration d'Indépendance, les établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis se limitent à des *colleges* d'enseignement pour les élites sociales du pays. Il n'existe que dix institutions, toutes implantées dans le Nord-Est du territoire (dont une partie forme aujourd'hui le groupe prestigieux de l'Ivy League). A la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe siècle de nombreux *colleges* sont créés dans un contexte de croissance démographique et urbaine et de construction des Etats fédérés, sous l'impulsion d'une grande diversité de fondateurs (particuliers, communautés, Etats, congrégations, notables, etc.). D'après Christophe Charle et Jacques Verger qui retracent l'histoire des universités du XIIe au XXIe siècles, cette expansion atteint 250 établissements en 1862, dont 182 survécurent (Charle et Verger, 2012, p. 99). Le réseau initial des *colleges* s'étend donc géographiquement et se diversifie, avec l'apparition des premières universités d'État (Fardet, 1994, 1995), de *colleges* techniques, d'établissements d'enseignement supérieur mais aussi de recherche. C'est une période de diversification du système d'enseignement avec l'ouverture à d'autres contenus

de formation et à d'autres publics (classes sociales, origines ethniques) en particulier après la Guerre de Sécession.

Le réseau d'universités publiques s'accroit considérablement suite aux *Morrill Land-Grant Acts* de 1862 et 1890. Ces lois stipulent que des terrains et des fonds fédéraux sont mis à disposition des États fédérés pour créer des *colleges* publics spécialisés en agriculture, ingénierie, gestion des ressources, notamment forestières. Au total plus de 17 millions d'acres soit 6,8 millions d'hectares[1] de terrains fédéraux sont distribués pour créer ces *land-grant colleges*, généralement situés dans des villes moyennes ou en zone rurale. Ils ont pour objectif de soutenir la révolution industrielle et l'éducation d'une nouvelle classe sociale émergente. « Les universités devaient former non plus seulement les élites bourgeoises, public traditionnel des universités, mais aussi des étudiants issus de catégories sociales plus modestes destinés à devenir les opérateurs du développement économique du pays. » (Dang Vu, 2011, p. 68). Ce système d'incitation du gouvernement fédéral *via* les *land-grant universities* renforce la conception d'universités investies d'une mission d'expansion de la puissance politique, économique et militaire du pays.

La deuxième moitié du XIXe siècle ouvre également la voie au développement de la recherche au sein du système d'enseignement supérieur états-unien sous l'influence de modèles européens, en particulier le modèle de Humboldt (Fardet, 1994 ; Paradeise, 2007). C'est à cette époque qu'apparait un débat de dénomination entre *college* et *university* pour qualifier ces établissements nouvellement créés (Stanford en Californie 1885, Johns Hopkins à Baltimore en 1876, Cornell à Chicago en 1865). Peu à peu le terme d'université est adopté par la majorité des établissements, reflétant l'élargissement de leurs missions et de leurs publics tant pour l'enseignement que pour la recherche.

Ces nouvelles universités alliant enseignement et recherche sont pour certaines fondées par des fonds philanthropiques provenant de milliardaires, suivant le fonctionnement historique de création des *colleges*. Plusieurs universités sont ainsi financées par des personnalités très fortunées, par le biais de donations (Yale, créée en 1701, qui change de nom en 1718 en l'honneur de son principal bienfaiteur Elihu Yale) ou de legs (Johns Hopkins en 1876). L'expansion des universités dans la deuxième moitié du XIXe siècle, donnant naissance à un nouveau type d'université d'enseignement et de recherche se distinguant des *colleges* et des *land-grant universities*, est portée par ce mouvement de philanthropie. De nouvelles fortunes et potentiels donateurs se constituent en lien avec la révolution industrielle et la croissance économique du pays à l'époque (le chemin de fer pour Johns Hopkins par exemple).

Le financement philanthropique des *colleges* et universités s'appuie sur l'idée d'un devoir de reconnaissance des personnalités fortunées envers Dieu ou – de manière laïcisée – envers leur pays ou leur communauté. Ainsi, même si les premiers colons ont pu porter des valeurs judéo-chrétiennes, la société états-unienne, sous l'influence du pragmatisme puritain calviniste et de la sécularisation progressive des institutions, a intégré plus fortement la philanthropie comme une caractéristique centrale de son fonctionnement : « Une autre explication pour comprendre le phénomène philanthropique combine cette origine protestante du capitalisme américain avec l'ascétisme de vie engendré par la religion calviniste. L'un des particularités du protestantisme puritain (…) est la place centrale accordée aux tâches professionnelles pour accéder au salut. Le travail est ainsi glorifié, comme le fait de gagner de l'argent ou d'être riche. » (Martel, 2011, p. 402). La philanthropie apparait alors comme une version sécularisée de la charité ayant comme objectif d'améliorer le fonctionnement d'une communauté en suivant l'intérêt public.

[1] 30 000 acres, soit 12 000 hectares, sont rétrocédés de l'État fédéral aux États fédérés pour chacun de leurs sénateurs et représentants au Congrès.

Cette philosophie de ne pas attendre d'aide du gouvernement mais de chercher à trouver une solution aux besoins existants par l'action de la 'société civile', l'implication gouvernementale n'arrivant souvent que par la suite, ou étant, au mieux, concomitante, est une des bases du fonctionnement de la société américaine et constitue l'essence même de la philanthropie à l'américaine. (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 29).

Le système d'enseignement supérieur aux Etats-Unis reflète un rapport entre mission d'intérêt public, acteurs privés et action étatique culturellement très différent de la vision française de l'État arbitre et redistributeur des ressources collectées par l'impôt : l'idée d'un devoir individuel de reconnaissance (religieux ou non) envers le pays, la communauté ou l'université de formation crée le terreau d'une philanthropie très développée. Cette philanthropie est par la suite soutenue par de nombreuses mesures fiscales. Comme le dit Frédéric Martel dans son ouvrage intitulé *De la culture en Amérique* : « la morale du don est aussi un bon 'business' » : elle accroit et conforte une position sociale, elle permet de faire des économies fiscales, elle offre des opportunités professionnelles et un gage de crédibilité (Martel, 2011, p. 404-405).

Ainsi s'élaborent dans cette période d'expansion et de diversification de la fin du XIXe siècle, un modèle des universités privées états-uniennes dont les caractéristiques permettent d'éclairer les missions attribuées aux universités et leur implication. Nicole Fardet parle ainsi de « métamorphose du *college* américain » en une nouvelle université tandis que Christophe Charle et Jaques Verger constatent la formation d' « un véritable système universitaire états-unien » (Charle et Verger, 2012, p. 106). Ces universités sont diverses (formations techniques, professionnelles, générale, scientifique) et rassemblent des étudiants aux profils très variés. Mais elles se caractérisent par un attrait pour l'utilitarisme et la croyance au progrès économique ; un désir démocratique d'étendre les bénéfices de l'éducation et de « rembourser le domaine public par le biais de services rendus » (Fardet, 1994, p. 201) ; un intérêt pour la recherche et la production de nouvelles connaissances. Le « rôle social de l'université américaine » se forge, structuré par l'idée de construction nationale : « unifier une nation disparate, former les nouvelles élites nécessaires à une société urbaine et industrielle, affirmer la puissance internationale d'un pays en train de dépasser la vieille Europe. » (Charle et Verger, 2012, p. 106). Ces universités se différencient des *colleges* et engagent des liens plus étroits avec les acteurs de leur environnement, en s'implantant au sein des villes et en affirmant une volonté de participer davantage aux activités urbaines. Cela se traduit par une évolution de l'aménagement des établissements qui ne souhaitent pas se différencier et se séparer physiquement de la ville d'implantation.

Statut d'université *nonprofit* d'intérêt général, rôle social d'expansion nationale, engagement au sein des villes : autant de piliers du modèle des universités privées états-uniennes qui soutiennent l'implication comme mission. Mais une autre caractéristique, d'ordre économique, permet d'expliquer davantage l'implication de ces universités et son évolution actuelle.

2. Course à l'argent et mutations des organisations universitaires

L'importance du financement philanthropique des universités privées structure leurs missions à l'égard de la société, nourrit leur position d'implication, et constitue pour elles un gage d'indépendance dans une optique de diversification des ressources. Cette volonté de diversifier les sources de financement est au centre des transformations que vont connaître ces universités jusqu'à aujourd'hui.

a. La croissance de la philanthropie et son influence sur les universités privées

Les *colleges* mettent très tôt en place des collectes de fonds afin d'assurer leur pérennité et ne pas dépendre directement des subsides publics. Harvard lance par exemple sa première campagne de financement cinq ans après sa création (1636). Par la suite d'importantes campagnes de collecte de fonds sont menées par les universités, de manière de plus en plus étendue et professionnelle. Prenant les campagnes d'Harvard de 1916 et 1919 comme modèles, les universités mettent en place des services de relations publiques, emploient des *fund-raisers* professionnels, et développent des campagnes de publicité mettant en avant les services de l'université envers la nation. Dans ce contexte, les anciens élèves représentent des donateurs potentiels et des intermédiaires entre l'université et des entreprises ou fondations. Les universités les intègrent plus avant dans leur gestion, y compris dans les *boards of trustees*, dans leur construction identitaire (associations, compétitions sportives, réunions d'anciens…) et attisent les rivalités entre promotions lors des campagnes de financement.

La philanthropie prend une toute autre ampleur au cours du XXe siècle, finançant massivement bibliothèques, écoles, musées, orchestres et universités. En effet l'expansion industrielle et une croissance économique très forte donnent naissance à des fortunes individuelles qui se perpétuent familialement. Les fondations constituent alors un outil de placement et de gestion financière pour ces nouveaux magnats de l'acier ou du pétrole comme Andrew Carnegie (1835 – 1919), John D. Rockefeller (1839 – 1937), ou encore Henry Ford (1863 – 1947). « John D. Rockefeller Senior crée la première fondation en 1913, après avoir mené une longue bataille juridique avec le congrès pour autoriser le transfert de capitaux privés à une fondation d'intérêt général. Sa fondation devint par la suite un des modèles de la fondation philanthropique moderne. » (Dang Vu, 2011, p. 236). Jusqu'alors, la philanthropie s'exerçait par l'intermédiaire de *trusts* caractérisés par des ressources financières limitées, un objectif local et précis, et une fonction de gestion d'institutions de service public comme des c*olleges* ou des universités. Les fondations initiées par ces nouveaux hommes d'affaire étendent leur champ d'action à une dimension nationale, leur poids financier augmente considérablement et leur gestion se complexifie avec un rôle croissant de conseillers associés au principal donateur. Elles se développent comme entités indépendantes, extérieures aux institutions existantes même si leurs *board of trustees* sont composés de membres des milieux politiques, industriels et universitaires. Au-delà de sa dimension morale et d'un point de vue plus pragmatique, la philanthropie est devenue un moyen pour les industriels et hommes d'affaires d'accroître leur position sociale en donnant accès à un réseau de pairs de haut niveau.

Ce financement philanthropique s'adresse à de nombreux secteurs à but non lucratif dont les universités (Martel, 2011). La recherche, en sciences sociales, sciences naturelles et sciences industrielles, est de plus en plus subventionnée par les fondations, en lien avec les acteurs et les préoccupations de la société (ou du moins celles considérées par les principaux financeurs). Une série de dispositifs légaux et financiers soutiennent la philanthropie aux Etats-Unis, y compris à destination des universités. On peut citer la procédure de *matching gift* : les fonds de la fondation sont octroyés à l'université si celle-ci collecte de son côté au moins l'équivalent de la somme. Hélène Dang Vu cite également les procédures de *cash reserve grants* (la concentration de l'investissement dans un seul projet et en une seule opération) ou le *leverage* (plus qu'un don, faire un investissement durable en investissant dans des formations par exemple).

Les fonds sont orientés en priorité vers les universités privées d'élite, dans l'idée de créer un effet d'entrainement pour les autres. Ce principe de « donner à ceux qui ont déjà » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 114) se renforce après la Première Guerre mondiale avec une concentration des donateurs

(entre 1902 et 1934, neuf fondations fournissent 90% des donations), une concentration des zones géographiques concernées (la côte Est), et une concentration des bénéficiaires (universités privées d'élite).

b. Une réticence pour un financement public pourtant présent

Les universités privées montrent de la réticence à se tourner vers un financement public fédéral et à « prendre le risque d'un contrôle gouvernemental » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 133). Elles ont fonctionné et fonctionnait pourtant encore avec une part importante de financements publics.

Historiquement les États ont soutenu financièrement les premiers *colleges* lorsque cela été nécessaire, y compris certaines universités actuelles de l'Ivy League. Par la suite, les universités privées cherchent à capter les fonds publics nécessaires à leur fonctionnement tout en développant leurs fonds privés afin de rester compétitives face aux universités publiques financées par les fonds fédéraux. Or l'investissement du gouvernement fédéral a été particulièrement fort dans la recherche, d'abord en contexte de guerre puis à l'époque de la guerre froide dans le cadre de la rivalité avec la Russie soviétique (*National Defense Education Act* en 1958), donnant lieu à ce que le président Eisenhower appelait le 'complexe militaro-industriel' (Charle et Verger, 2012, p. 153). Une très grande part de cet effort financier est destinée à créer des instituts et des laboratoires de sciences physiques, chimiques, biologiques, médicales dans les plus grandes universités ou à financer des appels d'offres qui mettent les universités en compétition. En 1960 c'est 1,5 milliard de dollars qui est dirigé vers l'enseignement supérieur dont deux tiers à la recherche. Un petit nombre d'universités privées parvient à concentrer une part du financement fédéral : sur l'ensemble des montants, 79% se dirigent vers 20 universités privées au début des années 1960[1] ; et toujours sur l'ensemble des montants, 57% des fonds sont octroyés six universités privées seulement. Cette concentration s'explique par une volonté de financer les pôles déjà performants afin de créer un effet d'entrainement, et par des accointances fortes existants entre les commissions attribuant les financements publics sur projets de recherche et les dirigeants des universités privées. Ainsi, bien que la dépendance au financement public soit considérée négativement, la part du financement fédéral représente pourtant en 1968 25% à 50% du budget de fonctionnement de la majorité des universités privées[2] (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 175). Les universités privées étaient donc largement soutenues par l'argent public (Masseys-Bertonèche, 2011). L'importance du financement fédéral, même s'il est peu valorisé idéologiquement, est d'ailleurs un des principaux critères utilisés dans le classement créé par la *Carnegie Commission on Higher Education* à la même époque et publié pour la première fois en 1973.

L'investissement fédéral dans le système universitaire aux Etats-Unis n'a alors pas pour but une uniformisation de la carte d'enseignement supérieur sur le territoire ou un rattrapage de déséquilibre, comme cela est le cas en France à la même époque (voire chapitre 4). Au contraire, l'injection massive d'argent public renforce la hiérarchie des établissements par la concentration des ressources, et crée des déséquilibres entre départements au sein des universités. L'action de l'État fédéral n'est donc pas du tout de nature planificatrice mais encourage les conditions d'une compétition entre établissements, la logique de marché étant considérée comme un bon aiguillon de l'adaptation des institutions à la demande. Le financement public passe par différents leviers pour stimuler ou orienter ce marché :

[1] Données issues de C. Kerr, *Métamorphose de l'université,* 1967 (titre anglais *The Uses of University*), et citée dans J. Verger et C. Charle (2012) p 153.

[2] J. Verger et C. Charle annoncent que le milliard d'aide couvre à l'époque 75% des budgets recherche des universités (au total publiques et privées) et 15% de leur budget total.

déductions fiscales pour les donateurs, bourses individuelles aux étudiants, appels d'offres pour les financements de recherche pour les universités (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011, p. 672)

c. La recherche de financements privés et de ressources propres : professionnalisation des universités

La diversité des financements est au cœur du fonctionnement financier et de la gouvernance des universités privées *nonprofit* depuis leur création. Elle reflète un attachement idéologique aux acteurs privés considérés comme garants d'indépendance envers l'État. La deuxième moitié du XXe siècle marque cependant un tournant : la baisse des financements fédéraux et le renforcement de la compétition entre universités (surtout les plus prestigieuses) conduit celles-ci à une diversification des sources de financement, à une professionnalisation de la recherche de fonds et à une course aux fonds privés. Cela provoque des processus – débattus - de privatisation, de commercialisation, de marchandisation, d'entrepreneuriat et de capitalisme académiques, qui influencent l'organisation des établissements et les normes du travail universitaire, jusqu'à poser la question de l'identité des universités états-uniennes.

A partir de son travail sur le rôle de la philanthropie dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, Carole Masseys-Bertonèche place un tournant dans le financement et l'organisation des universités publiques et privées états-uniennes à la fin des années 1960 et début des années 1970. En effet, pour l'auteur (Masseys-Bertonèche, 2006, 2011) plusieurs facteurs se combinent : d'une part la présence physique et financière du gouvernement fédéral sur les campus des universités est remise en cause par les mouvements de contestation contre la guerre du Vietnam et la révolte étudiante de 1968. D'autre part les années 1970 sont marquées par la crise économique (choc pétrolier en 1973), l'inflation, le désengagement de l'État et la baisse des donations philanthropiques.

Dans ce cadre les universités privées cherchent à développer leurs fonds privés, et à les diversifier en complétant la philanthropie de personnalités fortunées par une philanthropie d'entreprises privées et par des contrats de recherche privée. L'investissement privé dans la recherche est soutenu par une politique fiscale mise en place par le gouvernement Reagan à la fin des années 1970 et début 1980 sous l'impulsion des fondations et lobbys conservateurs, comme le *Committe for Corporate Support of Private Universities* : création de crédits d'impôt pour les projets de recherche appliquée, déductions fiscales pour les entreprises qui effectuent des donations à des projets de recherche, financement de centres de recherches consacrés à la technologie industrielle, politiques de licence et de brevets entre entreprises et universités[1]. Des partenariats se développent donc entre entreprises et universités dans les années 1980, soutenus par des conférences comme la *Business-Higher Education Forum* qui s'est tenue pour la première fois en 1978, mais ils restent limités en nombre et en financement. En 1989 les entreprises représentaient 21% du soutien privé à l'enseignement supérieur américain et 7% du financement total (Masseys-Bertonèche, 2011, p. 290), les fonds fédéraux restant une source importante pour les universités privées.

La recherche d'argent et la diversification des sources poussent alors à une financiarisation des modes de financement de ces universités et une professionnalisation des entités chargées de la recherche et de la gestion des fonds. Les moyens se multiplient pour diversifier et augmenter les ressources

[1] « Une loi, *The Bayh-Dole Patent and Trademark Amendments Act, 1980*, eut un impact majeur sur le développement de cette collaboration entre les universités et l'industrie. Elle donnait aux universités non seulement le droit de conserver les titres des brevets résultant d'inventions faites à partir de recherches financées, pour tout ou partie, par le gouvernement fédéral, mais aussi le droit d'accorder des licences sur ces brevets à des entreprises travaillant en collaboration avec elles. » (Masseys-Bertonèche 2011, p.138).

financières, impliquant des relations étroites avec des entreprises, les pouvoirs publics, les anciens étudiants, les possibles donateurs. « L'organisation de la recherche d'argent par les universités que l'on qualifie le plus souvent par le terme 'développement' est devenue une véritable machine de guerre » (Masseys-Bertonèche, 2011, p. 320).

Au cours des années 1990, la concurrence s'accroit entre universités pour capter la manne financière publique et privée pour la recherche, notamment *via* les contrats avec des entreprises privées mais aussi par les appels à projets avec le gouvernement fédéral. La recherche financée sur projet se développe, et la concurrence afin d'obtenir des fonds publics induit du lobbying de la part des universités, comme pour la philanthropie privée. En théorie ce sont les agences fédérales qui décident de l'octroi de fonds *via* des procédures de sélection par évaluation par les pairs. Mais les universités – à travers les *Office of Government Relations* notamment - entretiennent des relations privilégiées avec certains membres du Congrès, afin d'obtenir des fonds directement. De même les *Office of Sponsored Research* ou *Office of Research Development* sont chargés de trouver et gérer les contrats de recherche. Ce fonctionnement accentue les différences entre universités riches parvenant donc à attirer plus de fonds et universités moins prestigieuses et moins financées. Il renforce les logiques de compétition entre universités mais aussi entre unités de recherche voire entre départements au sein d'une même université.

Les nouvelles dispositions pour rapprocher recherche universitaire et entreprises par des contrats de recherche, des brevets et des possibilités de commercialisation, donnent naissance à des financements par dépôts de brevets, création de licence, parfois adossée à une entreprise « *spin off »* créée à partir d'un laboratoire de recherche dont l'objectif est de valoriser commercialement un résultat de recherche (une technologie). Pour ce faire, la société « spin-off » indépendante est en principe liée à l'université par le biais d'un contrat de licence qui établit les conditions du transfert de la technologie du laboratoire vers la société.

Parallèlement les universités privées développent leurs techniques pour augmenter leurs ressources propres. En effet, en dehors des contrats de recherche, la majorité des dons ne provient pas de l'industrie (philanthropie d'entreprise) mais des particuliers. Sur la totalité des 304 milliards de dollars de dons récoltés toutes causes confondues en 2009 aux Etats-Unis, 75% étaient des dons de particuliers, à peine 13% de fondations et seulement 4 % d'entreprises (Giving USA, 2010, cité dans Dang Vu, 2011, p. 238). Les campagnes de levée de fond traditionnellement utilisées depuis la naissance des premières universités se multiplient à destination des anciens étudiants (*alumni*) et de possibles donateurs. L'organisation des universités se modifie, développant de nouveaux postes et services administratifs pour répondre à la professionnalisation de ces collectes de fonds (*fundraising*). Des services comme le « Développement Office » sont créés, les anciens élèves et possibles donateurs sont suivis et sollicités par un « Conseil de Surveillance », les campagnes de levées de fonds plus ponctuelles sont dirigées par un directeur de campagne choisi pour son charisme et pour ses relations, qui est appuyé par un comité de soutien. Le rôle du président de l'université est de plus en plus prépondérant dans le processus de collecte d'argent, surtout pour les principaux donateurs.

De plus, une autre source de financement s'ajoute aux fonds publics, à la philanthropie et aux contrats privés : le placement en bourse de fonds de dotation (*endowment*). La gestion et l'accroissement de de ce capital financier des universités privées requièrent des services de plus en plus étoffés, voire des filiales entières. Ces *endowments* sont des fonds offerts par des donateurs, dont le capital investi ne peut pas être utilisé et dont seul le revenu peut être utilisé pour l'usage de l'institution. L'université n'utilise que la plus-value réalisée sur les placements des dons. Les *restricted endowments* sont liés à

une volonté du donateur (financer un institut, une chaire, une bourse, un bâtiment) tandis que les *unrestricted endowments* peuvent être utilisés librement. Aux Etats-Unis, les grandes universités de la même manière que les musées, orchestres et toutes les fondations, en possèdent. Il s'agit d'un « des éléments centraux de la vie des grandes institutions du secteur culturel à but non lucratif » américain (Martel, 2011). L'*endowment* de l'université de Harvard dont la valeur était estimée à près de 26 milliards de dollars en 2005, provenait de 10 800 fonds indépendants engagés pour le financement de projets distincts. Il lui rapporte chaque année 560 millions de dollars d'intérêt ce qui correspond à 28% du budget de fonctionnement global de l'université (Martel, 2011, p. 458). La plupart des États ne pouvant pas financer de tels fonds, ce sont de grands magnats industriels et les anciens élèves (*alumni*) qui les constituent, accentuant l'écart entre les petites universités et les grandes institutions renommées, tournées vers la recherche. L'université d'Harvard par exemple a créé une société d'investissement, la *Harvard Management Company*, qui emploie presque 200 personnes afin de faire fructifier l'*endowment* de l'université (Martel, 2011). Pendant quelques années entre 1984 et 1987, cette société a même créé une entité séparée afin de spéculer sur des placements à risque et peu populaires (pétrole, immobilier). L'externalisation de la spéculation boursière pour augmenter le capital financier des universités s'effectue par délégation de la gestion à des sociétés d'investissement qui peuvent investir dans des valeurs controversées. Rappelons d'ailleurs que la crise boursière de 2008 a fait baisser l'*endowment* de la quasi-totalité des universités aux Etats-Unis (Dang Vu, 2011, p. 254).

Les universités privées s'appuient donc sur des fonds publics (appels à projets compétitifs, subventions indirectes), sur des fonds privés (contrats de recherche, commercialisation de technologie), et sur la philanthropie *via* notamment les campagnes de levées de fonds et la gestion d'*endowment* venant de legs ou de dons (individuels et d'entreprises). Mais elles assurent aussi leur financement par la vente de services, et au premier chef les formations *via* les frais de scolarité (*fees*) et les droits d'inscription (*tuitions*). D'autres produits et services sont commercialisés par ces universités : matériel scolaire et vêtements floqués du logo de l'université ; noms de salles, d'instituts, de bourses pour de « généreux donateurs[1] » ; et à plus grande échelle location de bâtiments entiers et promotion immobilière.

d. Vers l'université entrepreneuriale

Cette diversification des sources de financement et en particulier la recherche de fonds propres conduit les universités privées à renforcer leur fonctionnement entrepreneurial, à l'instar d'autres « associations à but non lucratif entrepreneuriales » (Martel, 2011, p. 470) de type 501c3. Les degrés et modalités de cette évolution font l'objet de débats dans la littérature, tout comme le jugement porté sur ces changements (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011 ; Lam, 2010 ; Slaughter, 2003 ; Slaughter et Cantwell, 2012 ; Slaughter et Rhoades, 2000 ; Zukin, 2012). L'enjeu du financement des universités privées états-uniennes informe la question de l'implication universitaire car la recherche

[1] « Enfin la philanthropie est un mode de promotion commerciale pour les entreprises. Les universités nord-américaines « vendent » aussi les noms de salles de cours, l'inscription du nom de l'entreprise sur une des dalles, le nom de bourses étudiantes, etc. Ces techniques doivent permettre de stimuler le don. Cela dit, plus qu'un don, il s'agit plutôt d'une vente de support publicitaire. Pour cette raison, ces revenus pourraient être classés dans les « produits et services valorisés » par les universités plutôt que dans les dons privés. Mais ce sont les services chargés de récolter les dons qui s'en chargent et ces revenus sont comptabilisés dans la ligne « dons privés » des revenus des établissements. » (Dang VU p. 237)

entrepreneuriale de financements change l'attitude des établissements à l'égard des acteurs non académiques et à l'égard de leurs territoires environnants.

L'évolution entrepreneuriale des universités privées *nonprofit* a été analysée comme une double privatisation. Le terme est à comprendre au sens de rapprochement entre universités et entreprises sur les plans financiers et organisationnels, ce qui correspond au concept de *corporatization* en anglais. D'un côté on observe augmentation de la part des financements privés dans les activités universitaires : recherche, formation, troisième mission, dépenses de fonctionnement, etc. Cela témoigne de « l'influence grandissante du monde des affaires sur les universités par le biais d'un financement organisé » (Masseys-Bertonèche, 2011, p. 131). D'un autre côté, les universités privées adoptent de plus en plus un fonctionnement d'entreprise pour obtenir des fonds (publics, privés et fonds propres), pour gérer leur structure, pour guider leur gouvernance. Cette expansion d'un fonctionnement entrepreneurial des universités « se manifeste par la tendance des universités à se comporter comme des entreprises dans leurs méthodes de gestion » (Masseys-Bertonèche, 2011). Cela fait référence à « tous les efforts déployés par une université pour dégager des bénéfices à partir de ses activités d'enseignement, de recherche et de l'ensemble des autres activités effectuées en son sein[1]. » (Masseys-Bertonèche, 2011, p. 3).

Cette double *corporatization* induit un changement organisationnel des universités, vers des structures plus flexibles, compétitives et managériales (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011). En effet, le modèle universitaire aux Etats-Unis a très tôt été théorisé comme « orienté par le marché » (*market-oriented*) dans les importants travaux de Burton Clark sur la gouvernance et le fonctionnement des universités dans une perspective comparative[2]. Ce modèle *market-oriented* se différencie d'autres modèles comme le modèle « contrôlé par l'Etat » *(state-control)* ou le modèle Humboldtien *(academic self-ruled)* d'après de nombreux travaux sur la comparaison de modèles universitaires nationaux (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011 ; Neave, 1998 ; Paradeise et al., 2009). D'après Michael Dobbins, Christoph Knill et Eva Maria Vögtle dans leur proposition d'un cadre analytique pour la comparaison internationale de systèmes de gouvernance universitaire[3] (2011, p. 8), le modèle universitaire *market-oriented* anglo-américain se caractérise par la valorisation d'un fonctionnement d'entreprise et la légitimation de tactiques entrepreneuriales comme principes d'organisation. Dans ce cadre, les universités sont en compétition pour obtenir des ressources et attirer des étudiants. De plus les idées du New Public Management et du secteur privé (comme le financement sur performance) sont valorisées, tout comme l'adaptation aux opportunités et contraintes de la compétition. Concernant les financements, la *corporatization* implique une diversification des fonds, que ce soit les frais de scolarité, ou *via* des partenariats avec les secteurs privés par des investissements menés directement par l'université comme les *start-ups*, les *spin-off*, ou le transfert d'innovation[4]. Ces systèmes intègrent

---

[1] Le livre cité est : D. Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton: Princeton University Press, 2003, cité dans Masseys-Bertonèche 2011, p. 3.

[2] On peut citer entre autres : Clark, B.R., 1983, *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press ; Clark, B.R., 1998, Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Guildford : Pergamon.

[3] Titre de l'article : « An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance »

[4] « Marketization also implies less reliance on state funding and thus the diversification of funding. Student tuition is only one potential source of funding. Market-based funding also entails the clustering of activities with private sector institutions by way of strategic investments undertaken directly by the university, e.g. start-up firms, spin-offs, knowledge transfer (see Sporn 2006 : 142). In essence, market-based systems integrate

l'entreprenariat et la culture de l'investissement comme outils de financement, gérés par l'administration de l'établissement[1]. En termes de gouvernance, ce modèle se caractérise par « une concentration de la répartition du pouvoir au niveau du management universitaire[2] » ((Dobbins, Knill et Vögtle, 2011, p. 676). Ces caractéristiques s'accentuent avec l'émergence de l'économie de la connaissance et la compétition croissance entre universités au sein d'une concurrence mondiale dans un contexte de financiarisation et de néolibéralisation de l'économie.

Les universités privées à but non lucratif (*nonprofit*) états-uniennes se caractérisent donc par leur statut d'institutions privées à mission d'utilité publique, par le poids des financements et influences philanthropiques, et par un fonctionnement proche du secteur privé, que ce soit par un fonctionnement entrepreneurial de l'organisation ou par des liens étroits entre entreprises et recherche. Leur fonctionnement entrepreneurial et leur ambivalence à l'écart du pouvoir public est une singularité, comme le précisent Christophe Charle et Jacques Verger commentant l'expansion universitaire au XIXe siècle : « Cette force des exécutifs universitaires, la faible intervention de l'État et la position subordonnée des enseignants (…) distinguent profondément le 'modèle universitaire américain' des modèles germanique et français contemporains. » (2012, p. 107).

II. …qui incite à l'implication territoriale comme mission et nécessité institutionnelles

Ces caractéristiques des universités privées *nonprofit* les poussent à développer des relations avec les acteurs non universitaires, et plus particulièrement à mener des actions d'implication territorialisée. Nous allons voir que l'implication, qui fait partie du modèle historiquement façonné des universités privées états-uniennes, revêt des formes et des logiques différentes, qu'elle soit considérée comme une mission philanthropique liée à l'une obligation légale due à leur statut (501c3), comme un rouage important de leur financement ou encore comme une troisième mission répondant à des demandes sociales et économiques croissantes.

1. L'implication comme philanthropie d'institution – le territoire comme cadre d'application

L'implication des universités privées à l'égard de leur territoire d'ancrage est une posture attendue et sollicitée par les acteurs en présence, que ce soit les acteurs publics et privés de l'environnement immédiat en particulier les municipalités, les habitants et organisations communautaires ; les étudiants ; et les financeurs et lobbys du système d'enseignement supérieur, fondations philanthropiques en tête. L'engagement de l'université relève de sa responsabilité, de son devoir de « *give back to the community* » par diverses actions, *via* une philanthropie de l'institution et de ses

---

entrepreneurial and investment culture into funding measures (see Gumport 2000 ; Clark 1998 ; Estermann and Nokkala 2009). ». (Dobins, 2011, p. 676).

[1] « When examining ties to business and industry, clearly different perceptions are also evident. In market-based models, business and commerce directly penetrate into HE, frequently manifested by the existence of technology centers, knowledge networks with industry/commerce, and other multi-faceted forms of joint cooperation generally coordinated by university management." ». (Dobins 2011, p. 673).

[2] Traduction personnelle de : « concentration of allocation authority in the university management level », (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011, p. 676)

membres (soutien scolaire, aide aux populations défavorisées, dons…) et *via* les activités de formation et recherche.

a. L'implication comme mission attendue, compétence légitime et obligation fiscale

Le statut de 501c3 et la délégation de services publics à un tiers secteur intermédiaire

Les universités privées *nonprofit* font partie d'un ensemble d'organisations à but non lucratif assurant des missions d'intérêt public. Elles sont à ce titre subventionnées par l'État qui leur accorde des avantages fiscaux pour encourager leur financement par la philanthropie (individuelle et d'entreprise). « Classées comme des associations dites '501c3', en référence à l'alinéa 3 de l'article 501c du code des impôts américains qui traite des activités charitables, scientifiques et éducatives, elles sont ainsi régies par le même contrat que les musées, les orchestres et les hôpitaux à but non lucratif. » (Dang Vu, 2011, p. 267). Il s'agit d'avantages fiscaux sur le foncier (exonération de taxes foncières pour l'université) et sur les droits de donation et de succession (exonération pour l'université et déduction pour le donateur) : « Les institutions d'enseignement supérieur sont dispensées de payer des impôts[1] sur toutes les propriétés tangibles et intangibles qui leur appartiennent ou qu'elles reçoivent en donation et sur les revenus qu'elles leur procurent » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 207). Cela ne leur interdit pas de générer du profit, mais seulement de distribuer un profit éventuel à des personnes privées.

En fait, la partie de ce statut, créé en 1917, qui éclaire l'implication de ces universités est celle liée à l'alinéa 3 de l'article 501c, qui reconnait les universités comme des organisations d'intérêt général. « Cet alinéa concerne les organisations *nonprofit* qui œuvrent dans les domaines 'religieux, de bienfaisance, scientifique, de la sécurité publique, littéraire, de l'éducation, du sport amateur (si l'organisation n'est pas en possession d'installations sportives ou d'équipement), de la prévention contre la maltraitance des enfants ou des animaux' (section des organisations 501c3, IRS2). » (Dang Vu, 2011, p. 268). Ainsi, « contrairement aux universités publiques d'État, les universités privées aux Etats-Unis sont tenues de par leur statut, de participer à la vie locale et de faire valoir leur qualité d'organisation responsable de l'intérêt général. » (Dang Vu, 2011, p. 267).

Ce statut hybride des universités privées *nonprofit* et les rôles d'implication qu'elles endossent sont à replacer dans leur histoire retracée plus haut, mais aussi dans le contexte contemporain de l'action de gestion territoriale aux Etats-Unis. En effet le rôle que ces universités tiennent dans leurs territoires se comprend au regard de l'organisation de l'action publique aux Etats-Unis, qui n'est « l'apanage des autorités publiques » (ibid., p. 224). D'une part le rôle des acteurs privés y est bien plus important qu'en France :

> *(…) les acteurs privés n'hésitent pas à intervenir directement dans l'espace public car celui-ci est conçu comme la scène d'expression des diversités des groupes d'intérêts dont la confrontation doit permettre une juste régulation vers un bien commun. Le pluralisme américain se décline de différentes manières et se traduit notamment par l'affirmation des communautés qu'elles soient*

[1] Hélène Dang Vu apporte des précisions : « Ce statut offre un privilège fiscal très avantageux puisqu'il exempte les organisations de l'impôt fédéral sur le revenu et de l'impôt de l'Etat sur les sociétés (sauf sur les activités lucratives qui ne sont pas directement liées à la mission d'intérêt général de l'organisation). Elles sont aussi exemptées d'impôts fonciers locaux et ne payent pas les *« sale taxes »*. Enfin, très grand avantage, le statut permet de recevoir des dons dont le montant peut être déduit des revenus annuels imposables des donateurs dans la limite d'un plafond (établi aux alentours de 50% des revenus totaux des donateurs), ce qui dynamise particulièrement le marché des donations. » (Dang Vu, 2011, p. 268).

[2] *Internal revenue services United States Department of Treasury*

linguistiques, religieuses, de fonctions (étudiants, habitants, commerçants, etc.), qui se côtoient sur un même territoire micro-local (le quartier) mais qui ne poursuivent pas les mêmes intérêts. L'action publique n'est pas portée par l'autorité publique élue mais résulte plutôt de la confrontation des groupes d'intérêts qui vivent, travaillent, produisent dans le territoire. (Dang Vu, 2011, p. 224).

D'autre part, la gestion territoriale et le rôle des universités privées *nonprofit* sont marquée par l'importance d'un tiers-secteur aux Etats-Unis, composé d'organisations qui n'appartiennent ni spécifiquement au marché ni spécifiquement à l'État. Ce tiers-secteur est composé d'organisations à but non lucratif qui ont progressivement historiquement pris en charge des responsabilités de l'État (Zunz, 2012). Financées par des fondations philanthropiques, des subventions publiques qui se sont réduites et des activités privées propres, ces organisations prennent en charge des actions de gestion territoriale auparavant menées par le secteur public.

Dans le domaine de la gestion urbaine et du logement par exemple, on observe que le mouvement communautaire a été financé et mis en responsabilité directement par l'État fédéral dans l'entre-deux guerres, puis a ensuite été amené à se professionnaliser et à chercher des ressources privées dans les années 1970 et 1980 dans un contexte de crise économique, de désengagement de l'État sous l'influence conservatrice, et d'incitations à une délégation d'activités de service public. Les associations communautaires se professionnalisent et acquièrent des compétences et une légitimité d'action, contribuant à « opérer un déplacement des compétences et responsabilités du secteur public vers une sphère dite intermédiaire » (Bacqué, 2000, p. 74). Plus largement se structure un secteur intermédiaire – ou tiers secteur – composé d'associations, d'organisations communautaires de plus en plus professionnalisées, d'organisations à but non lucratif qui assument des activités de service public. La construction de ce tiers secteur est encouragée par la transformation du financement public qui d'une part diminue et d'autre part s'adresse aux organisations, soutenant partiellement et indirectement[1] des activités de service public. Elle s'appuie aussi sur la valorisation de la prise d'initiative et de l'auto-organisation privées et sur le rôle important de la philanthropie dans la société aux Etats-Unis[2]. Ainsi, une commission sur la philanthropie privée et les besoins publics est créée par John D. Rockefeller III en 1973, et son rapport explicite le modèle états-unien de délégation du gouvernement aux organisations privées à but non lucratif pour mener à bien des missions de service public. Ce rapport insiste sur le fait que « les communautés de citoyens avaient été établies aux Etats-Unis avant qu'aucun gouvernement ne soit mis en place et que cette pratique de pourvoir aux besoins de la communauté sans l'aide du gouvernement avait profondément façonné la société américaine » (Masseys-Bertonèche, 2006, p. 231). Il réaffirme donc la nécessité d'un secteur indépendant pour « mener des expérimentations là où l'Etat ne pouvait s'aventurer, pour cultiver le civisme par l'engagement bénévole, et pour seconder les agences publiques dans la distribution de services

[1] « [L'action publique] n'est pas assurée uniquement par les instances gouvernementales mais déléguée à des organisations indépendantes qui sont elles-mêmes soutenues non pas grâce à la levée d'impôts mais par des dispositifs de crédits d'impôts et d'exonérations fiscales qui profitent aux individus et à la philanthropie. Il s'agit finalement d'une subvention publique camouflée, car les gouvernements soutiennent les organisations privées en les faisant bénéficier d'exonérations fiscales et en permettant aux individus une déduction fiscale de leurs dons. » (Dang Vu, 2011, p.268).

[2] F. Martel estime que l'ensemble du secteur non marchand, financé par la philanthropie, correspond aujourd'hui (chiffres de 2004 issus de Giving USA) à 8,5% du PIB des Etats-Unis (contre 3,7% en Allemagne et 4,2% en France), soit 665 milliards de dollars par an, ce qui représente le PIB d'un pays comme le Mexique, le Canada ou l'Australie. Le secteur emploie 11 millions de salariés, soit 9,3% de la population active, et 3 fois plus désormais que l'agriculture. (Martel F., 2011, p. 409).

sociaux. La philanthropie était nécessaire à une société civile forte capable de contrebalancer le pouvoir d'un Etat de plus en plus centralisé » (Zunz, 2012, p. 248). En mars 1980, une organisation représentant ce tiers secteur est créée, nommée « *Independant Sector* » : se présentant comme une institution fédérative, son objectif est de pérenniser l'insertion du tiers secteur dans la société civile, et son indépendance à l'égard du pouvoir politique. Ainsi la distinction entre public et privé n'est pas vraiment adéquate pour comprendre l'action « publique » ou disons les « actions de développement territorial en particulier urbain » aux Etats-Unis. Ce domaine intermédiaire est finalement mi-public (par ses buts) et mi-privé (par son capital, ses méthodes et son fonctionnement).
La délégation d'activités dites de politique publique à un secteur intermédiaire à but non lucratif a plus récemment été mise en lumière par Nicolas Duvoux concernant des formes contemporaines d'intervention sociale aux Etats-Unis en lien avec le secteur philanthropique. Dans son ouvrage *Les oubliés du rêve américain : philanthropie, État et pauvreté urbaine aux États-Unis* (2015) il montre entre autres les mécanismes de délégation de la gestion de la pauvreté à des associations à but non lucratif, financées par des fondations philanthropiques, aboutissant à un dispositif d'action publique hybride entre État et logiques de marché.

L'implication territoriale des universités privés états-uniennes se comprend donc en la replaçant dans ce contexte d'action états-unien. Elle apparait à la fois comme une compétence légitime et une obligation légale liée au statut fiscal 501c3 :

> *Ce cadre d'action donne donc toute la légitimité aux universités pour agir sur leur environnement. Il contraste bien évidemment avec le cadre français où l''intérêt général est, contrairement à la philosophie pluraliste américaine, encore très largement du monopole de l'Etat et des institutions publiques élues (…) Aussi non seulement l'université a la légitimité d'agir sur le domaine public en raison du système ouvert et mixte de l'action publique mais elle a le devoir, de par son statut juridique et les avantages fiscaux qui en résultent, d'agir pour la communauté et son territoire et d'être socialement responsable. (Dang Vu, 2011, p. 225 et p. 271)*

L'implication comme mission philanthropique : lobby des parties prenantes

L'implication comme mission et obligation universitaire est alors encouragée et structurée par un réseau d'acteurs parties prenantes : fondations philanthropiques finançant les universités, acteurs territoriaux locaux, et les universités elles-mêmes.

Les fondations philanthropiques qui financent massivement les universités jouent par là-même un rôle de lobby à l'égard de leurs bénéficiaires, les poussant à développer leur implication, leur engagement envers les *communities*, leurs actions pour le bien collectif. Les fondations Carnegie et Rockefeller en particulier endossent une fonction de plus en plus importante à l'égard du système d'enseignement supérieur et de recherche, allant au-delà du financement d'établissements. En effet, le *General Education* Board (Rockefeller) et la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* orientent leurs considérables ressources financières vers les institutions dont elles apprécient le fonctionnement, ce qui pousse les universités à s'en rapprocher, à les imiter, participant à l'uniformisation du système. Mais leur pouvoir normatif se formalise plus explicitement : dans le cas du *General Education Board*, les universités doivent s'engager par contrat à suivre les règles du conseil d'administration de la Fondation, ce que certaines refusent de faire.
Ce rôle de prescripteur tenu par les grandes fondations spécialisées dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche s'exerce à travers leur pouvoir de financement, mais aussi par la production et la diffusion d'études sur le fonctionnement et les conditions de travail dans l'Enseignement Supérieur. On peut

citer parmi les plus influentes la *Kellogg Foundation,* la *Carnegie Corporation* et *l'Andrew W. Mellon Foundation* qui fournissent des subventions pour des recherches en partenariat avec les *communities* (Savan, 2004), et la *Rockefeller Foundation*, la *Fannie Mae Fondation*, la *Surdna Foundation* et *l'Annie E. Casey Foundation* qui mènent financent et des recherches à ce sujet (Maurrasse, 2002, p. 131). De nos jours, certains classements d'universités déterminant leur réputation et l'octroi de financements, sont menés par ces fondations. Ainsi *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* a développé depuis 1973 un classement des universités états-uniennes, *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Renouvelé tous les cinq ans environ, ce classement est utilisé par les établissements, leurs membres et les étudiants et fait référence.

Les universités elles-mêmes se montrent volontaristes et participent au réseau de structuration et d'incitation de *community engagement* et d'implication envers la société et leurs territoires. On peut par exemple citer la coalition Campus Compact aux Etats-Unis. Cette dernière se présente ainsi comme une « coalition nationale de plus de 1 100 présidents de *colleges* et d'universités, représentant 6 millions d'étudiants, qui sont engagés dans l'accomplissement des objectifs civiques de l'enseignement supérieur » et « qui ont fait l'engagement de lier leur curriculum et leurs programmes avec les besoins des communautés[1]. » (Savan, 2004, p. 373).

La posture des universités résulte aussi des attentes, à la fois de leurs membres (étudiants, personnels), des collectivités locales, et des habitants et *community organizations*, comme le documente Hélène Dang Vu dans sa thèse :

> *En contrepartie de ces avantages fiscaux, les universités privées américaines sont donc tenues d'agir pour le bien collectif. Les acteurs locaux et notamment communautés et autorités locales le leur rappellent d'ailleurs régulièrement. Les services de promotion immobilière et de relations publiques des universités privées américaines rencontrées (entretiens Etats-Unis 2008) en ont toutes fait état. Ils évoquent tous les multiples pressions auxquelles ils doivent quotidiennement faire face de la part des acteurs locaux pour s'engager auprès des communautés locales, aménager leurs quartiers comme un acteur responsable. (Dang Vu, 2011, p. 269)*

La culture du *community service* et l'idée qu'il faut rendre (*give back*) aux communautés ou au domaine public est une conception partagée et portée par les étudiants et enseignants-chercheurs. Ils attendent donc de leur université des actions menées par l'établissement en ce sens, et des opportunités pour s'y engager eux-mêmes, dans une perspective de philanthropie et de culture du don prégnantes dans la société et le modèle universitaire aux Etats-Unis comme nous l'avons vu en début de chapitre.

b. Community service, outreach et service-learning : activités plus philanthropiques qu'académiques

Les universités privées (et souvent publiques) mettent donc en place des activités d'implication philanthropique, souvent qualifiées de « *outreach* », ou de « *community service* ». Certaines activités ne sont pas d'ordre académique mais plutôt de l'aide sociale destinée aux communautés les plus modestes, des actions de santé (consultations gratuites, soins d'urgence), des activités d'éducation, de prévention, des projets culturels. « Il ne s'agit pas d'une des missions officielles des universités et pourtant elles ne pourraient s'en départir sans être condamnées par les communautés ainsi que par

[1] Traduction personnelle des citations suivantes : a national coalition of more than 1,100 college and university presidents—representing some 6 million students—who are committed to fulfilling the civic purposes of higher education » and « which have each made a commitment to linking their curriculum and programmes with community needs. » (Savan, 2004, p. 373).

les instances gouvernementales. » (Dang Vu, 2011, p. 200). Ce type d'implication permet aux universités de se conformer aux actions qui sont attendues d'elles dans un contexte où la philanthropie joue un rôle très important dans les valeurs et dans le fonctionnement de la société états-unienne (Martel, 2011). Mener des activités de bienfaisance et d'aide au développement culturel, social, éducatif est dans l'intérêt des universités, comme un « processus de déculpabilisation », « un moyen de faire le bien tout en conservant son statut social » et un levier pour susciter des dons » (Martel, 2011, p. 485). Sur plan culturel par exemple, Frédéric Martel recense ainsi, dans les 4 182 établissements d'enseignement supérieur américain (dont plus de 1 400 universités de recherche) : 700 musées d'art ou galeries professionnels, 300 radios universitaires indépendantes, 345 salles de concerts de rock et pop et 110 maisons d'édition universitaires, 2 300 « performing arts centers » qui accueillent des spectacles de niveau professionnel and théâtre, musique classique, jazz, danse (Martel, 2011, p. 491). Les universités organisent le financement et le fonctionnement de ces activités puis proposent à leurs membres (personnels, enseignants, étudiants) d'y participer à titre bénévole ou pour de l'emploi partiel (notamment de l'emploi étudiant). Parallèlement l'université propose aux étudiants des cadres d'engagement bénévole, qui les incite à s'impliquer auprès des *communities*. Dans ce cas l'université fait le lien entre les étudiants et des associations caritatives, pour certaines d'ordre confessionnel, qui organisent le bénévolat.

En revanche, et cela est plus spécifique, le *community engagement* est aussi associé aux cours proprement dits, sous la forme du *service-learning*, que l'on peut définir ainsi : « le *service-learning* associe un service à la communauté à l'apprentissage de l'étudiant de manière à améliorer à la fois l'étudiant et la communauté[1]. » (National Service-Learning Clearinghouse, Learn and Serve America). Cette définition très générale du *service-learning* met en lumière son principe majeur : l'engagement de l'étudiant dans la *community* par une action de service associée à son propre apprentissage, dans une perspective de bénéfices mutuels. L'action de service consiste à être volontaire dans un programme, une association ou autre comme main d'œuvre ou comme stagiaire pour fournir de la force de travail ou de manière plus approfondie une contribution (rapports ou analyses de données, par exemple). Le rapport à l'apprentissage universitaire s'effectue par l'intégration de cette expérience dans une recherche, des discussions en classe, des travaux de réflexions. Ce principe général est en réalité décliné en plusieurs définitions selon la priorité donnée au service à la *community* ou à l'apprentissage de l'étudiant (Sigmon, 1997) et selon les universités le pratiquant. Cette expression recouvre donc une large variété d'activités en lien avec les *communities* : volontariat ponctuel ou étendu sur un semestre, stages, et autres (Furco, 1996).

c. Territoire comme contexte : cadre d'inscription de l'implication

L'implication d'inspiration philanthropique décrite ici configure un rapport de l'université au territoire qui prend la forme d'une inscription des activités de l'université sur un espace d'application dont les caractéristiques importent peu, ou du moins ne constituent pas un enjeu pour l'université. En effet, les activités *de community engagement* sont menées par les universités privées *nonprofit* comme obligation liée à leur statut et à la culture états-unienne. Elles sont mises en place et « appliquées » au territoire environnant l'université, peu importe les caractéristiques de ce territoire. Historiquement une relation particulière entre une université et son territoire d'implantation peut susciter des

[1] Traduction personnelle de : « Service-learning combines service to the community with student learning in a way that improves both the student and the community. » (National Service-Learning Clearinghouse, Learn and Serve America).

rapports spécifiques, que ce soit le retrait et la fermeture du campus ou bien l'implication forte de l'université dans son environnement. La situation de l'université de Chicago dans le sud de la ville, marqué par de grandes difficultés socio-économiques, a influencé son positionnement et son engagement territorial. Mais actuellement aux Etats-Unis, peu importe les caractéristiques du quartier et de la ville d'accueil, les universités privées *nonprofit* doivent mener des actions d'*outreach* et de *community engagement*.

Ces actions se traduisent dans le territoire environnant l'université, et s'adaptent aux caractéristiques locales, dans une optique à la fois de respect et d'efficacité. C'est d'ailleurs ce qui distingue le mécénat de la philanthropie pour Frédéric Martel (2011, p. 586) : pour lui, le mécénat est une forme déguisée de publicité et reste dans une perspective de concurrence avec les autres entreprises ou institutions du marché, et ne se préoccupe guère des besoins réels des bénéficiaires de la donation ; tandis qu'en matière de philanthropie, les fondations et riches donateurs privilégient les partenariats pour essayer de trouver des solutions aux problèmes locaux (Duvoux, 2015). L'implication d'inspiration philanthropique des universités privées aux Etats-Unis s'inscrit dans cette démarche de partenariat avec les acteurs locaux, comme le reflète l'abondante littérature sur les *university-community relationships* et les conseils pour créer des partenariats durables (*sustainable relationships*) soutenant l'implication universitaire de type *community engagement*.

Les logiques de territorialisation de l'implication philanthropique des universités sont donc de l'ordre de l'inscription et de l'adaptation. Les critères de définition du territoire concerné relèvent quant à eux de la proximité et de l'accessibilité. En effet, ces universités s'impliquent dans « leurs » territoires, et « leurs » *communities* : l'adjectif possessif peut paraître étonnant d'un point de vue français. Aux Etats-Unis, il rend compte de deux logiques. La première est celle de la responsabilité des universités envers « leurs » territoires : elles se sentent responsables du développement et du bien-être du territoire et des populations, autrement dit de leur *community*. Cette responsabilité est liée à la relation de philanthropie qui lie université et territoire : les universités s'engagent, s'impliquent auprès de leur communauté et s'en sentent alors responsables (Dang Vu, 2011). Cette posture résulte du fait que le don (*community engagement*) s'accompagne d'un *commitment* c'est-à-dire un engagement et d'une *accountability* c'est-à-dire une responsabilité (Martel, 2011, p. 465). L'aide apportée *via* le *community engagement*, et le développement de projets sur le long terme en partenariat avec des acteurs du territoire conduisent l'université à vouloir s'assurer que son implication porte ses fruits. Ce sentiment de responsabilité peut aboutir à un rapport paternaliste de l'université envers « ses » *communities* et *community organizations*, voire à un rapport de domination lorsque les intérêts de l'université sont en jeu et que l'implication universitaire n'est plus d'ordre philanthropique (voir ci-dessous). D'ailleurs, cette ambiguïté commence déjà à apparaitre dans le champ de l'implication philanthropique lorsque les activités de *community engagement* sont intégrées aux cours des étudiants dans le cas du *service-learning*. L'objectif est bien le « service » aux *communities* dans un but de soutien bénévole. Mais chaque année un certain nombre d'étudiants, en cours d'apprentissage, doivent être placés dans des associations, selon le calendrier académique. De plus, l'expérience de *community engagement* doit convenir aux objectifs du cours et doit être à la hauteur des attentes des étudiants, qui payent très cher leur scolarité et souhaitent bénéficier des meilleures opportunités et des meilleures expériences, y compris de bénévolat, de *community engagement* ou de *civic learning,* notamment pour les valoriser dans leurs *curriculum vitae*. Les contraintes académiques conditionnent alors les objectifs, les temporalités et les formes des activités menées pour les *communities*. Celles-ci accueillent chaque année de jeunes bénévoles à former et à gérer, ce qui crée une charge et sur le long terme une possible

fatigue malgré l'apport de main d'œuvre. Le territoire « de » l'université peut se transformer en terrain d'expérimentation, et la *community* en salle de classe.

Une deuxième logique qui aide à comprendre la place du territoire dans la relation d'implication philanthropique des universités privées *nonprofit* est celle de la proximité. Le territoire de l'université est alors celui qui entoure l'établissement, c'est-à-dire l'espace environnant le campus, le milieu où est localisée l'université. Ce territoire est considéré comme un milieu à transformer, une population à aider (*community engagement*) et son périmètre est celui de l'impact de l'université *via* ces activités d'implication philanthropique. Ce périmètre évolue selon les activités menées et les territoires ou populations concernées. Ainsi, le spectre d'action des centaines voire milliers d'étudiants en *service-learning* chaque année est défini par la distance et l'accessibilité des lieux pour les étudiants, à pied, en transport en commun ou en voiture. Pour le *service-learning* ou le bénévolat associatif, les étudiants doivent se rendre sur place régulièrement, d'où des effets de proximité. De même, les associations et les services de l'université insistent sur le sentiment d'appartenance des étudiants à leur quartier de résidence et de vie, qui est souvent situé dans ou à côté du campus. Les critères d'accessibilité et de sentiments d'appartenance au lieu de vie dessinent alors un territoire d'implication à l'échelle du quartier ou de l'agglomération. Mais certaines activités de philanthropie menées par l'établissement, comme les activités culturelles (salles de concerts, centre communautaire d'art) ou de santé (consultations gratuites) ont un spectre d'impact plus large. Dans ce cas l'engagement de l'université pour « ses » *communities* et sa responsabilité à l'égard de « son » territoire s'établissent à d'autres échelles : celle du quartier, de la ville voire de la région.

2. L'implication comme mode de financement – le territoire comme milieu à investir

Un autre type d'implication résulte du fonctionnement des universités privées états-uniennes, en particulier de leurs modalités de financement et de fonctionnement. Historiquement indépendantes des pouvoirs publics comme privés et financées par une diversité des sources, les universités privées ont adopté une posture de plus en plus entrepreneuriale dans les années 1970 face à une baisse et surtout une mise en compétition des financements publics, posture qui se renforce à partir des 1990 avec une transformation des universités par une double *corporatization*, organisationnelle et financière, dans un contexte de financiarisation de l'économie et de porosité croissante entre universités et entreprises. Dans ce contexte, les universités sont amenées d'une part à développer leurs partenariats avec des acteurs privés, et d'autre part à diversifier et augmenter leurs fonds propres. Cela les conduit à développer une forme économique et financière d'implication, entendue comme le développement d'actions et de collaborations avec des acteurs non universitaires pour chercher des opportunités de financement et pour faire fructifier leurs ressources propres. Ce type d'implication suit deux logiques de territorialisation : la première est celle de localisation des partenaires de projets qui fournissent les financements ; et la seconde est celle de l'utilisation du territoire comme outil d'investissement. Dans les deux cas le but est de dégager des apports financiers (financement direct ou profits), mais le rapport au territoire est différent.

a. Le territoire comme maillage d'acteurs locaux

Dans le premier cas, il s'agit pour l'université d'entretenir des relations de partenariats avec des acteurs publics ou privés nécessaires au financement d'un projet ou à sa bonne réalisation. Afin de financer ses activités, l'université ou un de ses centres de recherche établit un partenariat avec des acteurs (entreprises, fondations, services publics comme un réseau de bibliothèques) qui ont une

implantation locale. Qu'il s'agisse de l'antenne locale d'un partenaire d'envergure nationale ou bien qu'il s'agisse d'un acteur présent uniquement dans le milieu environnant, l'université tisse des liens de partenariat (financement, activités communes) qui peuvent se territorialiser localement. Par exemple l'université finance en partie un projet avec un réseau de bibliothèques et crée un événement de diffusion et publicisation du projet dans une des bibliothèques d'un quartier de la ville d'ancrage. Ou bien un partenariat de recherche est noué avec une grande entreprise qui finance des recherches sur l'agriculture urbaine, ou l'utilisation de supports numériques par une catégories de la population, avec des expérimentations locales. Ces partenariats se développent par différents biais, sous l'impulsion des chercheurs, mais aussi de l'université. Les universités disposent d'un bureau dédié à la recherche des financements privés (intitulé *Office of Sponsored Research* à Syracuse par exemple) extérieurs. Certains partenariats présentent alors des formes de territorialisation locale par la localisation des collaborateurs, des terrains ou publics visés ou par des actions à destination des *communities* locales.

Dans cette perspective, les universités privées *nonprofit* portent une grande attention à entretenir des relations de bonne entente avec les acteurs locaux publics et privés, dans la perspective d'obtenir des financements ou du soutien dans leurs projets d'implication, de formation, de recherche et d'aménagement urbain. Il s'agit pour les universités de tenir le rôle d'institution philanthrope attendu, de ne pas ternir leur image et par là-même de s'assurer la « pax urbana » pour reprendre l'expression d'Hélène Dang Vu (Dang Vu, 2011, p. 176). Les universités « ont intérêt à soigner leurs relations avec les acteurs locaux, qu'il s'agisse des collectivités, du tissu économique ou encore des résidents, commerçants et autres groupes d'intérêts locaux, pour faciliter leurs projets de développement. » (Dang Vu, 2011, p. 176). Pour assurer cette « *pax urbana* », les universités s'assurent d'être de bons voisins, notamment en maitrisant leurs « externalités négatives », comme les nuisances sonores liées à une forte concentration d'étudiants résidant dans un quartier proche du campus. D'ailleurs toutes les universités aux Etats-Unis ont un service dédié aux relations avec les acteurs locaux, *communities* et autorités publiques, comme le *Community and Governement Relations* (GCR) *office* à Syracuse University.

b. Le territoire comme terrain d'investissement

L'implication universitaire à but lucratif (obtenir des contrats, des partenariats et des retours sur investissement) donne lieu à un second rapport au territoire dans lequel le territoire est un milieu à investir, un terrain à rentabiliser par des opérations de promotion immobilière. L'implication de l'université se traduit par de la production urbaine : construction, rénovation, achat/vente… autant d'actions qui permettent de dégager des surplus financiers. Le but n'est pas de mener des projets de *community engagement* ou d'assumer des responsabilités philanthropiques, même si ses arguments peuvent être utilisés pour promouvoir l'image de l'université ou si les buts peuvent se mêler comme nous le verrons. Dans le cas d'investissement immobilier, les enjeux ne sont pas l'implication comme mission mais la promotion immobilière pour obtenir des bénéfices financiers. Dans sa typologie, Hélène Dang Vu différencie – entre autres – les activités de l'université *outreach* qui ouvre ses services au public et aide les communautés locales, et celles de l'université « promoteur » qui « fait de la promotion urbaine rentable » (Dang Vu 2014). Les deux types d'activités peuvent tout à fait être menés conjointement par le même établissement, mais les projets de promotion immobilière se distinguent par leurs objectifs :

> *Les « universités-promoteurs » sont celles qui entreprennent des projets immobiliers non pas pour accueillir leurs services mais pour dégager des bénéfices. La promotion immobilière devient*

une opération financière pour l'université. L'établissement n'agit plus en tant qu'université mais en tant que rentière ou promoteur de produits fonciers et immobiliers. (Dang Vu, 2011, p. 199)

Encadré 7 - L'exemple de la promotion immobilière menée par George Washington University

George Washington University s'est par exemple engagée dans un projet de promotion immobilière sur un de ses terrains devenus libres après le déménagement de l'hôpital universitaire. Le service immobilier de GWU a exploité la localisation idéale de ce terrain dénommé Square 54, situé à 500 mètres de la Maison blanche, juste à la sortie d'une bouche de métro, pour le vendre comme « une cible de premier choix pour un développement commercial » (entretien Alicia M. O'Neil, Directeur manageur du service Real Estate au bureau executive vice president, GWU, du 11 juillet 2008). Convaincu du potentiel commercial du Square 54, le promoteur privé Boston Properties a signé un bail de 60 ans avec l'université pour construire et exploiter un complexe mixte d'appartements, d'espaces commerciaux et de bureaux. De cette façon, l'université bénéficie d'une rente régulière qui permet de financer une partie de son plan de développement physique (13 hectares de bâtiments académiques et 1000 lits).

Ce type de montage est de plus en plus adopté dans les universités nord-américaines car il permet non seulement de bénéficier d'une source de revenu stable mais aussi de contenter les acteurs locaux, notamment les autorités publiques qui, grâce à ces activités lucratives, perçoivent de nouvelles ressources fiscales. Ces projets constituent en même temps qu'une source de financement, un gage pour s'assurer de bonnes relations avec les acteurs locaux. ».

Source : Extrait p.187-188 de Dang Vu H., 2011, *L'action immobilière des universités mondialisées : le plan campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges*, Paris Est.

Les universités nord-américaines sont nombreuses à effectuer des opérations immobilières afin de financer leurs activités. Ce type d'implication est à but lucratif, et n'a pas pour priorité un engagement civique de l'université ou des actions philanthropiques envers les *communities* même s'il peut y être relié : il peut permettre, comme le note Hélène Dang Vu, de poursuivre des relations de bonne entente avec les acteurs locaux et il peut être utilisé pour souligner le rôle responsable de l'université envers son territoire. Mais les montages financiers ne sont pas sans risque, et les conséquences des projets immobiliers ne sont pas toujours favorables aux *communities* (priorités données à des promoteurs et non aux populations locales, gentrification).

La territorialisation de l'implication à but lucratif prend la forme de la traduction spatiale de partenariats financiers avec des acteurs publics et privés, et également la forme d'une exploitation immobilière d'un territoire considéré comme un terrain, un milieu à investir. Dans le rapport des universités privées à « leur » territoire, celui-ci apparait donc à la fois comme un support où s'inscrit des partenariats (contrats de recherche, projets publics-privés), un maillage d'acteurs locaux avec lesquels travailler et négocier, et un milieu à exploiter *via* la promotion urbaine rentable.

3. *L'implication comme posture d'utilité transversale aux missions universitaires*

Une première forme d'implication universitaire relève de la responsabilité philanthropique d'une institution d'intérêt général, tandis qu'une seconde forme se rapporte à la nécessité de financement

des universités cherchant à faire fructifier des fonds propres dans une logique entrepreneuriale. La première est une exigence législative (statut fiscal) et une mission d'institution et la deuxième est une nécessité encouragée par un fonctionnement néolibéral et financiarisé de l'économie de marché dans laquelle les universités sont intégrées. Le *community service* et l'aménagement urbain sont considérés comme faisant partie des activités classiques des universités par les acteurs universitaires (établissements, étudiants, enseignants-chercheurs, lobbys), par les *communities* et par les collectivités. Mais ces deux formes d'implication ne reposent pas sur les compétences propres de formation et de production scientifique des universités (d'autres institutions comme les hôpitaux ou les musées pratiquent l'implication philanthropique par exemple).

On peut alors distinguer une troisième forme d'implication de ces universités privées, davantage reliée à leurs missions et compétences spécifiques. En effet, l'implication des universités est également configurée par des attentes de contribution à la société *via* leurs missions fondamentales. L'implication est alors conçue comme partie prenante des missions universitaires et pas uniquement comme un devoir philanthropique ou un moyen de financement de l'établissement. Dans ce cas, ce sont les activités d'enseignement et de recherche, et donc les étudiants et les enseignants-chercheurs qui sont concernés, non pas uniquement comme citoyens responsables mais en tant que membres de l'université.

a. L'implication d'anchor institution : la participation au développement social et économique local

Ce qui motive cette troisième forme d'implication est en partie le devoir philanthropique endossé par des étudiants ou des enseignants-chercheurs, qui intègrent alors une dimension de « service » dans leurs activités. Mais c'est surtout la montée en puissance d'un paradigme d'utilité des missions universitaires par leur adéquation aux besoins de la société. Répondre à « la demande sociale » apparait comme l'un des « scripts » auxquels les universités doivent se conformer pour apparaitre rationnelles et performantes (Musselin, 2008) influençant les missions et les activités universitaires, que ce soit la formation, la recherche, ou la troisième mission universitaire de contribution au développement social et économique. Dans ce cas, l'implication de l'université comme contribution à la société (et « réponse à ses besoins ») est intégrée dans les missions mêmes de l'université et pas uniquement comme fonction support (financement) ou fonction annexe (attitude philanthrope).

La délimitation d'une troisième mission universitaire, présentée dans le chapitre 1, reste débattue dans la littérature. Liée à la montée en puissance du paradigme de la société et de l'économie de la connaissance, cette troisième mission consiste pour les universités à apporter une contribution au développement social et économique d'une société, supplémentaire à la production et la transmission d'un savoir (recherche et formation). Le transfert de connaissances entre universités et entreprises et la transformation de la création scientifique en innovation technologique sont portés comme des buts à atteindre, guidant une transformation nécessaire des universités. Des modèles plus ou moins normatifs de production et transfert de connaissances entre université et entreprises se diffusent, décrivant des processus existants ou les promouvant (Etzkowitz et al., 2000). Ce paradigme de l'économie de la connaissance est alors venu amplifier des transformations organisationnelles présentes dans les universités états-uniennes depuis les années 1980 et 1990 avec la recherche professionnalisée de financement (voir ce chapitre section I. 2.). Dans ce contexte, les services de liaison avec les entreprises se sont développés, comme les *Technology Transfer Offices* (TTO).

> *The university TTO, sometimes also labelled the 'industrial liaison office' (ILO), refers specifically to the variously named organizational units responsible for patenting, licensing, and other*

activities associated with the management of university intellectual property (IP), including the creation and incubation of spin-off companies (Geiger and Sá, 2008). Fisher and Atkinson-Grosjean (2002) refer to these entities as the "university's brokers in the knowledge market" (p. 450), because they are located on the boundary of public and private enterprise - between academy, industry and state - and they must act as mediators among the often antithetical interests and cultures of each group. (Sigurdson, 2013, page non disponible)

L'utilité économique de l'université est donc mise en avant dans les discours de différents acteurs (organisations internationales, entreprises, lobbys de l'enseignement supérieur et la recherche, universités, chercheurs) et les relations avec les entreprises sont encouragées conduisant à des transformations de gouvernance et de fonctionnement des établissements.

Mais au-delà de la contribution des universités à l'économie, c'est plus largement une redéfinition des missions universitaires en lien avec une « demande sociale » et des « besoins de la société » qui est visible, selon un processus de contextualisation (voir chapitre 1). La contextualisation est un terme employé par André Rubião (2010) pour désigner un rôle croissant de la demande sociale dans la définition des missions, le fonctionnement (gouvernance, financement), l'évaluation des universités et de leurs activités. Cette évolution est analysée dans d'autres travaux, et repérée à l'échelle internationale (Musselin, 2008). Ainsi, la diffusion du paradigme de l'économie de la connaissance et un mouvement plus large de contextualisation des missions et du fonctionnement des universités mettent en avant la nécessité pour les universités de répondre à une demande sociale dont les contours restent flous. Or cette injonction à l'utilité ne s'adresse pas uniquement à la recherche. Elle concerne aussi la formation des étudiants et toutes les autres activités entreprises par les universités en tant qu'universités. Et c'est ce qui distingue cette troisième forme d'implication des deux premières : les universités doivent orienter leurs activités propres pour répondre aux besoins de leurs territoires, de leurs *communities* et plus largement de leur pays. Cette troisième forme d'implication nourrit une troisième mission de transfert de technologie et de développement économique local mais s'applique plus globalement à toutes les missions de l'université, y compris la formation et la recherche.

Cette troisième forme d'implication rassemble donc toutes les activités menées l'université et ses membres à destination des communautés et territoires : philanthropie, vulgarisation et communication au grand public, mise à disposition d'infrastructures, consultance à titre d'expert, participation à des partenariats public-privé-associatif pour monter des projets d'ordre économique, politique, social, culturel (Cox, 2000 ; Hodges et Dubb, 2012 ; Holland, 1997). C'est pourquoi elle inclut généralement les activités de philanthropie décrites plus haut à destination des *communities* comme le *community engagement via* le *service-learning* et le bénévolat dans des associations, les soutiens éducatifs, sociaux, médicaux, le développement d'activités culturelles, etc.

Elle fait référence à la participation de l'université au développement social et économique du territoire d'accueil, que ce soit le quartier, la ville, voire la région (Franklin, 2009 ; Inman et Schütze, 2010). L'université est alors considérée comme un levier de développement régional, que ce soit par la concentration démographique (habitants, consommateurs, travailleurs, futurs diplômés), par ses activités de production urbaine (participation aux projets de rénovation, promotion immobilière), et par l'effet d'entrainement attendu de l'innovation et des transferts de technologie. G.A. Bowen dans son compte-rendu de l'ouvrage *The Road Half Traveled: University Engagement at a Crossroads* (Hodges et Dubb, 2012) parle de « soutien au développement économique grâce à l'emploi, aux achats,

au partage des ressources ; au développement du capital humain ; et au transfert de connaissances[1]. » (Bowen, 2015, p. 141). Cette vision a d'ailleurs donné lieu à l'expression *anchor institution* (institution comme « ancre »), définie comme suit par D. J. Maurasse, auteur entre autres de l'ouvrage *Beyond the campus* (2001) qui défend une conception extensive des missions de l'université et son implication :

> *Anchor institutions are universities, hospitals and other enduring organizations that play a vital role in their local communities and economies. They tend to remain in their geographical settings, even as conditions change around them. Therefore, they are vital assets to their neighborhoods, towns, cities and regions. Increasingly, anchor institutions are expected to do more in their communities, and become active civic participants in improving health and well-being in their surroundings. (Maurasse, 2016[2]).*

b. Tensions et renouvellement : vers une forme d'implication civique et collaborative ?

Cependant cette vision d'universités jouant un rôle d'institution d'ancrage, participant au développement économique et social d'un territoire environnant par l'ensemble de leurs activités (formation, recherche, troisième mission) a suscité des tensions et débats à la fin des années 1990. En effet, des critiques ont émergé concernant l'implication de certaines universités qui mènent des actions qui servent principalement leurs intérêts, au détriment des acteurs locaux. Des articles scientifiques ainsi que des écrits de présidents d'universités ou de fondations ont émis des réserves quant à l'impact des activités d'implication menées par les universités dans le cadre de cette troisième forme d'implication (développement social et économique local par l'intermédiaire des trois missions universitaires).

L'action unilatérale des universités notamment dans le cas de projets de développement urbain soulève des critiques. Celles-ci mettent en avant le fait que si un certain développement économique dans le territoire environnant l'université pouvait être poursuivi et atteint, il se déroulait parfois au détriment du développement des *communities* elles-mêmes. Les finalités de l'implication universitaire sont alors brouillées et l'objectif de rentabilité économique de l'investissement immobilier prend le pas sur d'autres critères de développement et de bien-être des populations locales. Pour poursuivre avec la typologie utilisée ici, la deuxième forme d'implication, comme mode de financement envers un territoire considéré comme un terrain d'investissement, l'emporte sur d'autres finalités (philanthropiques ou de développement social). C'est le cas par exemple lors de projets de renouvellement urbain engendrant des effets de gentrification et aboutissant à l'éviction de populations défavorisées de quartiers proches des universités. En parallèle, les critiques dénoncent le fait que le rôle des universités pour le développement social, politique et civique de la société au-delà de leur apport économique est oublié ou minoré.

Ces critiques révèlent des tensions concernant les objectifs et modalités de l'implication territoriale des universités privées états-uniennes. On observe alors un mouvement de reformulation de cette posture d'implication générale des universités (par la recherche, formation et troisième mission) à la fin des années 1990.

---

[1] Traduction personnelle de la citation suivante : « economic development support through employment, purchasing, and resources sharing ; human capital development ; and knowledge transfer. ».

[2] Citation extraite d'un article de blog du site de Columbia University, intitulé « Anchor Institutions and their Significance to Community and Economic Development », disponible ici : https://blogs.ei.columbia.edu/2016/03/08/anchor-institutions-and-their-significance-to-community-and-economic-development/, consulté le 30/09/2018.

David Weerts, dans son article intitulé « Public Engagement and Emerging Roles for Institutional Advancement » retrace cette évolution et décrit comment les critiques ont poussé à mettre en avant d'autres apports de l'implication universitaire :

> *A national sentiment during the 1990s that US colleges and universities had drifted away from their civic responsibilities. (…) This crisis of public perception inspired a group of higher education leaders to convene a series of national dialogues regarding the civic roles of colleges and universities. (Weerts, 2007, p. 75).*

Des fondations influentes dans le domaine de l'enseignement supérieur, comme la *Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities*, ou la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, impulsent alors des réflexions à l'échelle nationale, contribuant à l'émergence d'une nouvelle vision de l'implication comme *public engagement*. Ce renouvellement est porté par les fondations *via* des séminaires de rencontres et des écrits définissant de nouvelles visions de l'implication. En particulier le plaidoyer d'Ernest Boyer ancien président de la Fondation Carnegie en 1996[1] ou le rapport de la *Kellogg Commission* de 1999 intitulé *Returning to our roots : the engaged institution.* Par la suite, en 2006, la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* a créé en 2005 un classement qui distingue les universités et *colleges* qui répondent à une série de critères prouvant leur implication en tant que *public engagement*.

Ce mouvement est également porté par des présidents d'universités qui développent des réseaux d'universités adhérant à cette nouvelle définition. On peut citer la « Wingspread Declaration on Civic Engagement » signée en 1999 par des présidents de *colleges* et d'universités (Weerts, 2007), ou l'organisation *Campus Compact* créée en 1985 et qui s'est très fortement développée depuis jusqu'à réunir plus de 1 100 membres (Weerts et Freed, 2016). Les écrits sur le sujet se multiplient, analytiques ou à visée plus programmatique et opérationnelle, de la part de chercheurs, de fondations et d'associations ou d'universitaires en poste à responsabilités – présidents d'universités ou directeurs de services de partenariat communautaire[2]. Ce développement a aussi été encouragé par des mesures fédérales : en 1993 *the U.S. Department of Housing and Urban Development* crée par exemple le « *Community Outreach Partnership Centers (COPC) program* », qui propose des financements aux institutions s'investissant dans des projets de *community engagement*, incitant les chercheurs et universités à considérer l'engagement comme une part de leurs missions. Enfin, les principales agences de financement de la recherche, comme la *National Science Foundation* (NSF) et les *National Institutes of Health* ajoutent des critères de partenariat avec des *communities* dans leurs appels à projets (Weerts, 2007).

Cette nouvelle conception des missions de l'Université envers la société (en tant que modèle d'institution) propose une reformulation de l'implication universitaire sur trois plans : ses buts, ses modalités d'action et son ancrage institutionnel. Un premier appel au sein de ce mouvement qui

---

[1] Boyer E, «The scholarship of engagement», *Journal of Public Service & Outreach*, 1996, 1(1), pp.11-20.

[2] Par exemple : Bloomfield V., 2005 "Public Scholarship : An Administrator's View", in Peters S. J., Jordan N. R., Adamek M., Alter T. R. (Eds.), Engaging Campus and Community : The Practice of Public Scholarship in the State and Land-Grant University System, Dayton, Kettering Foundation, pp. 363-392 ; Duderstadt J. J., 2000 A University for the 21st century, Ann Arbor, University of Michigan Press ; Zimpher N. L., 2006 "Institutionalizing Engagement : What Can Presidents Do ? ", in Percy S. L., Zimpher N.L., Brukardt M. J. (Eds.), Creating a New Kind of University : Institutionalizing Community-University Engagement, Bolton, Anker Publishing, pp. 223-241.

appelle à un renouvellement est la nécessité de mener une implication nettement plus collaborative dans les méthodes et plus réciproques dans les objectifs visés. Les auteurs insistent sur l'aspect collaboratif de l'implication, distinguant un engagement critique, collaboratif, processuel d'un engagement « instrumental » qui se retreint à des projets et des actions spécifiques mené selon la vision de développement territorial de l'université.

> *The signature elements of engagement are reciprocity and mutual benefit, contrasted with traditional " one-way " models of outreach that often failed to take into account community needs. (Weerts, 2007, p. 75).*

Considérer l'implication sous une forme de processus entre partenaires permet alors d'envisager son impact en termes de citoyenneté et de démocratie, et pas uniquement économique, comme l'annonçait Ernest Boyer en 1996[1] et comme le défendent de nombreux auteurs, ce que reflète le titre de l'article de Tami L. Moore : « Catalyst for Democracy? Outcomes and Processes in Community-University Interaction » (Moore, 2012). Ainsi, l'implication non pas uniquement comme l'action unilatérale de l'université pour le développement économique d'un territoire mais comme un processus de partenariat avec les *communities* permet d'une part de respecter davantage les considérations des habitants et leurs capacités de décision et de mobilisation, et d'autre part d'étendre l'implication universitaire à un engagement public, civique et démocratique[2]. Le rôle de l'université envers la société, sa contribution à la demande sociale, ses missions en tant qu'institution s'étendent alors, ou si l'on suit l'analyse de certains auteurs se réactualisent, renouant avec des responsabilités assumées par le passé en termes de soutien aux droits sociaux et civiques, à la démocratie.

Le troisième point mis en avant dans ces discours qui appellent à ce renouveau de l'implication universitaire est celui d'une nécessaire transformation des normes et du fonctionnement de l'institution afin de porter ce type d'implication (Holland et al., 2003 ; Sandmann et Weerts, 2008 ; Weerts et Sandmann, 2008). Sont par exemple mentionnés les critères de titularisation, le soutien à apporter aux universitaires (financements, reconnaissances, possibilités de publication) qui mènent des projets correspondant à cette vision (Weerts, 2007, p. 76).

David Weerts et Gwendolyn Freed distinguent trois tendances au sein de ce mouvement de renouvellement, non exhaustives : la première, nommé « civic learning frame» insiste sur la mission de formation des étudiants pour qu'ils participent à une société démocratique, notamment *via* le *service-learning*. La seconde met en avant la contribution de l'université au développement territorial par des partenariats avec les partenaires locaux. Elle se rapproche d'une vision économique de l'université comme *anchor institution* responsable du bien-être économique et social de « ses » *communities*. La troisième forme que les auteurs distinguent se rapproche d'avantage d'une forme de « public engagement » qui concerne toute l'institution et qui est plus large que le *service-learning* et la contribution économique. Nommée « *engaged scholarship and public impact* » par les auteurs, elle décrit l'orientation de la recherche et largement du travail académique vers un rôle citoyen, université

[1] « The scholarship of engagement means connecting the rich resources of the university to our most pressing social, civic, and ethical problems. » in Boyer E, « The scholarship of engagement », *Journal of Public Service & Outreach*, 1996, 1(1), p.19.

[2] « Findings suggest that when community-university engagement initiatives focus too narrowly on economic development goals, project leaders sometimes neglect the potential of engagement initiatives as catalysts for participatory democracy, thereby limiting input from traditionally under-represented groups. » (T.L. Moore, 2013, p.1).

et universitaires se déclarant et agissant comme un acteur de la vie civique et démocratique de la société (Weerts et Freed, 2016).

L'ensemble des discours institutionnels et des écrits universitaires dessine les contours d'un renouvellement de la troisième forme d'implication décrite ici : cette quatrième forme serait portée à l'échelle de l'ensemble de l'institution par toutes les activités de l'université comme la troisième forme, mais davantage tournée vers des enjeux de justice sociale, de citoyenneté et de démocratie, et surtout mise en œuvre dans une perspective collaborative avec les partenaires. Cette implication est théorisée et promue depuis une vingtaine d'années dans la littérature comme l'analyse un article intitulé « Conceptualizing 20 years of engaged scholarship : A scoping review » (Beaulieu, Breton et Brousselle, 2018). Elle prend souvent le nom de « *public engagement* » ou « *public scholarship* » ou *« scholarship of engagement* » comme le reflète l'abondante littérature : « Community engagement: Universities' roles in building communities and strengthening democracy » (Cook et Nation, 2016) ; *Higher education for the public good: emerging voices from a national movement* (Kezar, Chambers et Burkhardt, 2005) ; *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (McIlrath et Lyons, 2012) ; « A new synergy for universities: Redefining academy as an 'engaged institution' » (Gaffikin et Morrissey, 2008) ; *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement* (Watson, 2011) ; « Universities and Their Communities—Engagement and Service as Primary Mission » (Schuetze, 2012).

Une analyse plus poussée concernant cette quatrième forme récente d'implication serait nécessaire, afin d'identifier différents courants en son sein et envisager les écarts entre l'ensemble des discours institutionnels et les mises en œuvre concrètes de ce qui se présente comme la conceptualisation d'un nouveau modèle d'Université, l'Université engagée. La politique *Scholarship in action* portée par la chancellor Nancy Cantor à Syracuse University de 2004 à 2014 s'inscrit dans cette mouvance et théorise un renouvellement de l'implication universitaire orienté vers cette quatrième forme, plus collaborative, plus étendue (au-delà de l'apport économique) et s'adressant à toutes les missions de l'université : formation, recherche et troisième mission. L'analyse du cas de Syracuse University tout au long de la thèse éclairera donc la diversité des implications possibles et de leurs logiques de territorialisation, les éventuelles tensions entre leurs différentes finalités et modalités, mais aussi la manière dont cette posture discursive est mise en œuvre au sein de l'université.

Le modèle des universités privées à but non lucratif aux Etats-Unis inclut donc l'implication comme une mission mais aussi comme un levier de fonctionnement d'organisation. Plusieurs formes d'implication sont prises en charge par ces universités privées *nonprofit*, impliquant différents rapports au territoire. En effet, le territoire environnant joue le rôle de support à des activités d'implication philanthropique que toute université de statut 501c3 est censée mener. Des actions de bénévolat sont initiées afin de maintenir des relations pacifiées avec les acteurs locaux et afin de construire une image d'institution responsable. Mais le territoire d'ancrage constitue également une ressource pour ces universités privées. En tant que maille de gestion politique, entretenir une *pax urbana* avec les collectivités locales favorise les projets entrepris par les universités. Ces projets, notamment de production urbaine, représentent une source de financement nécessaire aux universités qui considèrent alors « leur » territoire comme un possible terrain d'investissement. Cette logique de valorisation qui sous-tend certains projets d'implication territoriale peut d'ailleurs se transformer ou être perçue comme une forme de prédation. Des tensions émergent, remettant en question les objectifs et modalités de mise en œuvre de l'implication territoriale de ces universités.

Conclusion du chapitre

Dans une perspective diachronique, l'implication semble donc présente dans le modèle des universités privées à but non lucratif états-uniennes dès leur émergence. Au cours de leur développement, cette implication revêt des formes et des logiques différentes : une première forme d'implication universitaire relève de la responsabilité philanthropique d'une institution d'intérêt général, bénéficiant du statut d'organisation 501c3. Selon les situations d'implantations des campus et les activités menées, le territoire d'implication philanthropique des universités varie, depuis le quartier, à la ville jusqu'à la région. La définition de ce territoire est multiscalaire et correspond à un spectre d'impact des activités de *community engagement.* Les logiques de territorialisation de ce type d'implication sont de l'ordre de l'inscription spatiale d'un devoir de l'université, en adaptation avec les caractéristiques socio-économiques du milieu environnant. Cette inscription spatiale dépend donc des caractéristiques territoriales mais aussi des pratiques des étudiants qui portent certaines actions d'implication, selon des critères de proximité : accessibilité mais aussi sentiment d'appartenance à un quartier, à un groupe social (*community*), constitution d'un espace vécu et appropriation d'un environnement pour lequel on désire contribuer (*commitment* et *accountability* de la philanthropie).
Le statut du territoire de l'université est celui de milieu environnant, de cadre d'application : il s'agit pour les universités de tenir un rôle, d'assumer des responsabilités liées à leur statut, qui se traduisent dans le milieu environnant.

Le statut d'établissement privé mais *nonprofit* incite également les universités à développer leurs ressources dans un contexte compétitif. Les partenariats avec des acteurs non universitaires publics ou privés constituent alors une source importante de financement en complément des subventions publiques et des frais d'inscription, afin de diversifier les fonds propres des établissements. L'implication territoriale joue ainsi un rôle important pour l'attractivité de l'établissement, pour sa réputation, et pour son fonctionnement financier. Une seconde forme d'implication se rapporte alors à la nécessité de financement d'établissements cherchant à faire fructifier des fonds propres dans une logique entrepreneuriale au sein du contexte néolibéral et financiarisé de l'économie de marché dans laquelle les universités sont intégrées. Le territoire ciblé par ces projets d'implication de type développement urbain est généralement le milieu environnant le campus, considéré par l'université comme un terrain d'investissement.
Or la posture d'implication concerne également les activités proprement universitaires de ces institutions, et non uniquement leur attitude philanthrope ou leurs objectifs de financements. Dans le cadre d'un poids croissant du paradigme de l'économie et de la société de la connaissance, une troisième forme d'implication est identifiable s'adressant aux missions de formation et de recherche et incitant au développement d'une troisième mission universitaire de contribution sociale et économique supplémentaire à la création et la transmission de savoir (recherche et enseignement). Cette troisième forme d'implication englobe donc les trois missions universitaires et place les universités privées *nonprofit* en posture d'*anchor institution* à l'égard du milieu socio-économique environnant. Cependant depuis une vingtaine d'années, des critiques ont souligné l'action unilatérale d'universités poursuivant leurs propres objectifs au détriment du bien-être social et économique des *communities* de leur territoire d'ancrage. Elles ont aussi mis en avant le rôle civique et politique que pourrait ou devrait jouer les universités en tant qu'institution dans la société, aboutissant à la formulation d'une possible quatrième forme d'implication, plus collaborative et plus politique (au sens du fonctionnement de la Cité : citoyenneté, démocratie, justice sociale).

Les tensions et interprétations multiples de ce qu'est et devrait être l'implication universitaire met en lumière les débats relatifs aux fonctions de l'Université, et aux modalités de sa contribution envers la société. La typologie personnelle présentée ici n'est pas exhaustive mais elle met en lumière différents rapports des universités privées *nonprofit* au territoire dans le cadre de leurs activités d'implication. En tant que milieu environnant, il est à la fois support pour des actions de philanthropie qui s'adaptent à ses caractéristiques et aux besoins de ses acteurs, mais aussi terrain d'investissement par la valorisation de ressources foncières ou par des projets de développement urbain. En tant qu'*anchor institution* les universités privées *nonprofit* sont censées participer au développement économique mais aussi social de « leur » territoire dont les limites restent floues. Si cette implication est formulée comme un devoir d'institution, elle est aussi un intérêt à défendre pour ces universités : ce territoire lié à l'université par les partenariats, associé à l'établissement dans les représentations et à proximité du campus est un enjeu pour leur image, pour leur développement économique et pour leur attractivité universitaire. L'implication territoriale n'est alors plus seulement un devoir d'institution, une formulation des missions universitaires par la contribution et la transformation de la société, c'est aussi un outil dans les stratégies de promotion des établissements. La formulation et la diffusion d'une posture d'implication, et ses concrétisations territoriales suivant différentes logiques de territorialisation, constituent des leviers utilisés par ces universités privées *nonprofit* pour se distinguer dans une logique compétitive, comme le cas de Syracuse University le détaillera.

Chapitre 4 : Les universités publiques françaises : évolution des modèles, transformation des établissements et reconfiguration des rapports au territoire

Comprendre l'implication des universités françaises dans le contexte actuel nécessite de se pencher sur leur émergence en tant qu'acteurs en capacité de formuler une posture à l'échelle de l'établissement et de porter des projets avec des partenaires extérieurs. C'est donc l'évolution des universités et de leurs fonctions territoriales qui est présentée dans ce chapitre. Celui-ci s'organise de manière chronologique, marquant une série d'étapes dans la configuration des rapports des universités au territoire. Plusieurs axes en relation sont questionnés au sein de chaque section du chapitre : l'évolution de la forme organisationnelle des universités, les conceptions de leurs rôles à l'égard du territoire, et les changements des modalités de pilotage étatique envers le système d'enseignement supérieur et de recherche.

Nous montrerons que l'implication territoriale de l'université n'est pas présente dans le modèle historique d'universités considérées initialement à travers leurs missions de formation et comme des équipements dans le cadre de l'aménagement du territoire français. Ce n'est qu'à partir des années 1980-1990 que les représentations de l'État et des collectivités territoriales changent concernant les universités, en lien avec des reconfigurations de l'action publique et des attentes renouvelées envers leur contribution économique territoriale. L'émergence d'établissements formulant des stratégies de promotion institutionnelle, notamment des stratégies territoriales, s'effectue progressivement. Elle est particulièrement structurée par les transformations des principes et des modalités de pilotage public des universités ces dix dernières années. La question de l'implication et de ses logiques de territorialisation s'inscrit alors dans un contexte actuel de différenciation et de hiérarchisation des établissements placés en situation de concurrence.

I. L'inexistence des universités : des liens diffus au territoire d'ancrage

Interroger l'implication des universités et leurs rapports au territoire suppose l'existence d'établissements structurés sous le nom d'universités, en capacité de porter une action ou du moins des relations avec des acteurs extérieurs. Or, l'émergence des universités dans la construction du système d'enseignement supérieur et de recherche en France est très progressive étant donné le poids des facultés dans les tentatives de création d'organisations universitaires, et d'autre part les rapports des facultés et jeunes universités aux territoires locaux et aux acteurs extérieurs sont marqués par une forte centralisation étatique.

1. *L'émergence facultaire et universitaire : centralisation géographique et politique*

« Une trajectoire collective particulièrement chaotique et originale » : c'est en ces termes que Christine Musselin décrit le cheminement des universités en France depuis le Moyen-Âge dans son ouvrage analysant les récentes transformations du système universitaire français (Musselin, 2017, p. 5). Initialement, ce sont des écoles religieuses (affiliées à une cathédrale ou à une abbaye) ou privées (gérées par des maîtres indépendants mais souvent clercs) qui détiennent le monopole de la transmission de savoirs pour assurer le service divin ou les fonctions administratives des appareils d'Église et d'État (Vinokur, 2008, p. 74). À partir du XIIe siècle et surtout au XIIIe siècle, sous la pression d'une demande croissante, les premières universités apparaissent en Europe occidentale, sous la forme de « communauté (plus ou moins) autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines » (Charle et Verger, 2012, p. 2). En effet, comme le rappelle Annie Vinokur dans son article sur les formes d'autonomies universitaires, le terme « *universitas* » désigne à l'époque du Moyen-Âge : « toute association formée par des artisans urbains indépendants pour obtenir le droit de se régir d'après leurs propres lois » (Vinokur, 2008, p. 74) pour réguler la qualité des produits, les prix, les nombres de producteurs par exemple. « Émerge alors une forme spécifique d'organisation collective : la corporation, qui inclut maîtres et apprentis géographiquement regroupés pour faciliter aussi bien la défense collective que l'autosurveillance interne. Contre finances, la corporation obtient du pouvoir civil un monopole de fabrication et le droit de s'autogérer. » (Vinokur, 2008, p. 74). À partir de ce modèle des « *universitas* » artisanales, les premières universités se forment donc, sous des formes d'associations variées : regroupement d'étudiants (par exemple à Bologne), de maîtres indépendants (Paris, Montpellier et Oxford), ou de maîtres et élèves. Ces universités nouvellement créées partagent des caractéristiques communes en particulier leur statut associatif (avec des statuts, des représentants élus), la collégialité des décisions concernant l'administration, le jugement par les pairs et le recrutement par cooptation, un rayonnement à l'échelle de l'Occident, et la revendication d'autonomie à l'égard des autorités ecclésiastiques et publiques (prince ou ville), notamment pour la création d'examens et la collation des grades.

Au XIVe et XVe siècles les formes institutionnelles s'affirment, avec l'organisation en facultés disciplinaires, la multiplication d'actes de fondations officielles par les autorités politiques ou religieuses et le développement de collèges qui offrent aux étudiants démunis et séculiers des conditions d'étude. « Sous des formes diverses, le contrôle politique s'appesantit donc sur les universités (restriction dans l'exercice des libertés et privilèges, interventions dans la nomination des professeurs et le recrutement des étudiants, pressions diverses.). » (Charle et Verger, 2012, p. 23). Les universités anciennes comme Paris tentent de résister au déclin de leur ancienne autonomie tandis que les universités nouvelles s'orientent vers l'enseignement pour les futures élites locales, se distinguant de la logique des premières associations trois siècles plus tôt. Par la suite, les établissements d'enseignement supérieur se diversifient (observatoires, académies, collèges professionnels) aux côtés des universités qui conservent le droit de collation des grades. L'enseignement est d'ailleurs de plus en plus assuré par ces collèges d'humanités tandis que les facultés ne gardent qu'un rôle formel, hormis celles de théologie, droit et médecine. Cette évolution des responsabilités des universités et cette diversification des institutions de formation supérieure signalent le déclin de l'université médiévale, amorcé dès le XIVe siècle et qui va durer cinq cents ans (Merlin, 1995, p. 253).

Malgré des projets de réformes pour moderniser et réguler les systèmes universitaires en Europe, les universités à la fin du XVIIIe siècle restent « dans le cadre des institutions d'Ancien Régime » (Charle et Verger, 2012, p. 73). C'est d'ailleurs à ce titre qu'elles sont abolies par la Convention par la loi du 15 septembre 1793. Associées à l'Ancien Régime et aux pouvoirs ecclésiastiques, présentant une qualité d'enseignement et de diplôme très variable (et affectée par des pratiques répandues de corruption), considérées comme conservatrices et coupées des besoins de la nation, elles sont supprimées. Les facultés cessent leurs activités, et ne seront recréées qu'au sein de l'Université impériale du Premier Empire.

À la fin du XVIIIe siècle et au cours du XIXe siècle, le système français se singularise et se différencie plus nettement d'autres modèles nationaux au sein de l'Europe. Le système d'enseignement supérieur et de recherche qui se reconstruit au cours du XIXe siècle après la Révolution repose sur des principes qui fondent la spécificité française et qui éclairent le fonctionnement universitaire actuel. La première grande caractéristique est la division entre universités et grandes écoles, ce que souligne Michel Grossetti dans ses différents travaux sur le développement des pôles scientifiques français : « L'Ancien Régime avait amorcé le mouvement en créant des écoles destinées à répondre aux services techniques de l'État : École du Génie à Mézières (1748), École des Ponts-et-Chaussées (1755), École des Mines (1783). » (Grossetti, 1994, p. 7). Si les facultés et corporations universitaires ont été supprimées en 1793, certains grands établissements ont subsisté (Collège de France, Observatoire de Paris, Ponts et Chaussée, Mines), et d'autres écoles spécialisées sont créées, comme l'École Polytechnique ou l'École Normale Supérieure. Par la suite le système de l'Université impériale sous Napoléon recrée les facultés par la loi du 10 mai 1806, mais les enferme dans deux rôles restreints : au droit et à la médecine la formation de ceux qui se destinent à cette profession, aux lettres et aux sciences la collation des grades. La recherche se développe séparément de l'enseignement et se concentre dans des institutions distinctes, comme le Collège de France (créé en 1530), le Jardin des Plantes (1636), l'École Pratiques des Hautes Études (1868) ou le Museum d'Histoire Naturelle (Grossetti, 1994). Se renforce dès lors la singularité française d'une division du système d'enseignement supérieur entre facultés et grandes écoles.

D'autre part, le système universitaire recréé est très centralisé, contrôlé par l'État et normé par un cadre organisationnel et réglementaire uniformisé à l'échelle nationale. Si l'enseignement universitaire était déjà un domaine légitime de l'action publique dans le cadre de la constitution de l'État moderne français, le contrôle étatique se renforce nettement comme le rappellent Christophe Charle et Jacques Verger dans leur ouvrage *Histoire des universités* du XIIe au XXIe siècle (2012, p. 89) : réglementation précise de programmes uniformes, « tyrannie du diplôme d'État ouvrant le droit à une fonction ou l'exercice d'une profession précise », monopole étatique de la collation des grades, harmonisation de la gestion des enseignants, standardisation administrative (division du territoire national en académies dotées de facultés).

Enfin, une troisième caractéristique qui permet de comprendre le fonctionnement universitaire actuel est « l'hyper-concentration parisienne » (Charle et Verger, 2012, p. 89). Cette concentration s'exprime par une centralisation très forte des établissements dans la capitale : Michel Grossetti dans son étude des rapports entre villes et institutions scientifiques d'un point de vue socio-historique considère que le déséquilibre entre Paris et la province est « énorme ». Seules deux Écoles sont situées hors de Paris : École des Mines de Saint Etienne (1817) et École Centrale de Lyon (1857). Même si les facultés se développent et se répartissent davantage géographiquement au cours du Second Empire (1852 – 1870), le caractère centralisé du fonctionnement universitaire aboutit à la prédominance très forte de Paris dans la gestion du système (pouvoir des doyens des facultés parisiennes) et dans

l'inscription spatiale des établissements et effectifs. Le poids de Paris est écrasant : 52% des étudiants en 1888 sans compter les grandes écoles puis 41,5% des étudiants en France en 1900 d'après les estimations de Pierre Merlin dans son étude sur l'urbanisme universitaire à l'étranger et en France[1] (1995, p. 254).

Au contraire des multiples corporations d'Ancien Régime formées par la base, le système napoléonien institue « une seule corporation nationale centralisée dans une logique de construction d'un système éducatif national et centralisé » (Musselin, 2001, p. 28). Les facultés s'inscrivent dans une structure hiérarchisée et centralisée, dirigée par les universitaires parisiens du Conseil de l'instruction publique en relation avec le ministre et les autorités publiques. N'étant pas regroupées en « universités », les facultés se développent indépendamment les unes des autres, par filières disciplinaires. Pour Christine Musselin (2017, p. 30), ce mode de pilotage institutionnel va se maintenir et encadrer le développement de l'enseignement supérieur pendant plusieurs décades selon deux caractéristiques : la cogestion étatico-corporatiste de l'enseignement universitaire et une gestion de la carrière des enseignants organisée par filière disciplinaire.

2. La réunion compliquée des facultés en université en 1896 : un nom sans organisation

Le pilotage de l'enseignement supérieur pendant le XIXe siècle poursuit la logique d'un contrôle étatique très fort sur des facultés isolées dont la gestion est centralisée et organisée par disciplines[2]. Malgré une politique constante de développement et d'organisation de l'enseignement supérieur au cours de la IIIe République (1870 - 1940), les volontés des réformateurs d'instituer des universités autonomes sur le plan administratif, pédagogique et financier n'aboutissent pas (Prost, 2004). Même si cette époque signe un essor du système d'enseignement supérieur, porté par des réflexions sur sa structure institutionnelle, l'université comme organisation distincte des facultés et susceptible de porter une position et des actions n'émerge pas.

En effet, au début de la IIIe République, un consensus émerge sur la nécessité de réformer le système napoléonien des facultés, critiqué dès le début du XIXe siècle, tant par les autorités que par des universitaires qui observaient le développement des universités britanniques et allemandes. Un rapport de Victor Cousin, professeur à la Sorbonne et à l'École normale, futur ministre de l'Instruction publique, publié en 1833 après un séjour de six semaines outre-Rhin, pointe par exemple l'éparpillement en France de la vingtaine de facultés séparées et spécialisées par discipline sur le territoire, et plaide pour une organisation du savoir dans de nouvelles entités institutionnelles portant une recherche et une transmission du savoir dans son unité. Cette vision s'inspire du modèle germanique alors en construction : en 1810 Wilhem von Humboldt fonde l'université de Berlin qui s'appuie sur une transposition de l'Idéalisme philosophique dans la réflexion sur l'Université. Ce modèle en construction propose une vision du savoir à poursuivre « dans sa pureté » en lui-même pour lui-même, mais à replacer dans une unité générale pour au final permettre une « mise en ordre de tout le réel et de tout le savoir du réel par un projet de rationalisation totale » (Renaut, 1995, p. 115). Dans la perspective de l'Idéalisme philosophique d'appréhension de la réalité comme Système,

[1] Précisons que d'après Merlin (1995 p. 254), les effectifs étudiants étaient de 10 000 étudiants en 1875 principalement en droit, médecine et pharmacie ; puis 40 000 en 1914. Le nombre de professeurs était de l'ordre du millier.

[2] Hélène Dang Vu relève d'ailleurs que « sous la restauration, la loi du 15 mars 1850 efface le nom même d'université et signe par la même occasion la disparition de la personnalité civile de l'organisation », l'université n'existant alors plus, et l'enseignement supérieur devenant un service de l'État (Dang Vu, 2011, p. 295).

refonder l'Université vise à construire une « institution capable d'assurer une organisation unitaire et totalisante des divers champs scientifiques » (Renaut, 1995, p. 127). Ces travaux théorisent donc le rôle de l'université comme lieu de poursuite du Savoir dans son unité[1], et l'articulent avec une mission d'utilité sociale d'éducation morale de la nation, de formation de l'homme (*bildung*) (Renaut, 1995, p. 126). L'université de Berlin et ses consœurs deviennent rapidement un modèle admiré qui se diffuse via des visites de savants français ou états-uniens (dont Charles William Eliot futur président de l'université d'Harvard en 1863), des monographies d'universités par des professeurs français (par exemple de Bonn ou Göttingen), des ouvrages (comme celui de Louis Liard en 1890, directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique de 1884 à 1902) ou encore des revues dédiées : la Société pour l'étude des questions supérieures créée en 1878 (514 membres en 1880) publie ainsi la *Revue internationale de l'Enseignement* qui diffuse des analyses sur l'enseignement en France et à l'étranger. La défaite de la France contre la Prusse en 1871 cristallise les critiques à l'égard des universités françaises : l'échec militaire est « imputé, entre autres facteurs explicatifs, à une défaillance culturelle et spirituelle dans laquelle l'inexistence d'authentiques universités formant au savoir aurait joué un rôle important » (Renaut, 1995, p. 98). La refonte d'un système éducatif et notamment la construction d'une Université digne de ce nom apparaissait comme un moyen de régénérer une culture nationale et de dynamiser un peuple défait. Par conséquent, « le double souci de développer la fonction de recherche dans les facultés sur le modèle germanique, alors à son apogée, et de rééquilibrer un organisme hypercentralisé converge avec l'intense réflexion sur les causes de la défaite de 1871 pour accélérer le mouvement de réforme » (Charle et Verger, 2012, p. 109-110).

L'arrivée des républicains au pouvoir en 1876 ouvre une période de réformes concernant l'immobilier (agrandissement des locaux), l'accès à l'enseignement supérieur (bourses de licence et d'agrégation pour les étudiants), ainsi que la gouvernance et l'organisation des facultés. Le projet universitaire porté par les réformateurs républicains porte une « triple autonomie » : « Administrative d'abord, avec des doyens élus et non nommés par le ministre et des professeurs recrutés par leur pairs, et non par les bureaux comme dans le secondaire. Pédagogique ensuite, avec la liberté de définir programmes et cours sans les soumettre à l'approbation ministérielle et celle de créer leurs propres diplômes. Autonomie financière enfin, et sur ce point le débat vient inévitablement devant le Parlement, en raison de sa compétence budgétaire. » (Prost, 2004, p. 1). Le second volet visait à appuyer l'enseignement supérieur sur la recherche, en suivant les principes du modèle universitaire de Von Humboldt : il fallait renforcer la place de la recherche dans de véritables centres d'étude et poursuivre une unité du savoir, en réunissant les ordres de facultés dans un même espace institutionnel. À cet effet, la loi du 10 juillet 1896 réunit les facultés au sein d'universités c'est-à-dire un établissement réunissant plus de 500 étudiants et réunissant les quatre facultés. Les universités sont alors officiellement refondées comme entités indépendantes dotées d'instances décisionnelles, sous la responsabilité d'un recteur d'académie.

Mais l'objectif n'aboutit pas, comme le retrace Antoine Prost dans sa communication intitulée « L'échec du projet universitaire de la IIIe République » aux Journées scientifiques du RESUP[2] de 2004.

---

[1] Alain Renaut écrit par exemple à propos de ce nouveau modèle d'université : « Le terme d'université ne désigne plus, comme l'*universitas* médiévale, une corporation, mais il s'applique désormais à une réunion systématique des différents domaines de la connaissance et des sciences qui leur correspondent. » (Renaut, 1995, p. 116-117).

[2] Réseau d'Études sur l'Enseignement Supérieur, qui a pour vocation de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, sciences politique, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Site internet : http://resup.org/, consulté le 30/07/2018.

Après une consultation lancée par le ministre Jules Ferry en 1883, une loi de 1893 crée le corps des facultés réunissant les facultés d'une même académie sous l'égide d'un conseil général des facultés par académie : « La réforme ultime n'est qu'un changement d'étiquette : la France est dotée de quinze universités dont aucune n'est une véritable université au sens que les réformateurs républicains donnaient à ce terme » (Prost, 2004, p. 4). Ce conseil général des facultés devient conseil de l'université est n'est en réalité qu'« une instance fédérative très lâche et dénuée de vrais pouvoirs » (Prost, 2004, p. 4). Seules quelques « universités » réunissent tous les ordres des facultés sur les 15 pôles créés dans les 15 académies métropolitaines, ce qui ne correspond pas au projet initial de restructuration autour de cinq ou six pôles constitués d'universités complètes.

Malgré une nouvelle impulsion donnée à l'enseignement supérieur, cette réforme reste inachevée et se solde par un « demi-échec » (Charle et Verger, 2012) voire par un double-échec pour Christine Musselin (Musselin, 2001). Si les degrés et causes de l'échec de la loi de 1896 sont débattus (Antoine, Passeron et Aron, 1966 ; Charle, 1994 ; Musselin, 2001 ; Prost, 1968, 2004 ; Renaut, 1995), le fait est que les universités – en tant qu'organisations réunissant enseignement et recherche au sein d'une entité à part entière – n'émergent pas. Sur le plan des fonctions, la recherche reste une activité secondaire et « la domination d'un enseignement supérieur d'élite qui contrôle le recrutement pour les filières d'encadrement technique ou administratif » (Charle et Verger, 2012, p. 114) se renforce avec le développement des écoles spécialisées (création d'écoles commerciales comme HEC en 1881, de nouvelles écoles d'ingénieur, d'administration). Sur le plan administratif, c'est également un échec. Les réformes, portées par Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur de 1884 à 1902, renforcent les pouvoirs des facultés et non des universités. En 1885, les facultés sont dotées d'instances représentatives (conseil et assemblée). Elles obtiennent aussi la personnalité civile, et donc le droit de recevoir subventions, dons et legs, et de financer de nouvelles chaires (Prost, 2004). Les universités recréées en 1896 ne disposent au final que de responsabilités limitées et ne développent pas une épaisseur institutionnelle : « elles ne parvinrent pas à faire en sorte que les parties qui les composent agissent collectivement, à établir entre leurs membres des valeurs communes, à développer entre les facultés des conceptions convergentes sur les missions, les critères d'excellence ou les méthodes de travail (…) » (Musselin, 2001, p. 33).

S'ouvre alors une longue période caractérisée par un faible pouvoir, une faible légitimité des universités sur les facultés qui les composent, et par une participation bureaucratique et limitée de ces universités au pilotage de l'enseignement supérieur. « Les universités sont tenues complètement à l'écart des décisions de promotion de recrutement et il n'existe aucun lieu, ni aucune structure, susceptible d'animer horizontalement les différentes communautés facultaires et de susciter des projets transversaux pédagogiques ou scientifiques entre les univers cloisonnés que constitue chaque ordre de facultés. » (Musselin, 2001, p. 46). Cette « République des facultés » pour reprendre l'expression de Christine Musselin renforce une cogestion entre l'administration centrale (le centre étatique) et les instances corporatives nationales : les doyens, surtout ceux des grandes facultés parisiennes, étaient considérés par le ministère comme ses interlocuteurs, au détriment des recteurs des universités. Ce fonctionnement « respecte et légitime les filières verticales formées par chaque ordre de faculté » et ne permet pas à un échelon intermédiaire universitaire de prendre forme (Musselin, 2001, p. 47).

3. *Quelles logiques d'implication pour les facultés et les universités ?*

Le nom d'université réapparait donc dans les textes de lois. Surtout des réflexions sur les objectifs, le rôle social et le fonctionnement des institutions de production et de transmission du savoir ont porté des réformes importantes au cours de la IIIe République. Mais les missions des jeunes universités recréées en 1896 sont focalisées sur la formation, et leur organisation est structurée par les facultés. Les facultés de lettres, sciences, droit et médecine, situées dans une même agglomération ne forment pas toutes ensemble une entité physique, administrative, scientifique, normative, identitaire, qui pourrait faire sens pour les universitaires et étudiants, mais constituent chacune un îlot singulier dont la cohésion repose avant tout sur l'appartenance à une famille de disciplines. L'université comme établissement disposant d'instances représentatives, de capacités de décisions et d'implication n'existe pas. Parler d'implication de l'université ou de stratégies d'établissement apparait donc « anachronique » pour reprendre un terme d'Hélène Dang Vu (Dang Vu, 2011, p. 298).

D'ailleurs les facultés elles-mêmes, tournées vers le centre ministériel, sont peu encouragées à se tourner vers les acteurs locaux. En effet, le système universitaire français, depuis les réformes napoléoniennes, puis sous la IIIe République, est organisé comme un secteur « uniformisé et national piloté par un centre administratif, le ministère » et s'appuie sur « une structuration verticale de la corporation universitaire » (Musselin, 2001). Guy Neave, dans un court article du Courrier de l'UNESCO (1998, p. 21), synthétise les traits de quatre modèles universitaires, y compris celui décrit ici, dit « modèle Napoléonien ». Dans ce modèle, l'université est considérée comme outil de modernisation de la nation, portée par les « principes du mérite et d'une égalité formelle, principes eux-mêmes soutenus par une puissante administration nationale ». Celle-ci exerce « un contrôle étroit du financement de l'institution et des nominations » et s'accompagne d'« une législation garantissant une répartition équitable des ressources nationales sur l'ensemble du territoire ». Dans ce cadre, l'organisation étatique centralisée est vue comme garante de l'équité et de l'uniformité et doit viser à éviter l'influence d'enjeux locaux.

Si les facultés ont peu d'intérêts ou de capacités à s'impliquer dans le territoire, les collectivités locales, elles, sont incitées à s'emparer de la question universitaire. L'absence d'*implication* provenant d'universités inexistantes structurellement ou provenant de facultés tournées vers leur tutelle ministérielle ne signifie pas absence de *relations* entre les activités de formation et de recherche et les acteurs locaux. Autrement dit, les liens se tissent mais motivés par les acteurs territoriaux locaux « en quête d'université, faisant de celle-ci un élément de leurs politiques de développement ou de prestige » (Dubet, Filâtre et Merrien, 1994, p. 22). L'émergence de facultés et leur répartition sur le territoire français est depuis l'époque médiévale le résultat de jeux entre le milieu universitaire, l'État, l'Église (jusqu'à ce qu'elle s'en trouve exclue), et les autorités locales se disputant le statut de villes universitaires (comme par exemple entre Rennes, Brest, Lorient et Nantes au Moyen-Âge). Au XIXe siècle, cet intérêt des collectivités pour les facultés est aiguillonné par les réformes des républicains désireux d'encourager une décentralisation des établissements pour rééquilibrer la carte universitaire et désireux de partager les coûts de ce grand mouvement de réformes. Comme le détaille Michel Grossetti (Grossetti, 1994) concernant le développement des instituts techniques des facultés des sciences à cette époque, la volonté affichée de créer cinq ou six grands pôles universitaires renforce la compétition entre les villes souhaitant toutes devenir ville universitaire. « Il [l'État] leur demande de rénover les locaux des facultés (qui sont presque partout délabrés) et les autorise à partir de 1885 à financer la création de nouvelles chaires, avec en filigrane, l'idée que les villes qui auront fait le plus d'efforts seront bien placées pour se voir dotées de centres universitaires. » (Grossetti, 1994, p. 8).

Comme je l'ai décrit, ce projet de restructuration de la carte universitaire en quelques pôles universitaires regroupant chacun toutes les facultés ne voit pas le jour. En revanche, la possibilité donnée aux industriels, aux sociétés savantes et aux collectivités de financer des chaires (1885) et le droit accordé aux universités de créer des diplômes spécifiques (1897) conduit les acteurs territoriaux locaux à s'intéresser aux activités universitaires. Sous des configurations locales différentes, l'intérêt des milieux socio-économiques et des pouvoirs politiques locaux (municipalités, conseils généraux) aboutit à la création de chaires qui se développent parfois en instituts, selon les spécificités locales (œnologie à Dijon par exemple) et les évolutions industrielles de l'époque (électricité à Grenoble ou chimie à Nancy[1] par exemple). Ce soutien aux laboratoires de recherche et aux chaires d'enseignement favorise « l'émergence de spécialisations qui marquent pour longtemps le territoire scientifique français » comme le formule Jérôme Aust (2015) pour décrire les travaux d'André Grelon et Michel Grossetti à ce sujet (Grossetti, 1994, 1995 ; Grossetti et al., 1996).

Ainsi, l'élaboration du système d'enseignement supérieur et de recherche en France s'est effectuée sans mettre l'université – comme forme organisationnelle – en son centre. Bien que les universités, au sens de « communauté de maîtres et d'élèves », se soient développées dès l'époque médiévale en France, leur construction comme entité propre apparait heurtée et balbutiante à l'aube du XXe siècle. L'enseignement supérieur et la recherche se sont développés, comme en témoignent les effectifs étudiants en croissance et la création de facultés depuis le Moyen-Âge, la création de multiples établissements (Grandes écoles et instituts) au XVIIIe et XIXe siècles, la formalisation législative du pilotage entre État et corporation universitaire, et les réflexions sur les missions et modalités d'organisation du secteur universitaire dans la société. Mais les universités en elles-mêmes se caractérisent principalement par un objectif de formation et par une structuration facultaire et disciplinaire verticale, apparaissant bien loin de la vision républicaine de véritables centres d'étude alliant enseignement et recherche sous un même toit institutionnel. Certes l'ancrage territorial des universités n'est pas nouveau, et depuis longtemps, l'université constitue un enjeu qui suscite des mobilisations de la part des milieux locaux, politiques et économiques(Aust, 2010). Mais si les acteurs territoriaux se mobilisent, si des relations avec les universitaires se tissent au gré des configurations locales, l'implication des universités ou des facultés comme part de leurs missions ou de leurs fonctionnements n'est pas à l'ordre du jour, que ce soit du point de vue organisationnel et fonctionnel des établissements, ou du point de vue des principes définissant le modèle universitaire français.

II. L'émergence des universités après-guerre : le maillage d'un service public national à l'ancrage territorial restreint

L'entre-deux-guerres n'est pas une période de forte évolution pour les universités françaises malgré la croissance des effectifs qui doublent et atteignent 76 400 étudiants en 1939 (Merlin, 1995, p. 255). La période postérieure à la Seconde guerre mondiale s'ouvre donc sur un paysage peu changé depuis la loi de 1896 qui tente d'unifier les facultés en universités. Mais le système d'enseignement supérieur

[1] À Nancy par exemple, l'Institut de chimie bénéficie de l'aide de Solvay, un groupe belge possédant une usine de Soude à proximité de la ville. La municipalité offre les terrains et 500 000 F. financés en partie par un nouvel impôt sur la bière. Le Conseil Général de Meurthe et Moselle apporte 100 000 F. et le Conseil Général des Vosges 10 000 F. (Grossetti, 1994).

et de recherche français est à l'orée d'importantes transformations liées à la première et la plus importante vague de massification des effectifs d'étudiants ainsi qu'au mouvement de mai 1968 qui influence la gouvernance des universités et leurs futures relations au territoire. Ces transformations s'opèrent sous l'égide de l'État qui garde et renforce son rôle de pilotage universitaire par des réformes législatives et par son investissement dans l'aménagement du territoire universitaire. C'est le début d'une « longue marche » des universités françaises, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Christine Musselin (2001) qui débute ici par leur émergence comme entité distincte des facultés et de l'État, disposant d'instances de décision et d'un fonctionnement propre.

1. La loi Faure de 1968 : naissance de l'université comme organisation et difficultés de concrétisation

Le principal jalon législatif qui permet l'émergence de l'université comme « une organisation intermédiaire qui médiatise les rapports entre la profession et l'État » (Dang Vu, 2011, p. 298) est la loi Faure du 7 novembre 1968. Elle poursuit la volonté de renforcer la construction de l'université non plus comme simple réunion de facultés mais comme établissement au-dessus des entités disciplinaires facultaires. À cet effet, la loi institue les universités comme établissement public, à personnalité morale et juridique. De plus, l'organisation interne des universités est totalement transformée puisque les universités obtiennent des capacités décisionnelles : des organes de décision sont créés (le conseil d'université et le conseil scientifique) ainsi que la fonction de président, pair élu pour cinq ans. Le fonctionnement collégial entre pairs qui prévalait auparavant évolue vers une démocratie représentative, avec la participation de tous les enseignants, y compris ceux de rang non magistral, des étudiants, du personnel administratif et de personnalités extérieures. Les anciennes facultés sont supprimées et remplacées par des unités d'enseignement et de recherche (U.E.R.). La loi Faure marque une étape importante en instituant l'université comme organisation distincte de la tutelle ministérielle qui joue le rôle d'intermédiaire entre la profession et l'État. L'objectif était de créer des universités pluridisciplinaires, autonomes administrativement, pédagogiquement et budgétairement, en suivant le modèle états-unien qui remplace l'exemple allemand prédominant à la fin du XIXe siècle dans les projets de réformes portés par les universitaires français.

Cependant, si les modes de gouvernance ont effectivement changé, ces changements n'ont pas abouti à la forme organisationnelle visée, comme le résume le titre de l'article de Jérôme Aust « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de *policy feedback* et application de la loi Faure à Lyon » (Aust, 2005). D'une part, certaines réformes prévues n'ont été qu'à moitié appliquées selon les contextes : la volonté de rapprocher enseignement et recherche au sein des unités d'enseignement et de recherche (U.E.R.) se concrétise peu puisque la recherche se développe dans les laboratoires et équipes, tandis que l'enseignement reste dans les U.E.R. De plus l'incitation à l'interdisciplinarité dans des établissements pluridisciplinaires se heurte à des barrières étanches entre facultés limitant la circulation et les échanges entre étudiants, enseignants et cours. Ces frontières disciplinaires freinent également la mise en place d'une gouvernance à l'échelle de l'université pourtant censée renforcer la dimension collective et non facultaire :

> *Les universitaires ne sont pas seulement les employés d'une faculté donnée : ils sont aussi voire beaucoup plus les membres d'une discipline. Si les facultés sont supprimées, le maintien de l'influence des disciplines dans la gestion des carrières enseignantes fait pression pour la conservation des découpages disciplinaires au sein des nouvelles unités d'enseignement et de recherche. (…) Au total, l'héritage institutionnel est lourd à porter. Les instances de concertation sont marquées par les découpages précédents. (Aust, 2005, p. 61).*

La montée en puissance après-guerre du CNRS (Centre national de la recherche scientifique) créé en 1939 (Picard, 1999) entérine cette séparation, comme le résume Bruno Belhoste dans sa présentation de l'ouvrage *La République des savants : la recherche française et le CNRS* de Jean-François Picard (1990) : même si les liens entre le CNRS et les universités existent, le CNRS est conçu comme « l'instrument privilégié d'une professionnalisation et d'une programmation de la recherche, contre l'enseignement supérieur, avec lequel il est pourtant condamné à vivre en étroite symbiose » (Belhoste, 1991). La logique de création du CNRS suit un « jacobinisme scientifique et centralisateur » (Picard, 1999, p. 2) qui renforce le fonctionnement vertical et structuré par les tutelles du système d'enseignement supérieur et de recherche français. Parallèlement, les universités se structurent par disciplines et par laboratoires fonctionnant séparément les uns des autres, ce qui limite l'émergence d'une politique de recherche à l'échelle de l'université et le développement d'une représentation de l'université comme entité organisationnelle (Dang Vu, 2011, p. 300). Le pilotage en cogestion avec la tutelle ministérielle continue de s'organiser par grandes disciplines en dialogue avec les directeurs d'U.E.R. (anciens doyens) et non avec les nouvelles instances universitaires.
Cette transformation organisationnelle est d'autre part compliquée par les difficultés rencontrées par les instances de gouvernance nouvellement créées pour prendre des décisions et exercer effectivement leur mandat. En effet, « alors que cette loi [Faure] voulait, du jour au lendemain, donner aux nouvelles universités les moyens institutionnels de devenir des établissements plus autonomes capables de développer des projets collectifs, les processus d'apprentissage organisationnel au sein des nouvelles universités furent extrêmement lents et leurs modes de gouvernement restèrent faibles. » (Musselin, 2001, p. 56). À partir d'enquêtes menées dans les années 1980 et 1990, Christine Musselin et Erhard Friedberg ont mis en évidence deux étapes dans les processus d'apprentissages organisationnels : dans un premier temps, en particulier au début des années 1970, la politisation des instances prédomine[1] et l'affrontement entre les groupes limite les possibilités de construction de position consensuelle[2]. Après cette période de confrontation très forte, c'est au contraire l'anomie qui domine dans les instances au cours des années 1980, avec une absence de prise de décisions ou bien leur faiblesse. Concernant la loi Faure, Christophe Charle et Jacques Verger concluent alors : « l'effet le plus durable et négatif du changement des structures est en fait l'affaiblissement des universités qu'on prétendait pourtant rendre autonomes » (Charle et Verger, 2012, p. 194) tandis que Christine Musselin considère que les universités dans les années 1980 se définissent en premier lieu par « l'inconsistance » et « l'inexistence » (Musselin, 2001, p. 14).

Si avec la loi Faure les universités ne sont plus uniquement considérées comme communautés scientifiques mais aussi comme organisations, elles restent « des institutions faibles, trouvant difficilement leur place entre la corporation et le ministère et incapables de développer des modes de gouvernement suffisamment forts pour opposer aux logiques facultaires une logique institutionnelle autonome » (Musselin, 2001, p. 14). Ces traits organisationnels font écho au statut qu'ont les

[1] L'ouvrage *La règle et le consentement : gouverner une société*, de René Rémond sur son expérience de président de l'université de Nanterre donne un aperçu de la gouvernance dans l'université à cette époque (Rémond, 1979).

[2] Ces difficultés ont d'ailleurs motivé la loi Sauvage en 1980 qui transforme la composition des instances en redonnant plus de poids aux enseignants de rang magistral (de 25 à 50 % des sièges dans les conseils) dans le but explicite de réduire la politisation des conseils et de renforcer le pouvoir des professeurs. Puis dans une perspective inverse, les difficultés de gouvernance inspirent aussi la loi Savary (1984) qui augmente la taille et le nombre des instances avec la création du CEVU (Conseil des études et de la vie universitaire).

universités dans les politiques d'aménagement de l'État : elles sont considérées comme des équipements à répartir sur le territoire national.

2. *Quel rôle territorial pour l'Université dans les politiques étatiques d'après 1968 ?*

a. *Répondre à la massification étudiante et participer au rééquilibrage territorial*

La territorialisation du système universitaire français évolue considérablement après la Seconde guerre mondiale, sous l'influence combinée de deux facteurs : une forte croissance démographique des étudiants dans un contexte de disparités territoriales en matière universitaire, et l'importance de l'État comme acteur légitime de l'aménagement du territoire, y compris du territoire universitaire. La période de l'après-guerre se caractérise donc par une forte évolution de la carte universitaire sous l'égide de l'État.

Les années 1960 sont le théâtre de la première et la plus importante vague de croissance des effectifs étudiants comme le souligne Myriam Baron dans son analyse des transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 (Baron, 2010) : Le nombre de bacheliers accédant à l'enseignement supérieur était en effet passé de 120 000 à la fin des années 1940 à 279 000 à la fin des années 1950, avant d'atteindre 536 000 en 1968. Entre 1945 et 1967, le nombre d'étudiants est multiplié par quatre (Ferréol, 2010). Rien qu'entre 1960 et 1968, les universités ont dû accueillir en moyenne 40 000 étudiants supplémentaires chaque année (Dang Vu, 2011, p. 101 d'après les chiffres de Prost, 1997). Cette massification résulte en premier lieu d'une démocratisation de l'enseignement supérieur, comme le soulignent différents auteurs (Baron, 2010 ; Charle et Verger, 2012 ; Dang Vu, 2011 ; Merlin, 1995). Pierre Merlin rappelle ainsi que le taux d'accès à l'enseignement supérieur triple à cette période, en lien avec la généralisation du baccalauréat (Merlin, 1995, p. 256). Les effectifs dans l'enseignement secondaire sont multipliés par quatre à la même période. On passe d'un étudiant sur quinze jeunes à un sur cinq en deux décennies (1955-1975). Cette augmentation est aussi due au fait que les universités, accessibles avec le diplôme du baccalauréat, ont accueilli cette croissance davantage que d'autres filières plus sélectives (Musselin, 2001).

Dans ce contexte, l'État joue un rôle prépondérant dans le financement et le pilotage du développement de la carte universitaire. Pierre Merlin qualifie son effort financier de « colossal pendant cette période » : entre 1955 et 1975 le budget de l'enseignement supérieur a été multiplié par 34 et sa part dans le budget de l'État a presque quintuplé (Merlin, 1995, p. 258). Au-delà du financement, ce sont les principes guidant l'organisation la carte universitaire et plus largement l'aménagement du territoire national qui sont déterminés par l'État. En effet, la période de l'après-guerre est celle de la montée en puissance de l'action étatique en termes d'aménagement du territoire. Un Plan national d'aménagement du territoire est présenté par le ministre de la Reconstruction et de l'Urbanisme en 1950, visant à une meilleure répartition des hommes et activités à l'échelle nationale. L'objectif global qui guide l'action étatique pour les décennies suivantes est celui de renforcer un équilibre du territoire national, en particulier pour limiter voire compenser l'hypertrophie parisienne, suivant les perspectives d'un ouvrage qui a fortement marqué les politiques d'aménagement de l'époque : *Paris et le désert français*[1] (1947) du géographe J.-F. Gravier qui participera ensuite au Commissariat général au Plan[2]. L'engagement de l'État se traduit notamment

[1] J.-F. Gravier, *Paris et le désert français*, Paris, Le Portulan, 1947.

[2] Créé en 1946 le Commissariat Général au Plan comporte 160 personnes et détermine des plans quadriennaux incitatifs d'aménagement du territoire.

par la création du Comité interministériel d'aménagement du territoire (CIAT) en 1960 et de la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale) en 1963. Les politiques d'aménagement du territoire poursuivent cette idée de rééquilibrage des équipements et activités, en particulier via le soutien administratif et financier à une déconcentration industrielle et via la création de métropoles d'équilibre[1] (1964).

Ces principes d'engagement fort de l'État et de rééquilibrage territorial concernent également la carte universitaire, qui se caractérise à l'époque par de fortes disparités territoriales. D'une part on observe une très forte concentration des étudiants à Paris, avec 45% des effectifs en 1953. « Les quinze universités restantes se partagent l'autre moitié des effectifs, sachant que sept d'entre elles accueillent moins de 5 000 étudiants » (Dang Vu, 2011, p. 101). D'autre part, l'implantation des sites universitaires ne correspond plus à l'architecture urbaine française : certaines villes importantes ne disposent pas d'universités (Metz, Perpignan, Nice, Orléans entre autres) tandis que des villes de moindre envergure en ont une (comme Besançon par exemple). Face à cette situation, l'action étatique d'aménagement universitaire basée sur les principes d'uniformisation et d'égalitarisme, combinée à l'engagement des villes, transforme fortement la carte universitaire.

L'enseignement supérieur connait alors une « mutation considérable » (Grossetti et Losego, 2003) par la massification des effectifs et par la densification du maillage universitaire (voir Carte 8 ci-après). La recherche d'un rééquilibrage se traduit par la construction de sites universitaires à la fois en Ile-de-France pour répondre aux besoins d'une population étudiante en croissance ; en périphérie du bassin parisien pour tenter de limiter la concentration parisienne (Amiens, Reims, Rouen, Orléans) ; et dans des métropoles régionales dans un souci d'équilibre et de développement du territoire national (Nice, Tours, Pau ou Brest). Les nouvelles implantations correspondent pour certaines à de nouveaux centres académiques : sept nouvelles académies sont créées en 1962 et dotées chacune d'une université[2]. Parallèlement environ quarante « collèges universitaires » - scientifiques, littéraires ou juridiques - sont créés en 1958 - 1959, comme « pôles satellites de grands centres universitaires ». Ce sont initialement des établissements de formation de premier cycle, mais ces enseignements ont par la suite été complétés par des formations de second cycle, et un certain nombre de ces « collèges », appuyés par les villes d'accueil, obtiennent dans les années 1970 le statut d'universités[3] (Merlin, 1995, p. 258). Philippe Losego et Michel Grossetti, dans leur ouvrage sur la territorialisation de l'enseignement supérieur, notent d'ailleurs que le nombre de villes universitaires double entre 1945 et 1970 (2003, p. 26). Cette restructuration de la carte administrative des académies et la construction de nombreux « collèges universitaires » à l'échelle nationale sont redoublées en région parisienne : l'académie de Paris est divisée en trois académies dans les années 1970 (Paris, Créteil, Versailles) et plusieurs facultés sont créées, qui deviendront des universités à part entière (Orsay en 1958, Jussieu

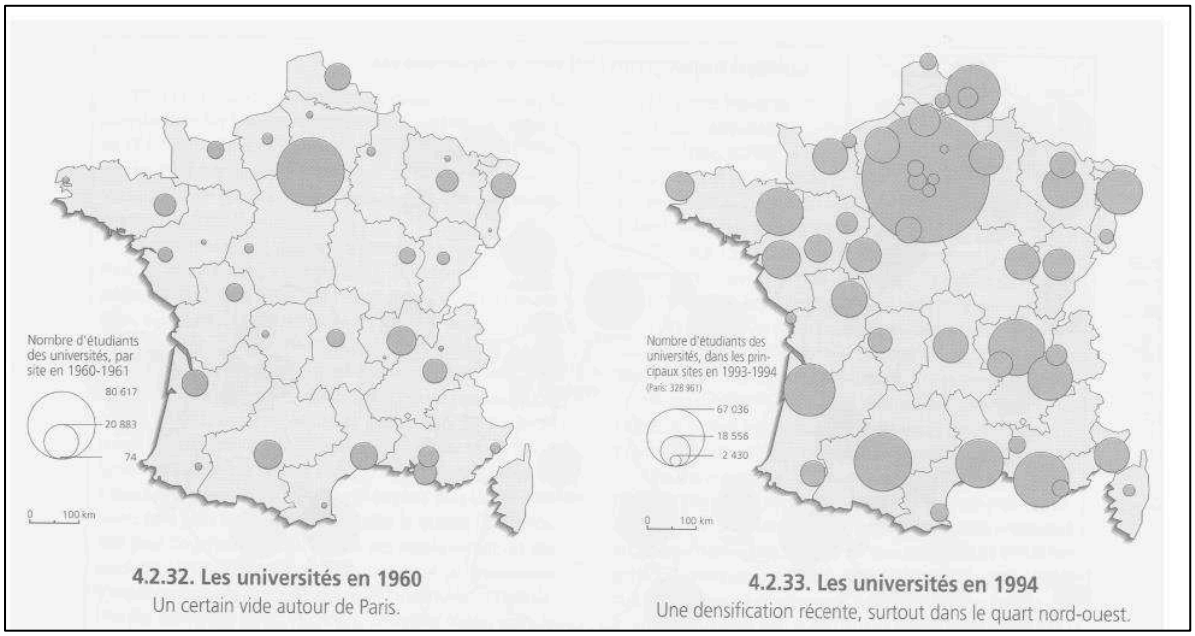
[1] D'après le glossaire de Géoconfluences : « Un rapport des géographes Hautreux et Rochefort (1963) permet à la DATAR d'identifier huit villes (ou villes en réseaux), désignées, à partir de 1964, comme *métropoles d'équilibre* : Lille-Roubaix-Tourcoing, Nancy-Metz, Strasbourg, Lyon-Grenoble-Saint-Etienne, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Nantes-Saint-Nazaire. Par la suite, quatre autres villes furent associées : Rennes, Clermont-Ferrand, Dijon, Nice. Ces métropoles bénéficièrent d'une politique volontariste destinée à équilibrer le poids de Paris, à impulser des processus de développement régional plus autonomes, harmonieux. Elles furent dotées d'équipements, d'investissements publics renforcés. », disponible sur : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/metropole-dequilibre, consulté le 30/07/2018.

[2] Entre 1961 et 1967 sont créées les universités de Nantes, Reims, Orléans-Tours, Amiens, Nice, Limoges et Rouen.

[3] C'est le cas par exemple d'Avignon, Angers, Mulhouse, Perpignan, Toulon, Valenciennes et Chambéry.

en 1962, Nanterre en 1964). Enfin s'ajoutent les deux centres expérimentaux créés après 1968 (Vincennes et Dauphine qui deviendront Paris 8 et Paris 9) et deux universités (Paris-Nord à Villetaneuse et Paris-Val de Marne à Créteil).

Carte 8 - Evolution de la carte universitaire française entre 1960 et 1995



Source : Baron M., 2010, « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *Le Mouvement Social*, *n° 233*, 4, p. 93-105.

Le développement de la carte universitaire en cette période d'après-guerre répond donc à la massification des effectifs et poursuit un objectif de répartition équilibrée des sites universitaires sur le territoire dans une optique de démocratisation de l'accès aux études supérieures par la proximité des équipements publics. Les principes de localisation de l'activité universitaire s'inscrivent aussi dans une vision plus globale d'aménagement du territoire : l'implantation ou le développement d'une université sont considérés comme un soutien au développement urbain. Dans leur ouvrage intitulé *L'université et ses territoires : dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*, les auteurs distinguent ainsi « trois grands principes » guidant les politiques d'aménagement du territoire universitaire dans cette période d'après-guerre : « une implantation équilibrée des pôles d'enseignement supérieur et de recherche, une aide à la reconversion des zones économiques en difficulté et une démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire. » (Levy, Soldano et Cuntigh, 2015).

b. Les principes d'équilibre et d'uniformité face à une hétérogénéité et une différenciation croissantes

Mais des tensions émergent dans la poursuite de ces objectifs concomitants. Répondre à l'urgence, rééquilibrer les disparités, renforcer les pôles dynamiques : l'action étatique semble répondre à des logiques difficiles à combiner voire contradictoires.

Tout d'abord, certaines tensions peuvent émerger lors de choix à effectuer dans la poursuite d'objectifs de développement de la carte universitaire parfois concurrents : en termes de formation, faut-il soutenir et renforcer des pôles universitaires existants ou bien davantage orienter les ressources et les dispositifs étatiques vers une répartition des équipements universitaires ? Dans sa thèse, Hélène

Dang Vu relève par exemple que le IVe plan quadriennal (1961) se concentre sur la région parisienne, renforçant en quelque sorte l'hypertrophie, alors que le Ve plan (1965) cherche à rétablir un équilibre national par la construction de campus périphériques additionnels aux universités existantes et par la création de nouvelles universités :

> *Ces divergences d'orientation traduisent l'embarras des gouvernements français face au déséquilibre persistant entre Paris et la province, tiraillés entre la nécessité d'accueillir dans l'urgence un « bassin » d'étudiants toujours plus nombreux à Paris et la volonté d'ouvrir de nouveaux complexes universitaires dans des régions sous-équipées, pour atténuer les contrastes au sein du territoire national. (Dang Vu, 2011, p. 105).*

La vision portée sur les universités les restreint à un rôle d'équipement du territoire et de structure immobilière pour accueillir les effectifs croissants. Hélène Dang Vu affirme alors : « la création d'universités correspond à une politique d'urgence et d'aménagement à l'échelle de la métropole. En revanche, cette carte des universités en France n'est pas conçue selon une stratégie ou un schéma national de l'offre scientifique et pédagogique. » (Dang Vu, 2011, p. 104). En effet, des tensions entre logiques d'aménagement du territoire et politiques scientifique et pédagogique apparaissent au cours du développement universitaire des années 1960[1]. Il s'agit à la fois de « participer à l'aménagement du territoire national en pesant sur la répartition spatiale de l'activité scientifique, d'une part » et « favoriser l'émergence d'ensembles disposant de caractéristiques favorables à la réalisation des activités de recherche, d'autre part » (Aust, 2015, p. 10).

D'autres débats concernant les principes de développement de la carte universitaire émergent lorsqu'on intègre la dimension de recherche des universités : Dans son article « Seuil critique, spécialisation, équilibre territorial : Le Plan et la structuration de la carte scientifique française (1964-1965)», Jérôme Aust met en lumière ces débats au cours de son analyse des « formes d'intervention étatique dans la spatialisation des activités scientifiques au milieu des années 1960 » à partir de l'étude des acteurs et institutions impliqués, des cadres cognitifs et normatifs mobilisés, et des instruments constitués au sein du groupe de travail « Localisation » préparant la mise en œuvre du Ve Plan (Aust, 2015). Si les considérations territoriales n'étaient pas centrales dans le IVe Plan conçu comme un plan d'urgence, la question de la répartition territoriale de l'activité scientifique est un peu plus présente dans le Ve Plan. Or, en considérant l'activité universitaire dans sa dimension de recherche, des tensions apparaissent notamment entre la volonté de renforcer des pôles métropolitains régionaux pour atteindre ce qui est vu comme un « seuil critique » suffisant à l'émulation intellectuelle, encourager des centres plus modestes vers une recherche spécialisée, et participer ou accompagner l'essaimage des sites universitaires dû à la massification. Si ces questions sont peu débattues au sein du groupe de travail, il apparait que leur vision de la territorialisation universitaire promeut « un modèle de répartition de l'activité scientifique qui recherche l'équilibre, la hiérarchie et la spécialisation. L'équilibre d'abord : la concentration des activités scientifiques dans la métropole parisienne fait problème et doit être jugulée. La hiérarchie ensuite : si le desserrement de ce qui apparaît aux membres du groupe de travail comme une hypertrophie parisienne est acté, il doit se réaliser pour l'essentiel au profit de l'émergence de grands centres scientifiques en province. La spécialisation

[1] La création d'un établissement du centre national des télécommunications à Lannion en Bretagne en 1958 illustre une première logique de développement de régions faiblement pourvues, alors que la mise en place par le commissariat à l'énergie atomique à Grenoble d'un centre d'études nucléaires qui s'appuie sur les travaux d'une équipe locale reflète une logique qui cherche à maximiser les chances de réussite en renforçant des pôles provinciaux déjà importants (Grossetti et Losego, 2003).

enfin : à quelques exceptions près, l'engagement sur un nombre de thématiques de recherche restreint est une condition de la compétitivité des centres de recherche. » (Aust, 2015, p. 12).
Apparaissent ici en germe des débats sur les principes d'aménagement de la carte universitaire qui se renouvelleront et s'amplifieront avec l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur et la Recherche et la mise en compétition des universités. On voit également à quel point les logiques de spatialisation des activités universitaires et les principes des politiques publiques dans ce domaine dépendent étroitement des missions attribuées aux universités et des rôles que l'on entend leur faire tenir en termes d'aménagement du territoire national.

D'ailleurs, l'ensemble du système de formation et de recherche se caractérise à cette époque par des processus de diversification, d'hétérogénéisation et de différenciation, qui à terme peuvent mettre à mal les principes directeurs de rationalisation, d'homogénéisation et d'égalitarisme (Grossetti, 1994). La séparation entre universités et grandes écoles, entre filières sélectives ou non, entre établissements de formation et organismes de recherche se renforce : de grands organismes scientifiques nationaux sont créés (commissariat à l'énergie atomique, institut national de recherche en agriculture, centre national d'étude des télécommunications), et les Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) se développent rapidement à partir de leur création en 1966, principalement dans les villes moyennes, se distinguant par leur insertion dans le tissu économique local et leur accès sélectif (Filâtre, 1994 ; Musselin, 2001). Au sein même du secteur universitaire, des hiérarchies s'instaurent entre les facultés dites départementales et les facultés parisiennes (Musselin, 2001, p. 45) et entre les centres académiques et leurs satellites, les structures les plus anciennes gardant un avantage considérable en termes de moyens ou de prestige (Ferréol, 2010).
Cette hétérogénéité croissante du système d'enseignement supérieur et de recherche et des universités françaises complexifie la gestion centralisée et uniforme promue dans le modèle universitaire de l'époque. Celui-ci se caractérise d'après Christine Musselin par :

> *(…) un cadre cognitif [qui] s'exprime dans la volonté toujours renouvelée et présente de construire un système national qui, dans une version idéale, reproduirait à l'identique les mêmes institutions, les mêmes cursus et les mêmes enseignants sur l'ensemble du territoire. (…) Cette dynamique repose sur une conception égalitariste qui garantit une stricte équivalence entre les cours dispensés aux étudiants engagés dans une même formation sur différents points du territoire, entre deux établissements de même statut ou entre deux enseignants de même grade. Ces principes d'uniformité et d'égalités furent déclinés en diverses mesures concrètes garantissant les mêmes règles d'accès pour tous, les mêmes droits d'inscription, le caractère national des diplômes. » (2001, p. 84).*

Malgré la croissance quantitative très forte des effectifs et des sites, les principes d'uniformité et d'égalité restent légitimes à cette époque et continuent de guider les politiques d'aménagement. L'écart entre ces principes et le développement de l'ESR se creuse mais le système universitaire continue à être envisagé comme un service public, gratuit ou presque, dispensé par des fonctionnaires payés par l'État, financé par les fonds publics.

3. Centralisation étatique et ancrage territorial local faible

Si la période des années 1960 se caractérise par une densification du réseau d'enseignement supérieur sur le territoire national via le développement des centres anciens et la création de nouvelles implantations, elle se distingue en même temps par la faiblesse de l'ancrage territorial des universités, que ce soit en termes de relations avec les acteurs locaux (maillage politico-administratif et acteurs

économiques) ou en termes d'insertion dans le tissu urbain. Au moins trois facteurs de natures différentes éclairent cette situation : la gouvernance des universités, le rôle prépondérant de l'État dans l'aménagement universitaire, et le modèle urbanistique du campus de périphérie choisi pour de nombreuses implantations urbaines.

a. Une gouvernance des universités en rapport direct à la tutelle étatique

Une première explication à la faiblesse des rapports entre les universités et leurs territoires d'ancrage à cette époque tient à leur gouvernance caractérisée à la fois par des liens forts et directs avec la tutelle ministérielle et par des capacités de décision et d'organisation peu développées en interne. Comme décrit précédemment, l'un des objectifs de la loi Faure de 1968 visant à instituer les universités comme échelon intermédiaire se concrétise peu, entravant l'émergence des établissements comme acteurs de la ville. À partir de l'exemple lyonnais, Jérôme Aust (2010) montre que « dans les années 1960, les facultés puis, à partir de 1968, les universités, tournées exclusivement vers le centre ministériel, n'entretiennent que peu de relations entre elles et avec les élus locaux. » (Aust, 2010, p. 110). Il met en lumière ces deux freins aux partenariats locaux :

> *Bien que de nombreuses négociations aient été engagées, la communauté universitaire lyonnaise ne parvient pas à formaliser un accord, butant sur la balkanisation du pouvoir universitaire, sur un héritage facultaire difficile à occulter et, nous le verrons, sur de nombreux conflits. Les difficultés locales à élaborer des projets collectifs s'expliquent aussi par le maintien d'une gestion centralisée et disciplinaire de l'enseignement supérieur : si le ministère met en place des universités, il ne fait pas véritablement évoluer ses modes de gestion qui font des disciplines, plutôt que des établissements, les pivots de l'organisation du système français. (Aust, 2010, p. 116)*

Les membres des anciennes facultés (science, médecine, lettres et droit), « engagés dans des relations uniquement verticales avec le centre ministériel » communiquent peu entre eux. « Séparés par des siècles de gestion cloisonnée et différenciée, [ils] ne sont pas prompts à envisager des coopérations et souhaitent ménager leurs spécificités, leur identité et leur autonomie. » (Aust, 2010, p. 119). Les relations entre établissements sont marquées par les mêmes logiques de séparation puis de rapports conflictuels, jusqu'à la scission de l'Université Lyon II et la création de Lyon III. La logique de gestion centralisée et disciplinaire ainsi que la construction organisationnelle lente des établissements engendrent donc une faiblesse des liens entre anciennes facultés, entre établissements, et entre les universités et les acteurs locaux.

b. Des politiques publiques d'aménagement universitaire très centralisées

Le caractère limité et parfois conflictuel des rapports entre universités et acteurs locaux à cette époque se comprend également par les politiques d'aménagement du territoire universitaire, dirigées par l'État et qui restreignent le rôle des universités à un équipement déterritorialisé. L'action publique territoriale en matière universitaire est alors principalement décidée et gérée par l'État, depuis Paris selon des modalités d'action *top-down* qui laissent peu de place aux élus locaux, peu sollicités (Aust, 2015, p. 10). Même si certains auteurs mettent en avant les efforts des acteurs locaux pour « influer sur les décisions nationales à travers des réseaux notabiliaires » (Ferréol, 2008, p. 27), la période des années 1960 au mouvement de décentralisation du début des années 1980 se caractérise par la centralisation. Les constructions universitaires sont « planifiées et réalisées selon des mécanismes centralisés à l'extrême » (Merlin, 1995, p. 263). Cette direction étatique correspond à l'idée que les

principes d'uniformité et d'égalité sont garantis par un contrôle de l'État afin d'« éviter l'interférence d'enjeux locaux dans les affaires des universités car elle pourrait porter atteinte à l'indépendance de la recherche et des enseignements. » (Dang Vu, 2011, p. 298). De l'autre côté, le domaine universitaire n'apparait pas (encore) comme un domaine de compétence ni comme un atout dans lequel investir massivement pour les collectivités locales. Tout en rappelant que « les élus locaux, dans certains domaines, sont des relais obligés des initiatives du centre étatique », Jérôme Aust souligne que « tout au long des années 1960, ni le maire de Lyon ni les conseillers généraux n'investissent durablement le développement universitaire comme un enjeu politique de premier plan. » (Aust, 2010, p. 108‑109). Certaines collectivités locales montrent d'ailleurs de la réticence à l'égard de projet d'implantation de certains sites, imposés par l'État (par exemple pour Nanterre) ou bien considérés comme source de perturbation notamment après les événements de mai 1968 (pour Paris 8).

Les liens entre des universités et des acteurs locaux restent donc rares, hormis dans certains cas spécifiques, qui concernent d'ailleurs les établissements d'enseignement supérieur et de recherche en général et non les universités en tant que telles. Par exemple, certains élus de villes moyennes ont manifesté de l'intérêt pour l'implantation d'antennes universitaires ou d'instituts universitaires de technologie (IUT), vus comme leviers de développement territorial. Selon les configurations locales, certaines interactions entre établissements et acteurs locaux se développent, avec l'appui ou non des élus locaux. Mais les échanges entre les établissements scientifiques et des entreprises locales sont encore sporadiques durant cette période et n'incluent pas spécifiquement les universités. Daniel Filâtre et Michel Grossetti notent par exemple que Grenoble est le seul pôle scientifique qui continue à voir se développer d'importants échanges entre laboratoires ou écoles et industries. Le développement des petites entreprises qui peupleront la zone d'innovation et de recherche scientifique et technique de Meylan est en grande partie fondée sur les résultats des interactions recherche industrie. Mais en dehors de ce cas un peu isolé il faudra attendre les années 1980 pour voir s'établir des flux d'échanges significatifs dans d'autres sites à Toulouse à Lyon particulier, définissant ainsi des systèmes scientifico-industriels locaux.(Daniel Filâtre et Michel Grossetti in Grossetti et Losego, 2003)

L'université, « enfermée dans ses rôles traditionnels », « bénéficiant presque de l'extraterritorialité » (Filâtre, 1994, p. 39) n'est pas pensée dans sa relation à la ville. Son rôle n'est pas envisagé en interaction avec le territoire et les acteurs locaux : « Réduites à leur rôle d'équipement et placées sur la carte de France, l'implication des universités dans le développement des territoires locaux n'est pas explicitée » (Dang Vu, 2011, p. 104). Même lorsque certaines agglomérations soutiennent l'implantation d'un site, elles s'effacent souvent devant la « mainmise croissante de l'État dans la gestion de ces politiques » (Aust, 2010, p. 107). Pour Hélène Dang Vu, l'urgence immobilière prend le pas sur le projet scientifique et pédagogique, et néglige « les demandes et les savoir-faire locaux ».

c. Une séparation urbanistique entre ville et université ?

Un troisième facteur explique cette situation de faible ancrage territorial des universités : à des relations entre acteurs universitaires et acteurs locaux restreintes s'ajoute la faible intégration des sites universitaires dans le tissu local. Les nouvelles implantations de cette époque de forte construction universitaire prennent souvent la forme de campus situés en périphérie des villes (Merlin, 1995). Dans le contexte d'urgence immobilière, « la priorité n'est pas donnée à l'intégration de ces campus dans leur territoire local mais à l'absorption des étudiants toujours plus nombreux » (Dang Vu, 2011, p. 106). Suite aux événements de mai 1968, les étudiants sont perçus comme un danger (Filâtre, 1994) et éloignés des centres.

De plus, la raréfaction des terrains en ville, le coût du foncier et les contraintes d'accueil d'un public en croissance amènent à choisir majoritairement des sites en périphérie des villes. Plusieurs sites sont choisis en fonction d'opportunités foncières, comme celui de la future université de Nanterre installée sur un ancien terrain d'aviation militaire appartenant à l'État, ou celui du campus de Pessac près de Bordeaux implanté sur des friches dédiées à de futures infrastructures routières. Situés en périphérie, ces nouveaux campus sont souvent enclavés par rapport au tissu urbain local. Théoriquement construits sur le modèle des campus états-unien, ils sont conçus comme des entités autonomes, censés fournir toutes les aménités de la vie étudiante. Mais l'architecture monumentale peu adaptée aux piétons et aux échanges (Pierre Merlin parle de « brutalisme dans les formes architecturales »), les principes du *zoning* urbain de l'époque, et le manque de services (hormis enseignement et recherche) pour les usagers ne facilitent pas l'appropriation de ces nouveaux campus. Mal situés, mal desservis, souvent séparés du reste de la ville par des coupures urbaines (infrastructures, friches), fonctionnant en enclaves urbaines, ces sites tissent peu de liens avec leur environnement d'ancrage : « (…) ces campus fonctionnent en réalité très peu avec leur environnement et les externalités pour les municipalités d'accueil sont très faibles, ce qui n'arrange pas les relations souvent tendues qu'elles peuvent avoir avec les universités. » (Dang Vu, 2011, p. 110).
Dès 1970 des géographes et urbanistes plaident pour une « réconciliation entre l'université et la ville » (Merlin, 1995, p. 264) et la constitution de véritables quartiers universitaires comprenant des services (bibliothèques, librairies, etc.). Mais le rythme des constructions se ralentit au cours de cette décennie 1970, parallèlement à la diminution des financements de l'État.

Ainsi, les universités, comme entités intermédiaires entre ministère et corporation professionnelle regroupant les facultés, sont renforcées par la loi Faure qui marque une étape importante dans la constitution du système universitaire français. Pourtant des difficultés diverses de gouvernance et de construction organisationnelle limitent la construction organisationnelle des universités des années 1950 à 1970. Malgré un intérêt croissant des villes pour les universités vues comme un levier de développement territorial, les relations entre les deux acteurs restent alors limitées. Cette « période de divorce entre ville et universités » (Filâtre, 1994, p. 39) se caractérise par une grande diversité selon les configurations locales, par une variabilité diachronique et une certaine conflictualité. L'État joue un rôle déterminant dans ce jeu d'acteurs, par un pilotage très centralisé du développement des universités considérées comme un outil d'aménagement du territoire national dans la période de reconstruction après la Seconde guerre mondiale. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, les universités sont envisagées comme un équipement de service public à répartir de manière homogène sur le territoire selon des principes d'égalité et d'équilibre territorial.
Cette territorialisation limitée des universités concerne alors tant le territoire comme maillage d'acteurs en responsabilité politico-administrative sur un périmètre d'action (élus et collectivités locales), que le milieu socio-économique environnant rarement intégré à des collaborations scientifiques hormis quelques exceptions locales, ou encore le tissu urbain puisque la localisation en périphérie et les choix architecturaux et fonctionnels des universités alors créées les éloignent et les isolent souvent des villes d'implantation. Ainsi, dans l'introduction de l'ouvrage *Universités et territoires : une comparaison européenne*, Patrick Gonthier déclare : « La seule image qui venait spontanément à l'esprit pour qualifier ses rapports [entre universités et territoires] à cette époque était celle du 'divorce' ou de 'l'incompréhension'. » (Ferréol, 2008, p. 7).

III. 1980-1990 : Ré-ancrage territorial à l'aune de missions renouvelées

Les années 1980 marquent un tournant dans les relations entre universités et territoires. On observe une transformation de l'action publique étatique : d'une part la décentralisation incite à une montée en puissance des collectivités locales qui s'emparent alors de la question universitaire au-delà même de leurs responsabilités. D'autre part les modalités de pilotage du système universitaire évoluent, intègrent une dimension de contractualisation avec les établissements, et contribuent à renforcer la construction organisationnelle des universités. Celles-ci se construisent comme organisation via leurs nouveaux rapports à la tutelle et via des relations d'apprentissage mutuel avec les collectivités locales. S'entretiennent alors trois facteurs qui concourent à un renforcement de l'ancrage territorial des universités : un changement de représentations sur les missions de l'université et ses rôles envers le territoire de la part de l'État, des collectivités et des universités elles-mêmes ; une construction de l'université comme organisation aux capacités de décisions, de représentations, de négociation ; et un processus de territorialisation des universités par leur insertion urbaine, leurs liens aux acteurs locaux et leurs fonctions attendues de développement local et régional.

1. *Nouvelle place pour les universités dans les politiques de développement territorial ?*

Un premier facteur de territorialisation des universités dans les années 1980-1990 tient à des reconfigurations de l'action publique à l'égard des universités (Aust, 2010, p. 9). Deux éléments principaux conjugués sont présentés ici : un changement de regard quant aux rôles que les universités pourraient tenir envers leurs territoires ; une transformation de la répartition des financements et des responsabilités entre l'État et les collectivités de manière globale (décentralisation) et sectorielle (enseignement supérieur et recherche).

a. *Évolutions des représentations concernant les missions universitaires : Montée en puissance de la fonction économique des universités dans les politiques publiques*

Que ce soit pour l'État, les collectivités ou les villes, l'université est n'est plus uniquement vue comme un équipement bâti, mais comme un acteur productif qui peut et devrait contribuer au développement local et aux besoins de la nation. La question de l'utilité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) et de la contribution des universités prend de l'ampleur dans les politiques publiques de l'État.

Des réflexions sur le fonctionnement de l'université et son rôle dans la croissance économique étaient déjà engagées dans les années 1950 et 1960 : la formation d'un nombre croissant d'étudiants et la production scientifique apparaissent comme des atouts à développer pour la reconstruction nationale, en particulier pour la valorisation de l'industrie et de l'innovation dans un contexte de course à la technologie (spatiale notamment avec la guerre froide). Plus largement, Antoine Prost (1970 et 1997) montre que l'investissement financier et le pilotage de l'État s'accompagnent de plus en plus d'une exigence de contrepartie : l'État, pourvoyeur de fonds, souhaite que les universités participent à la modernisation du pays en termes de recherche (avec un accent sur des disciplines aux résultats transposables à l'industrie) et de formation (main d'œuvre, élévation du niveau de qualification) : « Le débat sur la démocratisation de la culture s'efface au profit de celui sur l'utilité de l'enseignement supérieur pour la société. » (Dang Vu, 2011, p. 351). La fonction économique de l'université est mise en avant dans les débats publics (rapports, colloques) et dans les visées planificatrices de l'État. L'idée d'une contribution de l'université au développement économique par l'innovation et par des

interactions de proximité avec les entreprises se reflète dans les initiatives impulsées par l'État, comme les parcs de haute technologie de la décennie 1970 (Dang Vu, 2011, p. 375) ou les technopoles qui émergent dans les années 1970 et se développent dans les années 1990. Ce sont donc bien les missions générales de l'université et la nature de son apport à la société qui sont retravaillées, selon un paradigme d'utilité sociale et économique.

Le renouvellement du regard à l'égard des fonctions universitaires n'est pas unique porté par l'État. Les collectivités locales elles aussi reconsidèrent l'apport d'une université, dans une optique générale de développement endogène du territoire qui se développe dans les années 1980. Les universités sont de plus en plus vues comme un levier pour le développement économique local, notamment urbain. Les élus misent sur les effets d'entrainement attendus que pourrait créer la présence d'une université sur le dynamisme local sur les plans démographiques, sociaux, économiques, et culturels (Dubet, Filâtre et Merrien, 1994 ; Filâtre, 1994 ; Grossetti et Losego, 2003 ; Levy, Soldano et Cuntigh, 2015). Pour des villes moyennes, une université permettrait l'accès à l'enseignement supérieur aux étudiants de classe moyenne, évitant leur départ dans une métropole de rang supérieur, ce qui serait un moyen de lutter contre les inégalités socio-économiques et géographiques. La mission d'enseignement répondrait également à un enjeu économique par la participation des étudiants à l'économie locale (stage, apprentissage), par la formation d'une main d'œuvre, et par l'insertion locale de diplômés attachés à leur région. De plus, les activités de recherche peuvent donner lieu à des partenariats avec les entreprises locales, dynamiser certains secteurs par l'innovation et le transfert de technologie, « dans le cadre de l'ambition d'une ville technopolitaine » (Filâtre, 1994, p. 37). Enfin, la présence d'une université constitue un atout en elle-même, par le rayonnement culturel et symbolique, et les externalités positives liées à la concentration d'étudiants et de personnels génèrerait (enrayer le déclin démographique ou la paupérisation, renforcer une consommation locale).

Plus largement, collectivités et villes (pas que petites et moyennes) commencent à considérer universités pour renforcer leur métropolisation. Les attentes de la part des collectivités et la transformation du regard posé sur les missions de l'université à l'égard du territoire d'ancrage sont exacerbées par « une référence plus nette à la concurrence entre les territoires » (Aust, 2010, p. 113) aux cours des années 1990. Jérôme Aust présente ainsi la concurrence internationale comme « aiguillon de la coopération » entre collectivités et universités dans un contexte d'ouverture et de construction européenne (ibid.). Les universités sont alors considérées par les élus et acteurs locaux comme un facteur de compétitivité territoriale dans une optique de développement des fonctions métropolitaines pour conforter ou améliorer la place de la ville dans la hiérarchie nationale et européenne. Cette « rhétorique de la compétition internationale » (ibid.) les incite à prendre part au développement universitaire que ce soit par le financement ou par l'institutionnalisation de coopération. C'est aussi l'époque de l'émergence du paradigme de l'économie de la connaissance qui deviendra un *« leitmotiv »* dans les années 1990 (Musselin, 2001). S'il est encore embryonnaire dans les années 1970 et 1980, les universités sont tout de même déjà associées à l'innovation et au développement économique, ce qui constitue un changement très fort dans les perceptions des missions universitaires.

Il faut toutefois souligner que dans les années 1980 cette évolution des missions territoriales de l'université est d'abord d'ordre discursive et que les effets de ces discours sur l'action publique ne doivent pas être surestimés puisque les élus locaux n'ont qu'une capacité limitée à peser sur l'utilisation des fonds qu'ils allouent au développement universitaire (Aust, 2010). Mais investir la question universitaire leur permet de se présenter comme impliqués dans le développement territorial local dans le contexte de décentralisation (voir ci-dessous), voire comme palliant les déficiences de

l'État (Filâtre, 1994). Aux enjeux sociaux, démographiques et économiques s'ajoute donc une dimension politique de rapports de force entre acteurs de l'action publique. L'effet performatif du changement de représentations à l'égard des fonctions universitaires se cristallise par la convergence des discours tenus par la tutelle étatique, par les collectivités puis - plus tardivement nous allons le voir - par les universités.

La territorialisation des universités à partir des années 1980 s'appuie sur un changement de représentations de leurs fonctions territoriales et sur un intérêt renouvelé des villes et des collectivités locales pour ce qui est vu comme un facteur de compétitivité et de dynamisme social et économique. Un second facteur, d'ordre institutionnel, est celui de la montée en puissance des collectivités locales dans le cadre d'une reconfiguration de l'action publique qui redistribue les responsabilités au sein du maillage politico-administratif français. Les deux facteurs sont entrelacés : c'est aussi la montée en puissance des collectivités territoriales avec la décentralisation qui donne appui à l'idée de développement local et à un changement de regard sur la fonction économique de l'université de la part des acteurs locaux.

b. Reconfiguration de l'action publique et territorialisation des politiques universitaires - le rôle croissant des collectivités locales

Un tournant majeur s'opère dans les années 1980 et prend toute son ampleur dans les années 1990 : la montée en puissance des collectivités locales, villes et départements d'abord puis les régions à partir du début des années 1990. En effet, les relations entre universités et territoires s'inscrivent dans le contexte plus général de décentralisation à l'œuvre en France à cette période. Une redistribution des pouvoirs et responsabilités au profit des collectivités territoriales est lancée avec les lois de 1982 et 1983[1] (dites loi « Defferre ») et avec la loi du 6 janvier 1986 qui spécifie l'organisation des régions qui passent du statut d'établissements publics (depuis 1972) à celui de collectivités territoriales.
Ces réformes législatives laissent l'enseignement supérieur à l'écart du transfert de compétences de l'État vers les collectivités mais leur laissent « le droit de s'engager librement dans la mise en place de politiques publiques » à leur échelle (Ferréol, 2008). Les collectivités sont ainsi tenues d'assurer le fonctionnement matériel et l'investissement de certaines formations post-baccalauréat[2] dans les lycées, mais leur contribution envers l'enseignement supérieur et de la recherche « repose uniquement sur le volontariat » (Cytermann, 2004, p. 2). De plus, la situation budgétaire des collectivités locales dans les années 1990 leur permet d'investir dans l'aménagement universitaire, présenté comme important pour la compétitivité territoriale. Les collectivités s'emparent donc de ce droit, y compris au-delà de leurs prérogatives légales, en mobilisant les ressources d'une fonction publique territoriale de plus en plus étoffée et en disposant de surcroît de moyens financiers plus importants : « La décentralisation (…) en supprimant la tutelle étatique sur les collectivités locales,

---

[1] Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

Loi n° 82-623 du 22 juillet 1982 modifiant et complétant la loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions et précisant les nouvelles conditions d'exercice du contrôle administratif sur les actes des autorités communales, départementales et régionales.

Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.

Source : www.collectivites-locales.gouv.fr

[2] Classes préparatoires aux grandes écoles et certaines sections de techniciens supérieurs, implantées dans les lycées et dont les collectivités territoriales assurent le fonctionnement matériel et l'investissement.

contribue à placer les exécutifs territoriaux dans une position de responsabilité globale qui déborde les compétences effectivement transférées par l'État » (Aust, 2010, p. 115). Le pilotage de l'enseignement supérieur et de la recherche reste contrôlé par l'État et le pouvoir central du ministère s'exerce toujours par le contrôle de projets élaborés localement, en particulier pour les projets de construction immobilière. Mais ce pouvoir étatique s'exerce dans un contexte de montée en puissance des collectivités régionales dans l'action publique. Au milieu des années 1980, « en l'espace d'une génération, on assiste à un basculement complet de l'attitude des collectivités territoriales à l'égard de l'université, passant de l'indifférence à l'engagement » (Filâtre, 1994, p. 41).

Cette reconfiguration de l'action publique concernant l'université s'appuie également sur des dispositifs mis en place par l'État : la participation croissante des collectivités locales aux politiques d'aménagement universitaire est encouragée par la mise en place des plans de contrat État-Région. Le dispositif, créé en 1982, établit des relations de co-financement contractuelles entre État, régions et parfois d'autres collectivités (si elles participent au financement). Bien que toutes les régions n'aient pas participé de la même manière ni avec la même intensité au dispositif ces plans encadrent un investissement financier important et croissant des régions envers l'enseignement supérieur et la recherche et pour la construction immobilière universitaire (Levy, Soldano et Cuntigh, 2015). Les Contrats de Plan État-Région « affirment l'ancrage régional des universités et de la recherche publique et leur contribution au développement régional » (Cytermann 2011, p. 67).

L'investissement des collectivités dans le développement immobilier des universités se renforce avec le plan U 2000, c'est-à-dire le « schéma national d'aménagement et de développement des enseignements supérieurs - Université 2000 » lancé par le Comité interministériel d'aménagement du territoire du 3 octobre 1991. Financé via les Contrats de Plan État-Région, ce plan prévoit un investissement massif de l'État (environ 16 milliards de francs de 1991 à 1995) complétés par un apport équivalent des collectivités territoriales (soit 32 milliards, le chiffre final atteignant 40 milliards). Le plan U 2000 manifeste alors d'autant plus « une spectaculaire réconciliation de la société avec ses universités, comme en témoignent non seulement les déclarations empressées des élus locaux de toutes origines mais aussi les importants investissements pris en charge par ces collectivités » (Ferréol, 2008, p. 7)

Ainsi, on observe de manière globale à partir du milieu des années 1980 une importance croissante des relations entre l'université et le milieu local : « qu'il s'agisse de l'ouverture vers le milieu économique local, de la prise en compte des zones de recrutement de ses étudiants, ou bien de ses relations avec les collectivités territoriales, l'université devient un partenaire à part entière du milieu local, voire un acteur de développement local ou régional. » (Filâtre, 1994, p. 19). Ce mouvement général comprend évidemment de nombreux contrastes à l'échelle régionale et locale, selon les configurations des jeux d'acteurs, et ne sont pas exemptes de tensions (Annales de la Recherche Urbaine 2015 ; Espaces et Société 2014).

Cette période est donc celle d'un ré-ancrage territorial de l'université au sens où les interactions se développent entre l'université et le territoire entendu comme « maillage politico-administratif » (Lebeau et Vadelorge, 2012, p. 125). Cette forme de territorialisation se distingue de celle du XIXe et du début du XXe siècle puisque les relations qui se construisent ne sont plus uniquement suscitées par l'intérêt de certains acteurs économiques pour une filière de formation ou issues de configurations spécifiquement locales. Elles sont d'ordre institutionnel, entre des collectivités locales aux pouvoirs financiers et politiques croissants et les universités, qui elles aussi se structurent en tant qu'entités organisationnelles.

2. *L'université comme acteur territorial ?*

Cette transformation de l'action publique territoriale à la fois s'appuie sur une construction organisationnelle des universités et participe au développement de leurs compétences de décision, de négociation et d'action. Les universités affirment leur statut d'acteur, intègrent le territoire dans leurs propres perspectives, et contribuent à structurer cette territorialisation universitaire. Ce sont donc deux processus conjoints de construction des universités comme échelon d'action intermédiaire entre facultés et tutelle ministérielle, et de territorialisations multiples de l'enseignement supérieur et la recherche qui ont lieu.

a. *Construction organisationnelle des établissements : les universités comme acteurs ?*

Les universités développent à partir des années 1980 leur « épaisseur institutionnelle » (Musselin 2001) en tant qu'acteurs capables de définir un positionnement et de construire des collaborations avec des partenaires extérieurs, étatiques, régionaux et locaux. Plusieurs facteurs contribuent à modifier les caractéristiques des universités en matière d'organisation (capacités de décisions, de négociation, de représentation, etc.). Auparavant théorisées comme « anarchies organisées » au fonctionnement anomiques et sans identité à l'échelle de l'établissement, les universités entament ce que Christine Musselin (2001) a décrit comme « une longue marche » de « développement de leur dimension organisationnelle » (voir chapitre 1 et chapitre 8).

Cette construction organisationnelle de l'université est encouragée par les interactions croissantes avec les acteurs locaux, en particulier les collectivités, dans le cadre de la décentralisation. « Le milieu universitaire s'est trouvé confronté à un fait nouveau : les pouvoirs publics n'étant plus seulement financeurs mais aussi demandeurs de stratégie et de projets de développement, plus que jamais, les responsables universitaires furent tenus de répondre à cette demande. » (Filâtre, 1994, p. 50). Les relations qui se développent dans cette nouvelle configuration de l'action publique initient des « mécanismes d'apprentissage réciproque » (Ferréol, 2008, p. 31). Ces processus d'apprentissage ne sont pas exempts de tensions et de difficultés :

> *Les universités et leurs directions ont longtemps donnée l'impression de l'indécision, de la cacophonie, pour ne pas dire de l'impuissance dans les prises de décision. (…) Vu de l'extérieur, ces établissements apparaissent comme des 'interlocuteurs bien singuliers, aux règles de fonctionnement étrange', tant il est difficile d'en saisir les logiques, parasitée par d''incessantes batailles corporatistes et idéologiques', les règles pouvant fluctuer de manière inopinée (Potocki Malicet, 1997[1]) et les décisions restant en grande partie imprévisibles (Musselin, 1997[2]). (Ferréol, 2008, p. 31).*

Si le développement de relations institutionnelles entre collectivités et universités au cours des années 1980 et 1990 suscitent des apprentissages, variables selon les configurations, les évolutions du pilotage étatique contribuent aussi beaucoup à l'évolution organisationnelle des universités. L'une d'entre elles est la contractualisation des relations entre les universités et la tutelle comme mode de pilotage

[1] Potocki Malicet Danielle (1997), « Les règles de scolarité dans l'université : importance et rôle des règles et des pratiques locales », *Sociétés contemporaines*, n°28, octobre, pp. 57 – 58.

[2] Musselin Christine (1997), Les universités à l'épreuve du changement : préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement, *Sociétés contemporaines*, n°28, octobre, pp. 79 – 101.

ministériel[1]. Pour Christine Musselin en particulier, cette « longue marche » des universités est en grande partie liée à avec la mise en place des contrats quadriennaux en 1988 signés pour les premiers en 1989. Il s'agit de « documents signés par le ministère et chaque université qui portent sur un certain nombre d'actions spécifiques que l'établissement s'engage à réaliser dans les quatre années à venir sur tous les aspects (gestion, pédagogie, bâtiments...) à l'exception de la recherche. En échange, le ministère s'engage, si le budget de l'État le permet, sur une participation au financement. » (Musselin, 1997, p. 80). Un fonctionnement par contrat avait été instauré au début des années 1980 pour la recherche. Mais ces contrats s'adressaient aux équipes disciplinaires et non à l'université comme échelon intermédiaire, ce qui n'influence donc pas la construction organisationnelle de l'établissement (Musselin, 1997, 2001). En revanche, cela montre que le fonctionnement par contrats quadriennaux était déjà présent entre les universités et la tutelle, ce qui explique en partie que la transformation des universités s'est initiée « silencieusement, sans battage médiatique, presque sans qu'on s'en aperçoive » (Musselin, 2001, p. 15).

Avec ce nouveau mode de pilotage à l'échelle de l'établissement, les universités sont poussées à définir une politique d'établissement, à opérer des choix, négocier des crédits avec le ministère, et donc à construire un projet collectif certes encadré par la tutelle mais portant des objectifs et des priorités propres à l'établissement. D'un point de vue organisationnel, les universités se retrouvent alors à devoir faire entendre une voix unique, construire une vision prospective, collecter des informations et les centraliser, développer des outils de pilotage à l'échelle de l'établissement, clarifier les modes de prise de décision… Cette construction s'exprime par une rationalisation et une professionnalisation de la gestion des universités : la nécessité de produire des données et des indicateurs pousse à l'harmonisation des informations et au développement d'outils techniques. À partir d'une enquête menée sur les effets de la contractualisation dans trois universités, Christine Musselin montre que « l'analyse de l'existant à laquelle se sont livrées les trois universités étudiées a révélé la pauvreté et la rareté des informations dont les établissements disposent sur eux-mêmes, sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils font, sur qui sont leurs étudiants, d'où ils viennent et ce qu'ils deviennent… »(Musselin, 1997, p. 15). Ce processus de construction institutionnelle s'accompagne également d'une internalisation à l'échelle de l'université de processus de contrôle auparavant laissés au ministère[2], et d'une centralisation des décisions et du pilotage au de sein de l'établissement.

La part du budget concernée par la négociation avec le ministère était minime[3], mais son attribution contractualisée fait effet : ces moyens constituent une marge de manœuvre, le reste du budget étant dédié à des frais de fonctionnement difficilement modulables (Dang Vu, 2011, p. 315). De plus les universités se sont emparées de ce dispositif comme vecteur d'une dynamique organisationnelle :

> *La politique contractuelle n'a pas seulement modifié les modes de pilotage de la tutelle, elle a aussi impulsé une nouvelle dynamique au sein des universités en les amenant à élaborer une*

[1] A l'instar d'autres secteurs de l'action publique eux aussi concernés par le processus de contractualisation et d'évolution du rôle de l'État à leur égard.

[2] « L'aspect le plus intéressant dans cette évolution est l'appropriation des problèmes de gestion par des universitaires qui n'en n'abandonnent plus la totale responsabilité au ministère. On assiste donc à une internalisation des contraintes des contrôles, alors qu'ils étaient auparavant reportés vers l'extérieur (le ministère l'administration d'universités). » (Musselin, 2001, p. 141).

[3] « Jusqu'en 1994, ces engagements incluaient des créations de postes d'enseignants, sans mention disciplinaire ou catégorielle. Les montants négociés pour l'ensemble des universités françaises représentaient 5% du budget total de fonctionnement (donc hors salaires). » (Musselin, 1997, p. 80).

politique d'établissement, à définir un projet collectif, à décider en commun des orientations à prendre et des priorités à retenir. (…) Pour autant, l'introduction de la composante 'établissements' dans les modes de pilotage de la tutelle n'a pas mécaniquement renforcé le gouvernement des universités françaises. Le succès de la politique contractuelle et sa pérennisation doivent aussi à la réactivité des universités, à leur capacité à saisir l'opportunité offerte. (Musselin, 2001, p. 132).

Les efforts de rationalisation jouent ainsi un rôle dans le renforcement du mode de gouvernement des universités : à travers la collecte de données, l'informatisation, la réflexion sur l'attribution des moyens et leur utilisation, se produit une certaine harmonisation des conduites, et des normes émergent des pratiques d'établissement. Pour Christine Musselin, les contrats ont encouragé et ont légitimé l'élaboration de projets collectifs, ou plutôt ils en ont été le catalyseur : ils ont suscité la mobilisation du potentiel d'autonomie qui existait de manière latente au sein de chaque établissement. Encourager les universités à l'autonomie (en tant qu'internalisation, centralisation, rationalisation de processus de gestion dans l'établissement) était d'ailleurs l'un des objectifs recherchés par la contractualisation, comme point de « doctrine » pour reprendre les mots des responsables du ministère (Musselin, 1997, p. 8).

En termes de gouvernance interne, au moins deux processus signalent cette construction organisationnelle : la professionnalisation des instances (dont une amélioration des prises de décisions au moins par accords minimaux) et le renforcement de la fonction présidentielle qui change de nature. En effet, la politique contractuelle a grandement contribué à cette évolution en faisant du président l'interlocuteur privilégié du ministère et le représentant légitime de son établissement. Le président n'est plus uniquement un représentant parmi ses pairs qui a pour mission de concilier les intérêts. Les tâches qu'il doit remplir sont devenues plus vastes et plus diverses, du fait de la déconcentration de certains domaines de responsabilité aux universités mais aussi du fait de l'apparition de nouvelles missions : préparation des contrats, développement des relations avec les collectivités locales, activités de direction, d'élaboration et de conduite de politiques d'établissement. L'intervention croissante des collectivités locales conforte le pouvoir des présidents d'université en les désignant comme principaux interlocuteurs, représentants leur établissement (Aust, 2010). Il en résulte que les universités sont « reconnues comme des partenaires à part entière par le ministère, qu'elles se sont engagées dans la définition de politiques d'établissement, qu'elles sont capables de prendre des décisions, qu'elles sont, beaucoup plus qu'avant, dirigées par des équipes présidentielles. » (Musselin, 2001, p. 15).

Au cours des années 1980 et 1990 les universités en France se construisent donc progressivement comme entité organisationnelle à un niveau intermédiaire entre la corporation et le ministère. S'alimentent l'un l'autre une évolution idéologique de représentations des fonctions universitaires envers la société, et une construction organisationnelle des établissements, comme l'explicite d'ailleurs Hélène Dang Vu dans sa thèse : « l'université s'est imposée comme un acteur de l'économie nationale puis de l'économie locale au fur et à mesure qu'elle s'affirmait en tant qu'entité organisationnelle. » (2011, p. 348). Cette affirmation de l'université comme un acteur - et qui plus est - un acteur du territoire régional et local, pris en compte par les acteurs publics (collectivités) et privés avec lesquels elle noue des relations institutionnalisées, contribue à faire entrer le territoire dans les centres d'intérêt des universités.

b. L'intégration du territoire dans les politiques d'établissements universitaires

Si l'État pousse à une territorialisation du développement universitaire via les schémas d'aménagement et le co-financement (en particulier du bâti) avec les régions, si les acteurs publics locaux (villes, départements, régions) s'emparent de la question universitaire comme levier de projet territorial, les universités – en retour – commencent à intégrer davantage le territoire dans leurs politiques.

L'intérêt des universités pour leur environnement se comprend en le resituant dans le contexte de massification et de différenciation des universités au cours des années 1980 et 1990. La massification des effectifs suscite un développement immobilier très important des universités avec la construction de nombreux nouveaux sites dans une logique d'essaimage du territoire. Le système universitaire se développe, se diversifie et se différencie entre différents types d'universités, selon leur ancienneté, leur taille, leur place dans la hiérarchie urbaine. De manière très schématique on peut à ce moment distinguer trois niveaux qui se structurent au cours des années 1980 et 1990 « les grands centres attractifs, les villes universitaires récentes au développement encore fragile, et les nouvelles implantations au caractère embryonnaire » (Filâtre, 1994, p. 70). Or, ce développement et cette différenciation ont lieu dans un contexte de compétition entre collectivités locales, qui intègrent un paradigme de la compétitivité internationale (Aust, 2010) considèrent l'université comme possible levier.

La conjonction des pressions politiques locales (en particulier les élus municipaux), de la possibilité d'attirer des étudiants mobiles, de l'engagement des régions dans le développement universitaire aboutit à faire entrer les universités, les villes et les collectivités territoriales dans le jeu d'acteurs du pilotage universitaire, auparavant monopolisé par l'État et la corporation professionnelle. Certes les relations entre universités et acteurs locaux existaient avant cette période. Mais le changement est ici d'ordre institutionnel, intégré aux dispositifs de financements organisés par l'État, et porté par des acteurs dont la nature organisationnelle, les compétences et les intérêts ont considérablement changé. La « régulation locale » que Daniel Filâtre appelle de ces vœux dans un ouvrage de 1994, viserait à « faire émerger des systèmes territoriaux d'enseignement supérieur » : « Cette régulation nécessite la création de structures de partenariat (…) et suppose que des lieux de débats existent entre l'État, les établissements d'enseignement supérieur, les collectivités territoriales et le milieu économique pour définir des règles de sectorisation, pour éviter la répétition de formations devenant concurrentes, pour établir des réseaux politiques et sociaux dans un secteur où chacun entend affirmer ses marques. » (Filâtre, 1994, p. 73).

Dans le cadre de ce mode de pilotage nouveau, le rapport des parties prenantes au territoire change. On peut pour éclairer cette transformation s'appuyer sur la distinction que fait Daniel Filâtre entre politiques territorialisées et politiques territoriales : « Dans le premier cas, l'action publique prend le territoire comme objet ; il n'existe que comme un espace d'application de la politique publique. ». Ces politiques publiques s'inscrivent dans le territoire et le prennent en considération, puisque les principes d'aménagement du territoire après-guerre promeuvent par exemple l'équilibre territorial national. En revanche, « dans le second cas [politiques territoriales], le territoire concerné glisse de la position d'objet à sujet ; il est le lieu des mobilisations sociales, politiques, sectorielles qui participent et autorisent la mise en œuvre de la politique publique. » (Filâtre et Tricoire, 2004). Cette forme de territorialisation des politiques d'enseignement supérieur s'effectue par une nouvelle configuration de l'action publique à destination des universités dans laquelle le territoire est considéré dans son statut de « périmètre d'action légitime » et donc vecteur de la mobilisation des acteurs en responsabilité.

Dans le premier cas [politiques territorialisées], le territoire a le statut de contexte : il est considéré dans sa dimension de cadre, support d'inscription et d'application de politiques publiques, et il est considéré aussi dans sa dimension de milieu socio-économique, d'environnement d'ancrage, ce que Daniel Filâtre nomme « espace d'activités (…) système de ressources et de contraintes » (ibid.). Dans le second cas, les politiques territoriales envisagent aussi le territoire comme « espace de mobilisation » et comme vecteur de projets entre acteurs légitimes par secteur d'action (ESR) ou périmètre (maillage politico-administratif). Les universités considèrent le territoire comme « espace d'activités » c'est-à-dire un milieu environnant aux caractéristiques sociales et économiques constituant des ressources et des contraintes auquel s'adapter et dans lequel/ envers lequel déployer des actions, des politiques d'établissement. Daniel Filâtre donne les exemples suivants : « Ainsi, l'existence d'un vivier de bacheliers important ou un taux d'attractivité urbaine peut lui assurer le maintien voire la progression des effectifs étudiants. De la même manière, un tissu industriel fort et soucieux de relations avec les laboratoires de recherche ou d'innovation technologique peut constituer les prémices ou la consolidation d'un système scientifique sur ce territoire. » (Filâtre et Tricoire, 2004). Mais les universités (et les autres acteurs territoriaux) prennent également le territoire en compte comme « espace de mobilisation », vecteur de projets et de partenariats. L'appartenance au même territoire (d'intérêts, de compétences) est alors invoquée pour proposer ou mener des collaborations (qui ne concernent pas forcément le territoire comme objet d'action).

Des stratégies intégrant une vision territoriale émergent parallèlement à la constitution de politiques d'établissement dans certaines universités, notamment dans les villes moyennes. Les élus locaux cherchent à implanter une antenne universitaire (puis à la développer) tandis que certaines universités tentent « d'accroitre leurs zones d'influence en drainant par des implantations de premiers cycles dans des villes de second ordre un bassin de recrutement plus large leur permettant de conserver un niveau d'excellence. » (Filâtre, 1994, p. 70). Ces visions prospectives pour les filières de formation et les projets de recherche intègrent le territoire comme un milieu aux caractéristiques sociales et économiques à valoriser, par exemple en tant que bassin de recrutement étudiant ou en tant que vivier spécialisé dans certains secteurs professionnels. Il faut toutefois souligner, à l'instar des travaux sur la question (Aust, 2010, 2013 ; Dang Vu, 2011 ; Ferréol, 2010) que ce mouvement global est très différent selon les configurations locales, et que même dans les régions où une coopération entre collectivités et université se noue, les tensions et incompréhensions sont nombreuses.

Si le territoire prend une place croissante au sein des politiques d'établissement, le développement de partenariats avec les acteurs publics et privés se heurte à des faiblesses organisationnelles et à des réticences au sein de la communauté universitaire :

> *Bien que défendue par de nombreux élus et par le ministère, l'ouverture de l'université vers le monde économique ne fait pas l'unanimité ou tout du moins, ses conditions sont discutées au sein de la communauté universitaire. Elle est à la fois l'objet d'intérêt (car elle promet des financements, une meilleure connaissance des pratiques et dynamiques de la société, l'insertion des étudiants, etc.) et de craintes de la part des universitaires. Aussi en paraphrasant C. Musselin et S. Mignot-Gerard[1] (2003), les membres de l'université [interrogés] se prononcent en grande partie pour l'ouverture de l'université vers son environnement, mais 'à condition qu'il reste à l'extérieur'. (Dang Vu, 2011, p. 371)*

[1] Mignot-Gerard S., Musselin C. (2003), « L'autonomie pas à pas », *Sciences de la société*, n°58, pp. 17-35.

Ainsi, l'ancrage territorial des universités dans les années 1980-1990 résulte d'une place nouvelle donnée à l'équipement universitaire dans les politiques d'aménagement du territoire et à un intérêt des collectivités locales dans une configuration de l'action publique renouvelée par leur montée en puissance. Mais il résulte également d'une transformation du côté universitaire : le début d'une construction organisationnelle aiguillée par la contractualisation avec la tutelle. Les politiques d'établissement en émergence intègrent davantage le territoire dans ses multiples dimensions : comme maillage politico-administratif, espace de mobilisations des acteurs territoriaux, et comme milieu socio-économique système de ressources et de contraintes auquel s'adapter et à valoriser.

3. Planification de l'État, collaborations locales, insertion urbaine : logiques d'aménagement universitaire dans les années 1980-1990

Les évolutions idéologiques, politiques et organisationnelles décrites précédemment se traduisent aussi par un ancrage territorial universitaire sur le plan immobilier. Les plans d'aménagement du bâti universitaire négociés entre État, collectivités locales et universités ont d'ailleurs servi de catalyseurs à ces évolutions, mettant le territoire au centre des préoccupations et initiant des collaborations entre les acteurs.

a. Massification et poursuite de la densification de la carte universitaire

Les années 1980 et début 1990 sont le théâtre de la deuxième vague de massification estudiantine dans l'enseignement supérieur, influençant les politiques de l'État et des collectivités à l'égard des universités. Certes moins soutenue que la première vague des années 1960, cette deuxième période amène tout de même les effectifs bien au-delà du million. Après des taux de croissance des effectifs étudiants de 270% pendant la décennie 1960, un tassement en 1970 à 130%, les taux remontent à 150% pendant la décennie 1980 (Dang Vu, 2011, p. 119). Entre l'année 1985-1986 et l'année 1995-1996, les effectifs étudiants inscrits à l'Université ont été multipliés par 1,5 passant de presque 967 800 à 1 486 000 (Baron, 2010). Daniel Filâtre et Aurélie Tricoire annoncent quant à eux une évolution de 1 175 000 à 2 141 000 de 1980 à 1995 pour le nombre total d'étudiants (2004). Après la première époque des années 1950 et 1960 marquée par les principes d'homogénéisation et d'égalitarisme portés par les plans d'aménagement de l'État dans une visée de démocratisation de l'enseignement supérieur et de réponse à l'afflux massif d'étudiants, cette deuxième période se caractérise par la montée en puissance des collectivités locales, en particulier les régions. Si les conseils généraux (départements) investissent peu dans l'aménagement universitaire, les conseils régionaux (régions) s'emparent de cette thématique au côté des villes dès les années 1970 et nettement plus fortement dans la deuxième moitié des années 1980 (Baron, 2010).

Cela se traduit dans l'inscription spatiale universitaire par un « desserrement des centralités et une densification du réseau universitaire » (Filâtre, 1994, p. 28). Le principe d'un « démembrement d'une université pour une ou plusieurs de ses formations sur un autre site, mais qui lui restent rattachées administrativement et pédagogiquement » (ibid.) perdure dans ce mouvement d'essaimage, même si la terminologie évolue puisqu'on parle plus d' « antennes » que de « centres » ou « collèges » comme dans les années 1960. Ces antennes sont souvent de taille réduite, et rassemblent des formations de premier cycle. Elles sont implantées dans des villes moyennes et se développent souvent à l'initiative des autorités locales, par partenariat entre universités et municipalités. En 1989 le Comité National d'Évaluation des universités (CNE) compte environ 50 antennes dont 30 « sauvages » c'est-à-dire sans reconnaissance officielle du ministère, par simple convention entre l'université-mère et la municipalité

d'accueil (ibid.). Ces antennes regroupent des formations d'enseignement supérieur variées, et se développent en région parisienne (Versailles, Orsay, Saint Quentin, Évry, Melun, Cergy-Pontoise, Argenteuil, Marne-la-Vallée) et sur l'ensemble du territoire métropolitain. Cette logique d'essaimage d'antennes liées à des centres universitaires, peu contrôlée par l'État, et sous l'impulsion locale, aboutit à une répartition contrastée selon les académies : l'Ouest, les régions en bordure de Loire, le nord et le nord-est de la France, le couloir Rhodanien, connaissent un développement important d'antennes tandis que les académies de Montpellier, Limoges, Clermont-Ferrand s'y engagent moins. La carte universitaire se complexifie, de nouveaux centres apparaissent et des hiérarchies s'instaurent entre les centres académiques et leurs satellites. Mais de manière générale, les centres anciens se développent et gardent un avantage en termes de moyens et de prestige (Baron, 2010). Ainsi la région parisienne concentre environ la moitié des chercheurs et le tiers des étudiants. Parallèlement, la hiérarchie urbaine universitaire présente des pôles de plus de 30 000 étudiants, grands centres académiques, comme Toulouse, Lille, Lyon, Bordeaux, puis des pôles moyens indépendants et enfin des pôles satellites (Filâtre, 1994, p. 27).

b. Rééquilibrage national et « retour en ville » des universités dans les années 1990

C'est dans ce contexte que l'État lance au début des années 1990 un effort de financement et de régulation de l'aménagement universitaire. Le but est de « permettre de définir une carte cohérente des implantations universitaires en régularisant notamment les créations d'antennes universitaires, mais aussi d'opérer une vaste concertation régionale et nationale permettant d'élaborer un schéma de développement de l'enseignement supérieur. » (Filâtre, 1994, p. 42). Le résultat est un plan d'urgence de financement (500 millions de francs approuvés par le Conseil des Ministres le 10 janvier 1990 pour lancer la construction de 800 000 m^2 de locaux) mais surtout la mise en place le 23 mai 1990 du « schéma national d'aménagement et de développement des enseignements supérieurs - Université 2000 » pour les années 1991 à 1995. Les trois principaux objectifs de ce schéma sont de rattraper le retard accumulé face à l'afflux étudiant ; d'améliorer la gestion universitaire par la programmation, la prospective et la rationalisation des partenariats entre État, collectivités et universités ; et de redéfinir la carte universitaire sur trois principes : le rééquilibrage de la carte universitaire au profit du Nord et de l'Ouest à l'échelle nationale, la mise en avant de pôles compétitifs associée au développement de réseaux régionaux, et à l'échelle locale « une politique d'aménagement des sites assurant de meilleures conditions de vie des étudiants et intégrant l'université à l'environnement urbain » (ibid.)

Ce schéma pluriannuel est construit en partenariat avec les collectivités locales puisqu'il s'appuie sur le 3e contrat de plan État-région : les 16,5 milliards de francs investis en 5 ans (1991-1995) seront complétés par un apport équivalent des collectivités territoriales (Dang Vu, 2011, p. 117). Ce schéma contribue ainsi à la constitution des systèmes régionaux d'enseignement supérieur mentionnés par Daniel Filâtre puisque les régions, associées au plan, s'investissent alors fortement dans le développement universitaire (avec des degrés d'implication variables évidemment). « Elles ne souhaitent plus être considérées uniquement comme des financeurs mais aussi comme des partenaires pouvant intervenir sur le contenu, non plus uniquement en complément de l'État mais selon leur propre logique. » (Cytermann, 2011). Il est à la fois un cadre de discussion « entre les collectivités territoriales et la communauté universitaire, un schéma prévisionnel du développement universitaire, un plan d'investissement pour construire de nouveaux locaux universitaires et rénover les existants » (Rey, 2005, p. 39).

Le plan U 2000 amorce donc un troisième mouvement de construction universitaire après les années 1960 et l'essaimage des années 1980, aboutit au nombre de 200 sites urbains abriant une formation universitaire au milieu des années 1990 (contre à peine 40 villes universitaires en 1968, (Grossetti et Losego, 2003). De nouvelles universités sont créées, soit construites, soit officialisées à partir d'anciennes antennes : « La carte du territoire universitaire à la fin des années quatre-vingt met en évidence un éclatement du réseau traditionnel mais elle conserve une logique des lieux centraux, tout comme elle révèle le maintien de fortes disparités. À côté des vingt villes universitaires de plein exercice au potentiel non menacé et bénéficiant d'attractions préférentielles très hiérarchisées coexistent des villes universitaires peu dotées ou peu développées. » (Filâtre, 1994, p. 27-28).

À l'échelle locale, cette période signe le « retour à la ville[1] » de l'université, ou du moins un mouvement de réintégration des campus au sein des villes, en particulier petites et moyennes. Les années 1960 ont été « le théâtre d'un divorce entre universités et villes » (Filâtre, 1994) qui s'est notamment traduit par le déplacement de campus en périphérie de la ville pour des raisons de coût du foncier, de défiance envers la masse estudiantine (depuis mai 1968 en particulier) et de désintérêt envers l'enjeu universitaire. Mais dès les années 1970 ces principes d'urbanisme universitaire sont critiqués. Le renouvellement de l'intérêt réciproque entre ville et universités au cours des années 1980 et l'évolution des représentations des fonctions universitaires se traduit spatialement. Cette « réconciliation » reflète les missions attribuées à l'université par différents acteurs : ainsi « le rectorat qui souhaite doter l'université d'une véritable structure d'accueil des étudiants et des chercheurs étrangers désire une implantation en centre-ville. De la même façon, les collectivités locales qui redécouvrent l'université comme un atout positif de développement préfèrent elles aussi une implantation en centre-ville pour valoriser l'image de l'université, et en retour de la municipalité. » (ibid. p. 53).

Ce sont donc des processus concomitants et se renforçant mutuellement qui sont à l'œuvre au cours des années 1980-1990. L'un, d'ordre idéologique, est l'évolution des représentations des missions universitaires, ce que Hélène Dang Vu appelle la « mutabilité des fonctions de l'université (Dang Vu, 2011, p. 350). La manière dont les acteurs publics (État et collectivités) se représentent l'université et ses fonctions change : l'université devient un enjeu de développement territorial étant donné son impact démographique, économique et social. Parallèlement, on observe un processus de construction organisationnelle des universités, incité par leur rapport à l'État (notamment la contractualisation) et leurs relations croissantes avec les collectivités locales. Le développement des échanges institutionnalisés avec des partenaires extérieurs renforce progressivement les capacités des universités à se constituer en un interlocuteur. Elles sont alors considérées et se considèrent de plus en plus comme un acteur territorial à part entière, et intègrent davantage la question de leurs relations aux acteurs locaux dans leurs politiques d'établissement.

L'ensemble de ces transformations aboutit à diverses formes de territorialisation du système d'enseignement supérieur et de recherche. L'une est basée sur les périmètres du « maillage politico-administratif » et est d'ordre politique : « La territorialisation glisse d'une conception géographique et humaine des contextes à une conception plus politique qui ne se restreint pas à un mouvement de décentralisation politique. Si l'État reste un acteur essentiel de la gestion publique territoriale de l'enseignement supérieur, les pouvoirs territoriaux acquièrent progressivement et également de

[1] Titre du numéro 159 de la revue *Espaces et Sociétés* (*Espaces et sociétés* 2014/4, n° 159. 232 p.) disponible sur : https://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2014-4.htm, consulté le 04/10/2018.

nouveaux rôles dans ce champ d'action publique qui se territorialise. » (Filâtre et Tricoire, 2004, p. 13). Mais en regard, ce sont aussi les politiques des universités qui se territorialisent en intégrant une vision territoriale dans leurs stratégies d'établissements. Le territoire devient un enjeu pour les universités qui le considèrent à la fois comme un périmètre d'action légitime porteur de mobilisation pour des projets partenariaux, comme un bassin de recrutement, et comme un milieu socio-économique constituant des ressources pour la recherche et la formation. Enfin en considérant le territoire d'avantage dans son acception de bâti, le retour des universités en ville et les réflexions sur l'inscription urbaine des campus marquent une territorialisation par l'aménagement urbain.

IV. La différenciation compétitive des universités dans une logique de visibilité internationale (années 2000 et 2010)

Les thématiques de contribution économique des universités par l'innovation et la recherche, de mise en visibilité d'établissements pour la renommée nationale, de relations entre les activités de formation et de recherche et le milieu socio-économique ne sont pas nouvelles à l'orée du XXIe siècle. Pourtant, la succession de réformes législatives et de transformations du pilotage ministériel en France qui renforce ces cadres de pensée repose sur des principes tout à fait différents des précédents. Cette quatrième partie montre que les politiques publiques organisent une mise en compétition et une différenciation des établissements par une transformation des modalités de financement, d'évaluation et de gouvernance des universités, aboutissant à une extension et une contextualisation des missions universitaires dans un perspective de valorisation de la compétitivité et de la visibilité internationale.
Ces changements de principes idéologiques, de gestion du système d'ESR et du fonctionnement des universités intègrent une dimension territoriale et contribuent à modifier les relations entre universités et territoire, que ce soit en termes de structure de la carte universitaire nationale, ou des stratégies territoriales des universités entre investissement local et visibilité internationale.

1. Le pilotage du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche par la compétition, la différenciation et la hiérarchisation

L'entrée dans le XXIe siècle signe pour les universités françaises un changement des principes de leur gouvernance : l'ensemble des politiques de pilotage développées par la tutelle ministérielle poursuit une volonté de différenciation des établissements et une hiérarchisation du système d'enseignement supérieur et de la recherche. Que ce soit sur le plan de l'évaluation, de la gouvernance des établissements, de leurs modalités de financement, et de leur structure administrative, les réformes mettent en place des dispositifs compétitifs dans le but explicite de rendre les universités plus autonomes à l'égard de leur gestion et de leur financement, et de faire émerger quelques pôles visibles à l'échelle internationale. Si les universités ont développé leur épaisseur organisationnelle depuis la loi Faure de 1968 et surtout au cours des années 1980, les politiques de pilotage à l'œuvre dans les années 2000 se distinguent par l'abandon du discours uniformisant et égalitaire porté auparavant par l'État. Dans son récent ouvrage, intitulé *La Grande course des universités*, Christine Musselin explique précisément la spécificité des principes à l'œuvre dans les années 2000 :

> *Ce processus d'émergence des universités françaises [depuis la loi Faure de 1968 et par la contractualisation des années 1980] a été provoqué par une politique qui visait à encourager les établissements à se définir une identité propre et à se différencier, mais qui entendait lutter*

contre les déséquilibres budgétaires grâce aux contrats. Un tournant important va toutefois être amorcé dans les années 2000, avec la mise en œuvre de politiques poursuivant cet objectif de différenciation mais cherchant à l'accentuer fortement par l'intensification de la compétition entre les personnes, les équipes, les institutions. (2017, p. 43)

La période récente se caractérise par un affaiblissement des principes d'égalité territoriale et d'homogénéisation des établissements au profit de processus de différenciation de chaque université cherchant à se singulariser, et de hiérarchisation du réseau par le renforcement de pôles à visibilité nationale et internationale. Les universités françaises et l'Université française comme modèle se transforment donc, sous l'impulsion de processus d'échelle globale que j'évoquerai et de réformes nationales que je détaillerai davantage. Le but ici n'est pas de retracer en détail l'émergence de ces nouveaux paradigmes à l'égard des fonctions et des modes de gestion des universités ; leurs circulations, diffusion et appropriations dans différents cercles professionnels et pays ; et leurs transcriptions dans des textes de loi, des dispositifs, des normes par des hommes politiques, responsables ministériels et gouvernementaux ou universitaires, qualifiés d'entrepreneurs de cause » (Musselin, 2017, p. 7) ou « entrepreneurs de morale[1] » (Garcia, 2009, p. 9). Soulignons toutefois d'emblée que ces changements de représentations et de politiques à l'égard des universités ne se développent pas de manière spontanée : leur conceptualisation idéologique et leurs mises en œuvre sont issues de l'action de « tiers qui ne sont pas seulement des arbitres (…) mais qui sont les concepteurs de ces mécanismes compétitifs. » (Musselin, 2017, p. 51). Cette compétition organisée creuse les écarts à la fois de prestige ou de réputation mais aussi de répartition des ressources. Elle reflète également une nouvelle vision de la répartition des universités sur le territoire français, une nouvelle conception des rôles de l'Université dans la société, et une évolution de la place du territoire dans le développement des universités. Elle s'appuie sur au moins trois facteurs au sein des politiques publiques françaises : la valorisation de la compétitivité et de la visibilité internationale, la mise en place de dispositifs de différenciation (évaluation, financement), et une reconfiguration des responsabilités entre l'État, les universités et la corporation universitaire.

a. Compétitivité et visibilité dans une « société et une économie de la connaissance » internationale

Une première modification dans les politiques publiques de pilotage de l'enseignement supérieur et de la recherche est un changement scalaire. En effet, à partir des années 1990, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, aux échelles européennes et mondiales, met en avant des logiques de compétition et de distinction entre établissements, que ce soit pour attirer des étudiants sur un marché de l'enseignement supérieur élargi ou se démarquer scientifiquement et obtenir des fonds de recherche. La concurrence internationale était déjà un « aiguillon de la coopération » entre collectivités et universités dans un contexte d'ouverture et de construction européenne (Aust, 2010, p. 113) dans les années 1980-1990, chaque ville désirant renforcer des dynamiques de métropolisation avec le levier universitaire.

Au cours des années 1990 et 2000, les logiques compétitives se sont accentuées et étendues à la sphère universitaire avec l'élargissement du contexte concurrentiel des universités, renforcé par la

[1] « Il s'agit bien d'une entreprise de morale au sens où l'entendait Becker, c'est-à-dire de prescrire et d'inscrire dans le droit la vision d'agents partageant des valeurs particulières. Comme l'ont montré Frédéric Lordon et Ould Amhed [Ould Amhed, Lordon, 2006] à propos du droit européen de la concurrence, la rationalité économique est ici solidaire d'un ordre moral, qui se prétend être l'expression « du bien commun européen ». (Garcia, 2009, p. 9). Christine Musselin reprend cette terminologie empruntée à Howard S. Becker dans son ouvrage *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance.* Paris. Métaillié, 1985 [1963].

constitution d'un espace commun et d'un marché à l'échelle européenne via la déclaration de la Sorbonne (1998), le processus de Bologne (1999) et la stratégie de Lisbonne (2000) (Bruno, 2008 ; Foray, 2011 ; Garcia, 2009 ; Harari-Kermadec et Moulin, 2015). En effet, comme le décrit Pauline Ravinet (2009), le processus d'émergence d'un niveau européen de l'enseignement supérieur s'est effectué tardivement au regard de la construction européenne. Ce n'est qu'en 1990 que l'enseignement supérieur va progressivement faire l'objet d'un projet européen pour lui-même, et ce sous le sceau de « L'Europe de la connaissance ». Cette construction s'accompagne d'une montée en puissance de la rhétorique de la société de la connaissance qui devient un véritable *leitmotiv* (Musselin, 2009, p. 73). Sous l'impulsion de l'OCDE, l'Europe via la Commission européenne[1] se fait « cadre légitimateur » et « caisse de résonnance » (Ravinet, 2009, p. 361) du paradigme d' « économie et de société de la connaissance », renvoyant « au passage d'une économie industrielle à une économie où la connaissance est centrale dans le processus de production de biens et de services, et déterminante pour la compétitivité dans un contexte de globalisation. » (Ravinet, 2009, p. 361). Cette notion est ainsi au centre de la stratégie de Lisbonne définie par le Conseil européen en 2000, qui donne à l'Union européenne l'objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

Ce qui est attendu des universités évolue : leur rôle économique se renforce. Les représentations et dispositifs des politiques publiques européennes et françaises les place en situation de moteur de développement dans des sociétés en transition où l'innovation et la connaissance sont des leviers de compétitivité. « Le développement de la rhétorique de l'économie de la connaissance, c'est-à-dire la valorisation du lien qui unit progrès économique, innovation et recherche, a placé les universités au cœur des préoccupations gouvernementales et suscité de nombreuses mesures : il s'agit pour chaque pays de s'assurer que ses établissements d'enseignement supérieur sont en situation de former des personnels hautement qualifiés, susceptibles de devenir les travailleurs de la connaissance que requiert la nouvelle économie, et qu'ils sont capables d'assurer et de faciliter le passage de la recherche à l'innovation. » (Musselin, 2008b, p. 14).

Cette évolution à l'échelle européenne s'inscrit dans un cadre de transformations à l'échelle mondiale. Certes il ne faut pas minorer les différences nationales entres systèmes d'enseignement supérieur et de recherche, ni le fait que des dynamiques globales varient en intensité et en combinaison selon les pays étudiés (Musselin, 2009). Pourtant, une série de processus à l'échelle internationale tendent à renforcer la compétition, la différenciation et la hiérarchisation entre les établissements universitaires (Musselin, 2017, p. 47). Leur renommée, leur visibilité sont alors considérées comme des atouts au service de leurs nations respectives. La mise en compétition est renforcée par la diffusion de classements à l'échelle mondiale, comme le médiatisé classement de Shanghai[2] diffusé pour la première fois en 2003. Elle l'est également par le renforcement des échelles internationales et mondiales qui créent un marché élargi et une compétition accrue entre universités pour attirer des financements et des étudiants. Dans ce contexte internationalisé et compétitif, les universités sont alors incitées à adopter certains comportements, comme standards de « bonne gouvernance ». Christine Musselin, dans son article « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? »

[1] Par la publication de livres blancs notamment, comme le Livre blanc de 1993 « Croissance compétitivité, emploi », le Livre blanc sur la « société cognitive » de 1996 ou la Communication de la Commission « Vers l'Europe de la connaissance » en 1997.

[2] S'il est le plus médiatisé, le classement de Shangaï n'est pas le seul. On peut aussi citer ceux du Times Higher Education et de l'Institut Montaigne en France ou de la classification développée par la Commission européenne comme alternative.

(2008) nomme ces incitations des « scripts, c'est-à-dire des prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards que les établissements et les gouvernements doivent adopter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces ». Parmi ces « scripts », l'échelle mondiale est valorisée tout comme le développement de dispositifs de mesure et de comparaison entre établissements. Le positionnement des universités comme acteurs autonomes, responsables de leurs financements et participant à cette compétition est aussi mis en avant. On observe ainsi une diffusion de logiques de privatisation : développement des établissements privés, diversification des ressources (mécénat, droits d'inscription, contrats de recherche), intégration des modes de management issus du privé à toutes les échelles.

Enfin, à la valorisation de la compétition internationale, et aux incitations pour développer les universités comme organisations stratégiques autonomes s'ajoute la rhétorique de l'utilité des formations et des recherches pour le monde social, en particulier dans une perspective économique (Musselin, 2008b). Les missions universitaires devraient d'après ces prescriptions normatives être davantage définies avec des partenaires économiques pour produire une recherche qui contribue à l'innovation technologique. Elles sont donc étendues et contextualisées c'est-à-dire définies et structurées par des objectifs et des acteurs du « contexte » extérieurs à l'université.

La rhétorique de la poursuite de l' « excellence » s'est imposée dans les politiques publiques ainsi que l'idée qu'il faut renforcer quelques pôles visibles à l'international. Les établissements ont à la fois subi et participé à cette évolution, et recherchent désormais à « se positionner comme formation et centre de recherche d'excellence, se différencier sur des domaines précis pour attirer les meilleures étudiants, chercheurs et trouver des investisseurs publics et privés. Dans ce contexte concurrentiel, les établissements tentent de marquer la différence et de se positionner sur des secteurs particuliers et plus largement d'être visibles. » (Dang Vu, 2011, p. 311). Ces principes de singularisation de chaque établissement pour se différencier de ceux qui sont considérés comme concurrents dans un contexte compétitif aux échelles nationales, européennes et mondiales entrainent une hiérarchisation du réseau universitaire. Cette compétition et cette hiérarchisation portent et sont portées par des dispositifs de différenciation mis en œuvre à l'échelle européenne et nationale par les autorités publiques via les modalités de financement et d'évaluation des universités.

b. Hiérarchisation et différenciation par la mise en compétition : dispositifs de financement et d'évaluation

Certes, et Christine Musselin le rappelle, les logiques compétitives ne sont pas nouvelles dans le champ scientifique : « le monde universitaire est un univers sélectif, concurrentiel et élitiste, caractérisé par la compétition pour l'accumulation de capital ou de prestige scientifique, comme l'ont conclu des auteurs aussi différents que Robert Merton, Pierre Bourdieu ou Bruno Latour. » (Musselin, 2017, p. 45). De même, les politiques publiques de l'État ont par le passé intégré ces principes : ainsi Jérôme Aust a montré que l'idée de renforcer un petit nombre de pôles scientifiques existe depuis les années 1960 (Aust, 2015). La politique des pôles d'excellence de Claude Allègre au début des années 1990 visait à renforcer et faire émerger certaines métropoles mais aussi à développer les relations entre les universités situées sur un même site (Aust, 2010 ; Musselin, 2017, p. 169). Le projet de loi Devaquet, retiré en 1986 suite à des mouvements de protestation et la mort d'un étudiant, prévoyait lui aussi de renforcer l'autonomie et la différenciation des universités (Ravinet, 2012a, p. 362) tandis que le plan Universités 2000 lancé en 1990 envisageait de renforcer sept « pôles européens ».

Mais, de manière générale, ces projections se sont peu concrétisées pour des raisons différentes selon les cas (réticences des élus locaux, poids des collectivités locales, activités de recherche peu développées dans les universités…). Les universités étaient considérées principalement via leur mission de formation et il s'agissait de poursuivre un processus d'uniformisation du réseau universitaire à l'échelle nationale et de garantir une équité des diplômes et une équivalence de traitement pour les établissements (Ravinet, 2012a, p. 373). Or si les universités françaises ont été historiquement tournées vers l'enseignement, elles ont « désormais pleinement investi dans les activités de recherche et sont donc perméables aux logiques compétitives inhérentes à celles-ci » (Musselin, 2017, p. 47).

Cette quête de visibilité et de compétitivité internationale est considérée dans les politiques publiques comme antinomique d'un principe d'équivalence entres les établissements : Rachel Levy et Catherine Soldano décrivent un « contexte de polarisation des activités scientifiques basée sur l'idée que la construction d'un système scientifique de portée internationale est nécessairement liée à un processus de concentration des moyens » (Levy, Soldano et Cuntigh, 2015, p. 13). Cela rejoint les écrits de Christine Musselin qui explicite les représentations territoriales sous-jacentes dans visée de l'excellence internationale : « L'idée qu'en Europe il n'y a pas suffisamment de centres universitaires de réputation internationale, qu'il y a en revanche trop d'universités proposant des programmes doctoraux, et que cela induit une trop forte dispersion des ressources matérielles et humaines, a progressivement fait son chemin, y compris dans les pays comme la France ou l'Allemagne qui 'traditionnellement' se sont développés autour d'un principe d'équivalence entre leurs établissements. » (Musselin, 2009). Le changement d'objectif des politiques publiques de pilotage universitaire vers l'excellence internationale engendre alors un changement dans les principes d'allocation des ressources et le développement de dispositifs de différenciation (évaluation, financement). C'est l'effet Matthieu décrit par Hazelcorn (2007 ; 2015) : la performance, et non plus le maintien des équilibres, est devenue principe d'équité : il est équitable de récompenser les meilleurs selon un modèle unique et il ne l'est plus de répartir les moyens sur des bases identiques[1] (Garcia, 2009 ; Hazelkorn, 2007 ; Musselin, 2008a, 2009).

Les principes d'équivalence et d'uniformisation avaient déjà été nuancés par la politique de contractualisation des établissements qui les poussaient à se singulariser à partir de la fin des années 1980, et par les tentatives de favoriser des pôles se distinguant à l'échelle nationale et internationale. Mais les dispositifs mis en place par l'État au cours des années 2000 les remettent « explicitement et ostensiblement en question » (Musselin, 2017, p. 62) puisque l'équivalence des moyens et l'uniformisation du système universitaire (y compris des effets de rattrapage) ne sont plus les principes directeurs des politiques publiques. Ces changements ont des incidences territoriales et « participent bien d'un aménagement du territoire scientifique » (Aust, 2015, p. 17) : les principes de hiérarchisation et de différenciation des établissements guidant les politiques de pilotage public visent à faire émerger quelques pôles visibles à l'échelle internationale et laissent de côté les idées d'harmonisation et d'équilibre territorial.) : « Ils [Les dispositifs de financement des universités (comme le Plan Campus

[1] « L'effet Matthieu' doit son nom au passage suivant de l'Évangile selon Saint Matthieu : « Car à ceux qui possèdent on donnera encore, et ils seront dans l'abondance, mais à ceux qui ne possèdent pas on enlèvera même ce qu'ils semblent avoir » (Matthieu 25 :29). ». Note n°3 dans (Hazelkorn, 2007). Initialement défini par Robert Merton (1968) concernant l'importance de la renommée pour obtenir des gratifications symboliques et financières dans le champ scientifique, ce concept a été retravaillé dans le cadre de la différenciation croissante des universités, ou bien pour mettre en lumière un effet Mathilda pour désigner l'oubli des collaboratrices dans les découvertes scientifiques (d'après l'historienne Margaret Rossiter).

ou les Programmes d'Investissements d'Avenir] se traduisent cependant par l'abandon de la recherche d'équilibre territorial porté par la Datar et appliqué aux investissements scientifiques. C'est cette dernière dimension, présente dans les années 1960, qui s'efface actuellement pour privilégier la hiérarchisation et la spécialisation du territoire scientifique français. » (ibid.).

Ce changement de paradigme vers la compétition et la différenciation est en particulier mis en œuvre dans deux domaines de pilotage : le financement et l'évaluation. Christine Musselin distingue ainsi trois « instruments de la mise en compétition » (2017, p. 63), utilisant le terme par référence aux travaux de Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès[1] pour mettre en évidence l'aspect technique des dispositifs employés mais aussi leur dimension politique étant donné qu'ils reposent sur des conceptions de la science et de ses normes, et qu'ils portent une vision du monde.

Le premier est le processus d'évaluation effectué par l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur créée en 2006) devenue en 2013 le HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). De nombreux travaux ont été produits concernant l'évaluation du travail scientifique et des universités (Gingras, 2013 ; Gozlan, 2015, 2016 ; Laillier et Topalov, 2017 ; Lugen et Hiernaux, 2017 ; Zaccaï, Timmermans et Hudon, 2016). Les effets réels de l'attribution de notes aux équipes et aux formations (sous forme de lettres en France) et les grandes disparités entre les pays européens concernant les effets de l'évaluation peuvent être discutés. Le système mis en place en Grande-Bretagne (*Research Assessment Exercice*) est par exemple souvent mis en avant comme un dispositif d'évaluation ayant entraîné une forte différenciation entre individus, départements et établissements (Letiche, Lightfoot et Lilley, 2017 ; Paye, 2016). Mais au-delà des processus de constitution des indicateurs et des effets de l'évaluation, il faut tout simplement souligner le fait que l'AERES puis le HCERES introduisent et légitiment le principe et les termes de la concurrence. En valorisant certains aspects ou activités plutôt que d'autres, en explicitant certaines normes à prendre en compte (la « gouvernance », le nombre de publication, la mobilité internationale, l'anglais comme langue de publication, etc.), ces agences sont des « vecteurs du renforcement de la compétition, d'instauration d'un climat de concurrence et de sensibilisation des acteurs universitaires à ce dernier. » (Musselin, 2017, p. 68). Cette mise en concurrence est devenue le mode de pilotage officiel du système d'enseignement supérieur et de la recherche.

Un second instrument de mise en compétition et de différenciation des universités est l'attribution de budgets de recherche sur appels à projets par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR). Ce mode de financement n'est pas totalement nouveau : le financement de la recherche ne s'effectuait pas que sur budgets récurrents mais aussi sur appels à projets, et ce depuis les années 1960 (Aust et Picard, 2014). Mais la centralisation de ce fonctionnement via l'ANR créée en 2005, et la concentration des moyens via ces dispositifs ont renforcé les disparités entre équipes et universités : « La baisse parallèle des budgets récurrents a entrainé une réduction des moyens alloués aux équipes qui ne déposaient pas de projets ou dont les projets n'étaient pas retenus » (Musselin, 2017, p. 70). Cette différenciation monétaire se double d'une disqualification symbolique puisqu'obtenir un projet financé par l'ANR ou par l'Union européenne est alors signe de réussite et de qualité. L'effet Matthieu opérant, des sentiments d'insatisfaction et d'injustice peuvent se développer parmi les équipes n'obtenant pas les appels, eux-mêmes alignés sur les défis sociétaux européens.

[1] Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005 et Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *L'Instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014.

Enfin, si le principe d'un financement sélectif s'est déployé concernant la recherche, les principes de compétition et de différenciation par des critères de performance (à interroger évidemment) s'adressent désormais aux universités elles-mêmes, ce qui constitue un tournant dans les politiques publiques. Troisième dispositif de mise en compétition, de différenciation et de hiérarchisation, les plans pluriannuels de financement du système universitaire, après avoir été contractualisés, deviennent de véritables appels d'offres lancés par l'État français. Ces appels ont instauré une concurrence entre établissements, que ce soit pour la formation (plan pour la réussite en licence lancé en 2008 ; Nouveaux Cursus à l'Université en 2017 ; Écoles Universitaires de Recherche en 2017), pour l'aménagement immobilier (Plan Campus lancé en 2008), pour la création de réseaux de recherche (réseaux thématiques de recherche avancée et réseaux thématiques de recherche et de soin en 2006) ; pour les partenariats publics-privés (pôles de compétitivité 2004) ; pour la gouvernance (constitution des PRES avec subventions associées en 2006) ; pour la recherche et la gouvernance (programmes d'investissements d'avenir – PIA - 1, 2 et 3, financés par le Grand Emprunt, octroyés aux COMUE qui ont remplacé les PRES et aux établissements fusionnés). En particulier le Plan Campus et les initiatives du Grand Emprunt répondent à une même logique de concentration de moyens importants, financés par des sources nouvelles (comme la vente d'un pourcentage du capital d'EDF), au profit d'un nombre de projets ou de sites sélectionnés sur appels à projets. Les principes de la concentration des moyens, de la compétition et de la hiérarchisation guident toutes ces réformes : « Une telle logique repose à la fois sur la croyance en l'effet d'entrainement de tels processus et sur la conviction que pour améliorer la visibilité internationale du système d'enseignement supérieur et de recherche français et accroître ses 'retombées économiques', il ne faut pas éparpiller les moyens mais repérer l' 'excellence' et investir massivement dans un petit nombre de 'projets innovants'. » (Ravinet, 2012a, p. 365-366).

Encadré 8 - Grand Emprunt et Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA 1, 2, 3)

Financement du Grand Emprunt

Le Grand emprunt a été lancé en 2009 et a eu pour opérateur l'Agence Nationale de Recherche (ANR) en ce qui concerne l'Enseignement Supérieur et la Recherche. Les ressources (35 milliards d'euros au total) sont annoncées provenir pour une partie d'emprunts sur les marchés financiers et pour une autre parie (un tiers) du remboursement des aides accordées aux banques durant la crise bancaire de 2008. Une commission travaille à l'identification d'axes stratégiques prioritaires 'qui permettront à la France d'augmenter son potentiel de croissance'. Le gouvernement en retient 5 dont l'Enseignement Supérieur (11 milliards d'euros) et la Recherche (7,9 milliards). L'action Idex (initiatives d'excellence) représente 7,7 milliards d'euros et vise à faire émerger « 5 à 10 pôles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche de rang international ».

L'extrait ci-dessous montre les principes de différenciation, de transformation et de compétition qui sous-tendent le PIA

Extrait de la convention parue au journal officiel n°0300 du 24 décembre 2017 (texte n° 4) intitulée : Convention du 22 décembre 2017 entre l'État et l'Agence nationale de la recherche relative au programme d'investissements d'avenir (action « Grandes universités de recherche ») disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr

L'action « Grandes universités de recherche » concourt à l'objectif général du PIA3. Elle participe en effet d'une démarche de transformation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, dans un contexte de compétition mondiale accrue. Elle doit favoriser l'émergence et la

consolidation de ce qu'on appelle communément au niveau international des « universités de recherche », par le biais de démarches incitatives plus ciblées.

Les PIA 1 et 2, à travers notamment des Initiatives d'excellence (IDEX), mais aussi des Laboratoires d'excellence (LABEX), des Équipements d'excellence (EQUIPEX), et des Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI et IDEFI numériques), ont fortement contribué à faire évoluer les esprits en soutenant une différenciation au sein du système d'enseignement supérieur et de recherche qui permette à chaque site universitaire de valoriser ses atouts spécifiques et de mettre en œuvre les transformations nécessaires pour s'adapter au contexte européen et international.

Ainsi, si les logiques compétitives ne sont pas récentes dans le fonctionnement de la production scientifique, elles prennent une toute autre ampleur avec ces instruments de mise en compétition : elles concernent désormais tous les domaines d'activités et de fonctionnement universitaires (missions, recherche, infrastructures…) et se sont étendues du financement de la recherche sur appels à projets au financement structurel de tout le système d'Enseignement Supérieur et de Recherche. De plus, elles visent explicitement à renforcer certains pôles au détriment d'autres pour les rendre plus visibles à l'échelle internationale, organisant donc une différenciation et une hiérarchisation des établissements.

c. Reconfiguration des rôles : agences, État et universités en négociation

Les années 2000 marquent un tournant pour les politiques publiques universitaires, que ce soit par un changement des principes de pilotage, ou par l'institutionnalisation de dispositifs de mise en concurrence via l'évaluation et le financement des équipes et établissements. Cette évolution se caractérise en troisième lieu par un changement des responsabilités et des rôles attribués à chacune des parties prenantes, y compris l'université.

En effet, on assiste à un processus d'agencification, c'est-à-dire un transfert de compétences de l'État vers des organisations intermédiaires qui assurent des missions de service public dans le cadre de politiques sectorielles, ici l'enseignement supérieur et la recherche. La délégation d'activités à des organisations intermédiaires - des agences[1] - dans les domaines de l'action publique n'est pas un phénomène nouveau. La période des années 2000 se caractérise par la concentration des activités par deux agences uniquement (ANR et HCERES), une délégation plus importante du ministère vers ces agences, et la systématisation et la procéduralisation de leur travail.

Cette délégation de la mise en compétition des universités et des équipes de recherche à des agences s'inscrit dans un contexte plus global de transformation du rôle de l'État et de ses principes d'action qui instituent la séparation entre stratégie (*policy*) et opérationnel (administration) : « la création des agences est donc clairement conçue comme une déclinaison de cette doctrine : le ministère est censé exercer ses capacités de stratège et définir des orientations, tandis que les agences se trouvent dotées de compétences propres leur permettant d'opérationnaliser les activités d'évaluation et d'allocation des moyens sur contrat, sur une base compétitive et sélective. » (Musselin, 2017, p. 107).

[1] Que l'on peut définir comme « agissant pour le compte de l'État en vertu d'un transfert de compétences, elles assurent des missions de service public dans le cadre de politiques sectorielles : incitation, gestion de moyens ou prestations de services, voire régulation d'une secteur » page 305 dans Daniel Benamouzig, Julien Besançon, « Administrer un monde incertain : les nouvelles bureaucraties techniques: Le cas des agences sanitaires en France », *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, 2005, 47(3), pp. 301-322, cité dans Musselin (2017, p. 101).

La contractualisation, l'agencification, les responsabilités et compétences élargies qui concernent le domaine universitaire s'inscrivent dans une restructuration plus large de l'action publique, inspirée du *New Public Management* (Nouvelle Gestion Publique), menée notamment via la révision générale des politiques publiques (RGPP lancée en 2007, remplacée par la modernisation de l'action publique – MAP – en 2012) et via la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) promulguée en 2001 et progressivement mise en vigueur entre 2001 et 2006. La RGPP concerne principalement les dépenses de l'État (dans un objectif de restriction) et s'intègre à la LOLF qui met en place « une nouvelle architecture du budget général de l'État, non plus définie par ministère mais par missions, programmes et actions[1] ». L'accent est mis sur l'optimisation des dépenses et sur la mise en regard les coûts de l'action publique et les performances (Cytermann, 2007b et 2011). La Nouvelle Gestion Publique, doctrine forgée en Grande-Bretagne dans les années 1980 a été réappropriée par divers gouvernements dont celui de Tony Blair à la fin de la décennie 1990. De manière synthétique on peut la définir comme « un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation, l'imputabilité, l'approche-client, etc. (Demazière, Lessard, Morissette, 2013). Le *New Public Management* met en avant la programmation, la coordination, la contractualisation, l'évaluation des décisions (*ex ante* et *ex post*). Il s'appuie sur des dispositifs comme « la gestion par objectifs, la contractualisation, les audits de performance, la rémunération à la performance ou la responsabilisation des fonctionnaires, et utilise comme outils d'indicateurs d'activité, d'outils de gestion budgétaire et comptable, d'outils de mesure des coûts. (Bezès P., *in* Garcia 2008, p.49 ; Pesqueux 2006). Trois logiques guident cette nouvelle gestion : celle de l'efficacité socio-économique (les objectifs énoncent le bénéfice attendu de l'action de l'État), celle de la qualité de service (les objectifs énoncent la qualité attendue du service rendu à l'usager), celle de l'efficacité de gestion ou d'efficience (les objectifs énoncent, pour le contribuable, l'optimisation attendue dans l'utilisation des moyens employés en apportant les produits ou l'activité obtenus des ressources consommées).

Si la diffusion de la Nouvelle Gestion Publique dans les principes de gestion publique en France n'est pas contestée, la manière dont elle se décline dans les différentes administrations et ses effets sur les différents groupes de travailleurs suscitent des débats scientifiques[2].

Cette délégation du jugement à des agences ne signifie pas, d'après Christine Musselin, un « dessaisissement de la profession universitaire » (2017, p. 76) puisqu'elle s'effectue vers les pairs qui constituent les comités au sein des deux agences. Cette délégation s'accompagne cependant d'une transformation de « l'exercice du jugement[3] » étant donné que les auteurs à savoir les pairs en question ne sont pas exactement les mêmes qu'avant (cooptation d'une élite internationalisée) et que des membres extérieurs se sont ajoutés (Laillier et Topalov, 2017) que les modalités de production de

[1] Source et informations : http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-qu-est-ce-que-c-est.html

[2] Ces débats se reflètent dans les publications ou dans l'organisation de manifestations scientifiques dont les appels à communication et les contenus illustrent ces débats. Voir par exemple le colloque : *Nouvelle Gestion publique et transformations du monde du travail : quels effets et dans quelles professions ?* les 6 et 7 novembre 2017 à l'Université Paris Dauphine, ou l'article collectif : « Philippe Bezes, Didier Demazière, Thomas Le Bianic, Catherine Paradeise, Romuald Normand, et al.. « New public management and professionals in the public sector: What new patterns beyond opposition ? ». *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, 2012, 54 (supplément 1).

[3] Pour une explication détaillée des transformations des critères, modalités et auteurs du jugement dans les agences pour le financement et l'évaluation de l'ESR, voir Musselin (2017) pages 76 à 95.

ce jugement ont aussi changé (standardisation et formalisation, systématisation et bureaucratisation), et que les critères de jugement ont aussi évolué (avec des critères non scientifiques mais considérés interdépendants, comme la budgétisation ou la gouvernance).

Ce processus de délégation à des agences ne signifie pas non plus retrait de l'État. Au contraire, les années 2000 marquent une implication forte de l'État dans le pilotage de l'ESR : « Plus qu'un désengagement de l'État, c'est une recomposition de son rôle qui se joue : un État qui organise la différenciation et anime la concurrence, qui octroie l'autonomie et exerce un contrôle de plus en plus fort. » (Ravinet, 2012b, p. 361). D'une part, le processus d' « agencification » ne diminue pas le pouvoir ministériel. Celui-ci continue de s'exercer par exemple par le Commissariat Général à l'Innovation dans le cadre du Grand Emprunt (aide à des universités pour la réponse à l'appel à projets Idex, sélection des lauréats[1]), par l'intervention de la DGESIP[2] et de la DGRI[3] sur le fonctionnement de l'AERES puis du HCERES (modalités de « notation »). D'ailleurs le fait que les décisions de financement de la recherche et que les évaluations soient conduites par des pairs permet en retour de légitimer des décisions publiques en les détachant du ministère (Musselin, 2017, p. 109). D'autre part, l'action étatique s'est poursuivie voire renforcée, en changeant de nature : comme indiqué précédemment, les services à l'échelon gouvernemental se concentrent désormais sur les activités de conception et pilotage (*policy*), déléguant les activités d'administration et de gestion à des agences. Ce pilotage est également plus tourné vers l'évaluation des résultats et la régulation en aval, vers une gestion par contrats et par budgets globaux : « Le nouvel État-stratège ne doit plus faire, c'est-à-dire produire lui-même ces services, mais les faire faire par des agents 'opérateurs' : leur fixer des objectifs, établir un système de récompenses et de punitions, mettre en place des procédures de contrôle externe. » (Vinokur, 2008, p. 78).

Ce processus de reconfiguration des rôles entre État, agences et universités attribue plus de responsabilités aux universités et participe de leur construction organisationnelle. Le rapport *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité* (2012) précise les effets du New Management Public sur les universités à qui plus de responsabilités sont déléguées :

> *Le « nouveau management public » vise à rapprocher les modes de gestion publics de ceux des grandes entreprises. L'un des éléments caractéristiques de ce rapprochement est le passage d'un contrôle axé sur les moyens à un contrôle axé sur les résultats. Cela signifie qu'une plus grande liberté est accordée aux organisations publiques (et aux individus qui les composent) en échange d'une contractualisation a priori des objectifs à atteindre et d'une évaluation a posteriori de la performance. Ce processus de pilotage s'appuie sur des dispositifs de calculs divers (budgets, données comptables, calculs de coûts, tableaux de bord, données statistiques…).*
>
> *La production et l'utilisation de ce type de données n'est pas une nouveauté dans les universités françaises. Ainsi, l'article 45 du décret n° 94-39 du 14 janvier 1994 prévoyait déjà une comptabilité analytique. Cependant, les réformes récentes concernant la gestion de l'État et de ses opérateurs (la LOLF, la RGPP…), couplées aux réformes concernant plus spécifiquement les*

[1] Celui-ci intervient même directement dans les sélections lors des appels à projets, comme le rappellent plusieurs auteurs dont Pauline Ravinet qui cite le cas de la sélection des projets retenus dans la première vague Idex (PIA) : 17 candidats renommés ont été classés B par le jury international et ont été ensuite « repêchés » par le gouvernement (Ravinet, 2012b, p. 367).

[2] DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

[3] DGRI : Direction générale de la recherche et de l'innovation

universités françaises (LRU, RCE, création d'agences…), tendent à les mettre au cœur de la gestion universitaire. (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 39)

Les universités se retrouvent en charge de nouvelles responsabilités : préparer les réponses aux appels à financements, remplir des formulaires pour déposer des propositions de projet, dialoguer et négocier avec des représentants de l'échelon gouvernemental, assurer les dossiers de contractualisation multiples… Cette évolution de leurs relations à l'État participe de leur transformation organisationnelle (détaillée dans la suite du chapitre) en les poussant à se professionnaliser dans un contexte concurrentiel : « Les universités se professionnalisent et ont recours à des personnels spécialisés afin de mieux de se positionner dans la lutte pour les ressources sur projet et dans la course à la réputation ». (Musselin, 2017, p. 142).

Que ce soit les incitations à se distinguer à l'international, la nécessité de répondre à des appels à projets sélectifs dans un environnement concurrentiel, ou encore le développement de nouvelles activités et compétences de négociation, l'ensemble de ces principes de gestion par la mise en concurrence des universités pousse à les transformer, et à transformer leurs relations avec les acteurs extérieurs. Cette évolution est d'ailleurs encadrée et encouragée par des réformes législatives qui, combinées aux processus d'évaluation et d'attribution des financements sur projets, aboutissent à modifier la nature des établissements.

2. *Transformation des universités : changements de gouvernance, d'organisation, et d'identité des universités ?*

La reconfiguration du pilotage de l'ensemble de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche affecte le fonctionnement des universités comme l'un des rouages de ce système. Ce changement est accompagné et accentué par des réformes législatives ciblant la gouvernance et le fonctionnement des universités, en particulier la loi LRU (loi Pécresse) de 2007 et la loi ESR (loi Fioraso) de 2013.

a. *Construire les universités en organisations : des responsabilités et compétences accrues*

Promulguée le 10 août 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) modifie les dispositions de la loi Savary de 1984 et entend instaurer une plus grande autonomie des établissements en leur accordant des responsabilités et compétences élargies (RCE). Un volet concerne la gouvernance et les modalités de prise de décision au sein de l'établissement, sujet récurrent des réformes depuis la création de deux conseils par la loi Faure en 1968, les périodes de confrontation dans les années 1970 puis d'anomie des années 1980, qui ont suscité la loi Sauvage de 1980 (renforçant le pouvoir des professeurs), modifiée par la loi Savary de 1984 qui crée une troisième instance (Conseil des études et de la vie universitaire - CEVU). Avec la LRU, les conseils d'administration diminuent de moitié en termes d'effectifs et accueillent proportionnellement plus de personnalités extérieures. De plus, la fonction de président continue d'évoluer et de se renforcer comme interlocuteur légitime et pertinent (Ferréol, 2010 ; Ogien, 2009). Par cette loi le président d'université est élu par le conseil d'administration (et non plus par les trois conseils), il a des pouvoirs renforcés et peut effectuer deux mandats de quatre ans (au lieu d'un seul de cinq ans). Cela aboutit à une centralisation des décisions et des pouvoirs vers l'équipe présidentielle et entraine également un contrôle accru du « centre » sur ces composantes que ce soit par une expansion de « la fonction de contrôle de gestion[1] » (Chatelain-

[1] Le rapport de 2012 sur la gouvernance des universités précise les modalités de cette fonction de gestion : « (…) nous conclurons que la fonction de contrôle de gestion s'est effectivement généralisée. Les données les plus accessibles en matière d'enseignement concernent surtout le taux de réussite des étudiants qui se présentent à

Ponroy et al., 2012, p. 11) par des systèmes de contrôle, de collecte d'information et de standardisation ou la prise en main de projets élaborés à l'échelle des équipes et départements mais ensuite présentés au nom de l'établissement (réponse aux appels à projets PIA financés par le Grand Emprunt, rapports HCERES).

Un autre volet vise à renforcer l'établissement comme échelon intermédiaire entre la tutelle ministérielle et les facultés, et comme unité d'organisation du système universitaire. En effet, un changement de taille est la gestion d'un budget global par le transfert aux universités de la gestion de la masse salariale de leur personnel, en plus du budget de fonctionnement initial. Les universités doivent désormais gérer l'intégralité de leur budget, selon un contrat pluriannuel conclu avec l'État. Cette responsabilité donne aux universités un peu plus de marges de manœuvre dans des choix d'allocation des ressources désormais gérées en interne : « Ce changement est associé à une transformation du mode de calcul des moyens (San Remo) fondé sur une analyse des coûts et des taux d'encadrement. Il est remplacé en 2009 par le système Sympa qui attribue une partie des moyens en fonctions de l'activité et une autre partie (20% en 2010) en fonction de la performance. » (Ravinet, 2012b, p. 364). Ce changement de gestion budgétaire implique aussi un renforcement des services financiers et de ressources humaines dans les établissements, avec une transformation de leurs activités (Barrier et Musselin, 2015 ; Musselin, 2017, p. 135) : les universités peuvent recruter des agents contractuels (en CDD comme auparavant mais aussi en CDI sur un poste de fonctionnaire) et elles gèrent l'attribution de primes et d'indemnités (Ravinet, 2012b). L'association d'un renforcement des pouvoirs des équipes présidentielles et d'une responsabilité financière accrue soutient la volonté - et la possibilité – pour les universités de renforcer leurs capacités organisationnelles, de se singulariser dans un contexte concurrentiel, et de « gagner en identité » pour reprendre les termes de Christine Musselin (2017, p. 176).

Les transformations induites par la loi LRU conduisent les universités vers une certaine conception de l'autonomie, comme le pointe Annie Vinokur articulant une analyse économique de la réforme LRU à une réflexion diachronique sur les missions universitaires, les formes d'organisation des universités, et les différentes acceptions de l'autonomie : « De l'autonomie de qui s'agit-il ? Est-ce la liberté académique et scientifique des enseignants-chercheurs, la collégialité des corps universitaires ou l'indépendance gestionnaire des universités ? » (Vinokur, 2008, p. 72). Les réformes menées depuis la LRU dissocient l'autonomie de gestion de l'autonomie collégiale, celle-ci étant d'ailleurs particulièrement réduite à « portion congrue » en France en comparaison d'autres pays (Vinokur, 2008, p. 80; 82). En effet, si la LRU et les RCE rendent les universités responsables de leur budget et maîtres de leur gestion, elles n'instaurent pas non plus une liberté de souveraineté des établissements ou une autonomie de collégialité de la profession. Il s'agit « avant tout de 'construire [les universités] en organisations', c'est-à-dire de les doter d'une identité et de frontières, de renforcer la hiérarchie en interne et d'introduire en leur sein de la rationalité et des formes de rationalisation. » (Musselin, 2008b). Pauline Ravinet montre la même dichotomie dans son analyse des politiques publiques sous le mandat de Nicolas Sarkozy : « Ce sont l'autonomie et la liberté académiques qui semblent le plus diluées dans la réforme. Le contrôle sur la carrière et l'activités des enseignants-chercheurs s'accentue en effet, sans garantie pour leur autonomie académique (…) En revanche, l'interprétation de

l'examen et les taux d'abandon et, en matière de recherche, les publications scientifiques. Les données disponibles semblent peu utilisées à des fins de pilotage dans une optique d'aide à la décision. En revanche, les données sur l'enseignement et sur les budgets sont utilisées à des fins de reporting, pour rendre des comptes à la tutelle, et celles sur la recherche à des fins évaluatives. » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 11).

l'autonomie comme capacité de pilotage du président d'université et de son conseil d'administration, le renforcement de l'autonomie comme concertation du pourvoir entre les mains du président en l'absence de mécanismes de contrepouvoirs représente un changement important. » (Ravinet, 2012b, p. 372).

Un autre élément qui participe des responsabilités et compétences accrues des universités est celui de leur participation, plus ou moins poussée, à la production urbaine. Si les universités françaises, contrairement à leurs homologues privées aux États-Unis, ne constituent pas des acteurs de la production urbaine pour le moment, elles y sont néanmoins incitées (Dang Vu, 2011, 2014). Par exemple, la loi LRU ouvre la possibilité d'une dévolution du patrimoine de l'État aux universités, renforçant leurs responsabilités en matière immobilière. En 2017, sept universités l'avaient obtenue[1] et très peu l'avaient demandée (Hélène Dang Vu décompte neuf demandes en 2011). De même, le Plan Campus pousse les lauréats à mener des projets en partenariat public-privé et à accroître leur engagement dans le développement urbain. Il s'adresse d'ailleurs aux regroupements universitaires (type COMUE) poussant à une évolution de la carte universitaire :

> *L'objectif de l'Opération campus n'est donc pas simplement de construire de nouveaux bâtiments et d'améliorer l'équipement des campus mais plus profondément d'engager les universités dans le développement de leur territoire, d'améliorer les rapports entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et les collectivités territoriales pour qu'ils répondent ensembles aux enjeux urbains, de transport et de services qui se posent sur et autour des sites universitaires. (Dang Vu, 2011, p. 435).*

Les universités françaises semblent « encore insuffisamment outillées pour mettre en œuvre ce que la loi [LRU] permet et suggère » (Dang Vu, 2013, p. 46) et tenir le rôle de producteur urbain. Mais elles s'impliquent davantage dans la gestion de leur patrimoine immobilier, via notamment des schémas pluriannuels de stratégie immobilière et des schémas directeurs immobiliers et d'aménagement (SDIA). L'objectif est de mieux connaître l'état du patrimoine immobilier et foncier, et de disposer d'un outil de pilotage et de négociation au sein des universités et dans le dialogue avec l'État et les collectivités locales. Dans ce domaine aussi, les universités sont incitées à étendre leurs responsabilités et à progressivement monter en compétences (service patrimoine) d'un point de vue organisationnel.

b. Construire les universités en acteurs : incitations à la privatisation ?

La réforme de la LRU (avec le passage aux Responsabilités et Compétences Élargies) mais aussi d'autres processus (comme la contractualisation, l' « agencification », la mise en concurrence, la diffusion du New Public Management) contribuent à une évolution organisationnelle des universités françaises. Ils participent aussi, dans une certaine mesure, à une dynamique de privatisation qui fait partie de la transformation actuelle des universités. Le processus de privatisation, lié à celui de mise en compétition et de marchandisation, est lui aussi débattu. Or il contribue à la constitution des universités en acteurs stratégiques, capables de décision et d'action envers des partenaires extérieurs et leur territoire d'ancrage, par obligation ou du moins par incitations.

Tout d'abord, la Nouvelle Gestion Publique introduit une forme de privatisation dans les modes de management interne des universités et dans le pilotage par la tutelle ministérielle via les agences : « Cette nouvelle approche favorise la privatisation des services publics tout en renforçant les instances

[1] D'après les informations de mars 2017 sur le site du gouvernement http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25366/acces-thematique.html?theme=43&subtheme=125, consulté le 07/10/2018.

de régulation chargées de veiller au bon fonctionnement des marchés. Elle incite aussi à ce que les fonctions administratives soient confiées à des agences non gouvernementales ou semi publiques et accroît la responsabilité (*accountability*) de ces acteurs publics « périphériques », vis-à-vis des autorités centrales et des clients des services publics. ». (Dang Vu, 2011, p. 326).

Cette privatisation se mesure par les modes d'allocation des ressources mais aussi par la nature des fonds attribués ou obtenus par les universités. Or les incitations faites aux établissements de diversifier la nature de leurs ressources, de « développer leurs fonds propres » sont nombreuses. La première d'entre elle est la baisse ou du moins la non augmentation des dotations publiques dans un contexte d'augmentation des effectifs étudiants et de compétition entre établissements (Massey-Bertonèche, 2011 ; Vinokur, 2008). Dans le contexte de compétition et de hiérarchisation organisées entre les universités, chaque établissement cherche à se démarquer, en obtenant des appels à projets et en augmentant leurs ressources financières. Et « la compétition des établissements coûte très cher (frais de gestion accrus, équipements attractifs, publicité et marketing, recrutement de "stars" sur le marché mondial des enseignants-chercheurs, assurance qualité et accréditation, lobbying etc..) » (Vinokur, 2008, p. 79). Quelles sont les autres sources de financement, exceptés les financements publics pérennes ou les appels à projets nationaux et européens sélectifs et administrativement chronophages ?

La mise en compétition des établissements les incite à recourir à une diversité de modes de financements privés que j'ai eu l'occasion de mentionner pour le cas des universités privées états-uniennes (chapitre 3) et qui sont importés de manière nette et de plus en plus forte en France. Il faut toutefois distinguer d'emblée les incitations opérées par les politiques publiques à destination des universités pour qu'elles développent un financement privé, et la question de savoir si, comment et dans quelle mesure les universités françaises se sont emparées de ces dispositifs. Je n'aborderai ici que le premier point, pour montrer que différents dispositifs ont été mis en place depuis dix ans pour encourager les universités françaises à développer leurs financements privés.

Un premier type de financement privé – dont j'ai décrit l'importance dans le développement et l'identité des universités aux États-Unis – est celui du financement philanthropique : la collecte de dons privés, d'individus, d'entreprises, d'anciens élèves. Carole Masseys-Bertonèche, dans sa communication « Philanthropie et réformes de l'enseignement supérieur en France : exemple de la privatisation des universités publiques américaines » (2011), montre comment « différentes réformes législatives et fiscales qui ont précédé et accompagné la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (…) ont rapproché le fonctionnement des universités françaises de celui des universités américaines en facilitant le processus de création de fondations dans l'enseignement supérieur et en encourageant la diversification des sources de fonds. » (Massey-Bertonèche, 2011, p. 1). La LRU marque un jalon important dans cette orientation économique, en incitant les « universités à renforcer leurs fonds propres par des procédures de défiscalisation des dons de particuliers ou d'entreprises et par la création de fondations. » (Musselin, 2017 ; Ravinet, 2012a, p. 133). Dans sa communication Carole Masseys-Bertonèche montre que le mécénat s'est développé en France à la fin des années 1980 avec des lois définissant les « fondations » en 1987 puis une loi autorisant la création de fondations d'entreprise (1990). Cette expansion des fondations a d'ailleurs été soutenue par la Fondation de France, l'Institut Montaigne, des déclarations de gouvernements successifs et la Commission européenne. Celle-ci précise le rôle des fondations dans le développement universitaire : « Dans son rapport de 2003, sur le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance, la Commission Européenne recommandait l'augmentation et la diversification des revenus des universités (…). Elle préconisait, entre autres, que 'les donations privées puissent représenter une source substantielle de

revenus pour les universités'. » (Massey-Bertonèche, 2011). Ainsi la Loi du 1er août 2003 sur la fiscalité des dons et sur le mécénat a simplifié la création des fondations et a augmenté les déductions pour les donateurs particuliers et les entreprises. Mais la promulgation de la loi LRU en 2007 a constitué une étape supplémentaire pour la diversification par privatisation des fonds financiers des universités, en créant les fondations partenariales et les fondations universitaires[1].

Mais le développement des fondations n'est qu'un outil dans une perspective plus large de diversification des modes de financement pour les universités, perspective portée par la Commission européenne. Dans un rapport de 2008[2], la Commission Européenne fait état d'après elle d'un retard de la France et de l'Europe en comparaison d'autres pays comme les États-Unis et déclare qu'il faut encourager les institutions à lancer des collectes de fonds de différents types, en ciblant plusieurs profils : les anciens élèves, les grands donateurs et les fondations. Enfin, « la recommandation principale du rapport était dans un premier temps de leur permettre de créer des fondations universitaires pour les aider à récolter de l'argent. La seconde étape était d'autoriser les universités à devenir elles-mêmes des fondations afin qu'elles puissent détenir des actifs mobiliers et immobiliers et permettre ainsi aux institutions le désirant de devenir complètement autonomes de l'État » (Massey-Bertonèche, 2011).

En 2011, Carole Masseys-Bertonèche concluait sa communication en déclarant que ces dispositifs préconisés par la Commission européenne ont été « mis en place en France et qu'ils sont disponibles pour les universités qui souhaitent s'émanciper de la tutelle de l'État ». D'autres mesures ont depuis amplifié ce mouvement, comme par exemple la création du cadre juridique de « sociétés universitaires et de recherche », adossées au PIA, comme le montre l'extrait ci-dessous de la convention parue au journal officiel du 31 décembre 2017[3] :

> *Il est prévu à cet effet que le PIA intervienne en fonds propres ou quasi fonds propres, selon le principe de l'investisseur avisé, dans des sociétés adossées à des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, afin de développer des activités offrant de réelles perspectives de retour sur investissement.*
>
> *Il s'agit de donner aux établissements les moyens d'exercer au mieux leurs missions et de renforcer leur attractivité en tirant le meilleur parti de leur patrimoine matériel et immatériel, en faisant évoluer leur modèle économique et en augmentant leurs ressources propres.*

Le financement de projets de recherche avec des fonds privés existait déjà et a été renforcé ces dernières années par le soutien à la valorisation de la recherche. Mais ici, il ne s'agit plus de construire des contrats de recherche en partenariat public-public ou public-privé, ou bien de valoriser financièrement des activités par le dépôt de brevet par exemple. Il s'agit de considérer l'université

---

[1] D'après le *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures, annexe au projet de loi de finances pour 2011*, il existe aujourd'hui en France 31 fondations dont 20 fondations universitaires et 11 fondations partenariales et 30 autres sont en cours de création. Les fondations sont donc devenues, comme le souligne le rapport, « un élément moteur du mouvement global, voulu par le Gouvernement, visant à rapprocher le système éducatif et les acteurs économiques » (Massey-Bertonèche, 2011).

[2] European Commission, *Engaging philanthropy for University Research*, Office for Official Publications in the European Communities, 2008.

[3] Source : *JORF n°0305 du 31 décembre 2017, Texte n° 29 concernant la convention du 29 décembre 2017 entre l'État et la Caisse des dépôts et consignations relative au programme d'investissements d'avenir (action « Sociétés universitaires et de recherche » NOR: PRMI1735250X), consulté le 06/10/2018, disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/convention/2017/12/29/PRMI1735250X/jo/texte*,

comme « investisseur avisé » cherchant des « retours sur investissement » pour augmenter « leurs ressources propres ». La création d'un cadre juridique lié aux universités mais séparé d'elles permet alors une plus grande souplesse organisationnelle et financière comme c'est par exemple le cas aux États-Unis pour les sociétés qui font fructifier les ressources financières des universités à la bourse.

c. Diversification, extension et contextualisation des missions : service des publics ?

Schématiquement au moins deux logiques explicites ont guidé les changements de financement, d'évaluation, de gouvernance interne et de pilotage externe des universités depuis les années 2000 : d'une part la volonté de rendre davantage visible les universités à l'échelle mondiale associée à une mise en avant de leur fonction économique, et d'autre part la volonté de transformer les universités en organisations autonomes appuyée par des incitations à la privatisation dans leurs modes de gestion et de financement.

Or l'ensemble des transformations récentes du système d'enseignement supérieur et de recherche aboutit au final à poser à nouveaux frais la question des missions universitaires et des fonctions attribuées par différents acteurs aux activités universitaires pour la société. Certes, et ce chapitre le retrace, les missions des universités depuis leur émergence n'ont cessé d'évoluer selon les rapports de force des parties en présence et la période actuelle n'est pas le renversement d'un ordre universitaire inchangé depuis le Moyen-Âge. Mais les orientations entamées dans les années 1980 – 1990 et accentuées avec un tournant de compétition, différenciation, hiérarchisation et privatisation depuis les années 2007, modifient la manière dont les missions universitaires sont présentées dans les textes officiels et modelées par les nouveaux modes de gestion, de gouvernance, de financement et d'évaluation.

Les activités universitaires sont alors considérées comme un service à rendre à des consommateurs dans une perspective d'efficience et l'Université devient un service à des publics[1]. Les missions universitaires sont recomposées selon les injonctions plus ou moins explicites et plus globalement les pressions exercées sur l'Université par les acteurs en capacités de faire porter leur voix. Ce processus a d'ailleurs été théorisé, diffusé et fortement valorisé par M. Gibbons (et al.) dans son ouvrage *La Nouvelle production du savoir* (1994) réutilisé par la Banque mondiale et l'OCDE en particulier (Milot, 2003). Sous le terme de « contextualisation », les auteurs décrivent et encouragent un système de production de la recherche qui fonctionne en relations étroites avec les acteurs de la société, ou du moins certains d'entre eux : les acteurs économiques en particulier les entreprises. Les objectifs de la recherche doivent selon ce schéma être définis selon les besoins de la société, la production scientifique doit être produite non plus uniquement par des centres de recherche ou des universités par les acteurs privés et scientifiques ensemble (voir introduction).

Parallèlement à ce phénomène dont la réalité est discutée mais dont l'impact normatif dans les grandes organisations internationales et les politiques publiques européennes est réel (Milot, 2003), les missions des universités en France telles que définies par les textes et dispositifs de pilotage public, sont de plus en plus étendues et diversifiées. La conjonction du dogme gestionnaire du New Public Management, du paradigme de l'économie de la connaissance et de la compétitivité internationale, et des injonctions à l'utilité pour la société aboutit à des demandes plus variées, portées par des acteurs

[1] Carole Masseys-Bertonèche conclut d'ailleurs sa communication ainsi : « Ce qui est certain c'est que, dans le monde universitaire de demain, l'État ne sera plus le seul gardien de l'intérêt public. Le « modèle Napoléonien » est mort. » (2011, p. 14).

eux aussi plus variés, envers les universités qui doivent désormais : proposer des formations qualifiantes pour faciliter l'insertion professionnelle et l'intégration dans la société, « promouvoir le développement local et la recomposition de l'armature urbaine », « soutenir la compétitivité internationale de l'économie », « contribuer au rayonnement culturel du pays ». L'injonction à l'adéquation des activités universitaires à « la demande sociale » se reflète par exemple dans la structuration des appels à projets européens par « défis sociétaux » ou bien par l'introduction de la valorisation de la recherche dans les missions de l'université depuis la loi sur l'innovation et la recherche de 1999, la valorisation de la recherche est devenue une mission à part entière de l'université, aux côtés de ses fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche (Laperche et Uzunidis, 2011). Un autre exemple, étudié notamment par Clémentine Gozlan dans sa thèse de sociologie intitulée « *Réinventer le jugement scientifique- L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES* » (2016) est celui de l'indicateur d' « impact social » introduit dans les critères d'évaluation. Cet exemple de l'indicateur d'impact illustre le fait que ce n'est plus seulement la formation qui est intégrée dans le schéma de l'utilité sociale et de réponse aux besoins des étudiants et – de plus en plus – du marché du travail ; ce n'est plus seulement la recherche qui est censée être orientée vers les demandes de la société et – de plus en plus – vers les possibilités de transfert technologique pour l'innovation ; c'est l'ensemble des activités universitaires et des établissements qui sont incités, par des réformes législatives, par la diffusion de « scripts » tels que définis par Christine Musselin, à se montrer « responsable », soucieux de créer un impact signifiant sur la société. Ainsi, les SATT (Sociétés d'Accélération du Transfert de Technologies) sont décrites comme assurant « le relais entre les laboratoires de recherche et les entreprises et financent les phases de maturation des projets et de preuve de concept. Ces guichets uniques de valorisation renforcent l'efficacité du dispositif d'innovation et la compétitivité de l'industrie[1] ». De même les Consortium de Valorisation Thématique (CVT) sont des structures de coordination des actions de valorisation « à forte valeur ajoutée » autour d'une thématique et proposent « conseil et assistance auprès des SATT, d'établissements et organismes de recherche en matière de stratégie de valorisation[2] ». Si le renforcement des liens entre recherche et entreprise est très clair, la référence territoriale est multiple : un ancrage local est évoqué par l'idée de proximité et d'un territoire (non défini), au service d'une compétitivité nationale :

> *Premiers acteurs de proximité et de confiance, les SATT, soutenues par l'engagement collectif de leurs établissements de recherche actionnaires, ont accès aux compétences et inventions des chercheurs publics sur leur territoire, et s'appuient sur des équipes professionnelles dédiées pour détecter et évaluer ces inventions et les accompagner jusqu'au transfert vers une entreprise (…) Traits d'union entre la recherche académique et les marchés économiques, les SATT ont pour vocation de maximiser l'impact socio-économique des résultats de la recherche académique et de favoriser la création d'emplois en France en simplifiant, accélérant et facilitant le transfert de technologies et de connaissances de la recherche publique vers les entreprises de toute taille. Disposant d'un fonds de maturation unique en France, les SATT protègent ces inventions, financent et accompagnent des projets d'innovation issus de ces inventions jusqu'à*

[1] Présentation des SATT sur le site : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67054/les-satt-societes-d-acceleration-du-transfert-de-technologies.html, consulté le 28/08/2018.

[2] Présentation des CVT sur le site : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid95542/les-consortium-de-valorisation-thematique-c.v.t.html, consulté le 28/08/2018.

leur adoption par les entreprises en portant le risque technologique et financier inhérent à ces projets[1].

C'est dans ce contexte que le principe de « responsabilité sociétale des universités » (RSU) prend de l'ampleur, comme le décrit Emmanuelle Annoot (2012). L'auteur rappelle ainsi que ce principe est présent dans la déclaration de Lisbonne (2000) et dans différents rapports de grandes organisations comme l'UNESCO ou l'OCDE. Dans un rapport de l'OCDE daté de 2007 et intitulé « Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local », « l'engagement régional » est considéré comme « une dimension de service, notamment de service public inhérente à l'enseignement supérieur, grâce auquel les établissements sont en mesure d'illustrer leur contribution à la société civile. ». De même, la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO déclare : « L'enseignement supérieur doit renforcer ses fonctions de service à la société, en particulier ses activités visant à éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la dégradation de l'environnement et la maladie, et à développer la paix par une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire » (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur – UNESCO) » (Granget, 2005, p. 5).

Ce concept, lié à la responsabilité sociale des entreprises (RSE), a pris de l'ampleur dans les stratégies de communication et les politiques de certaines universités depuis le début des années 2000, notamment sous l'impulsion de l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) qui participe à la création de l'ORSU (Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités) en 2012. La RSU est décrite comme transversale aux différentes missions des universités et s'adressant aux besoins de la société (RSU externe) mais s'appliquant aussi au fonctionnement interne de l'établissement. L'AFEV la définit comme « l'intégration par les universités de préoccupations culturelles, socio-économiques et environnementales dans leurs activités et leurs relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société"[2] . Son directeur général Mr. Christophe Paris distingue trois principaux axes lors du séminaire de la Conférence des Présidents d'Universités en 2012[3] :

- « Premier axe : favoriser l'engagement des étudiants au profit des territoires et reconnaître les compétences acquises ;

- Deuxième axe : permettre une interaction plus forte entre universités et territoires, c'est-à-dire que l'université puisse mettre ses compétences dans l'importance du transversal au service du développement des territoires, notamment des territoires les plus enclavés, mais aussi que le territoire puisse servir de terrain d'expérimentations et de recherches pour les universités ;

- Troisième axe : faire de l'université une ressource pour les habitants. Là se posent toutes les questions liées à la démocratisation et à l'éducation tout au long de la vie. »

L'ensemble des documents diffusés par les promoteurs de la RSU présente une conception extensive des missions des universités devant répondre aux besoins des territoires, en insistant sur leur « rôle central dans le développement local de leur territoire », leur « mission de service public dans les territoires », leur influence « démocratique » par « le partage du savoir », leur statut de « bien social

[1] Plus d'informations sur : https://www.satt.fr/societe-acceleration-transfert-technologies/, consulté le 28/08/2018.

[2] http://www.afev.fr/pdf/plaquette_rsu.pdf

[3] http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Verbatim_seminaire_RSU_16-03-2012__2_.pdf

important sur le territoire », leurs actions de « politique sociale et d'ancrage territorial », leurs « bonnes pratiques sociales et solidaires », en développant un champ lexical de l'ouverture (passerelle, ouverture, interaction, lien, partage), etc.

Ainsi, les universités françaises, depuis le milieu des années 2000 et en particulier par la promulgation de la loi LRU en 2007, sont engagées dans des transformations très fortes à la fois par le changement des modalités et des principes de leur pilotage par les acteurs publics et par une restructuration de leur gouvernance interne, de leurs possibilités de financement et de la définition de leurs missions. Ces transformations ne sont pas sans conséquences sur les relations entre universités et acteurs territoriaux, et sur la manière dont les universités se représentent leur rôle territorial et intègrent leur territoire d'ancrage dans leurs stratégies institutionnelles.

3. Vers la hiérarchisation de la cartographie universitaire : nouvelles territorialisations ?

Ces transformations du pilotage étatique associées à une évolution des stratégies d'établissements dans un contexte concurrentiel participent d'une hiérarchisation du système universitaire et à une reconfiguration des rapports des universités à leurs territoires.

a. La politique de site : des relations locales pour une visibilité internationale ?

La transformation du système d'enseignement supérieur et de recherche entamée depuis le milieu des années 2000 concerne le pilotage universitaire, le fonctionnement des universités et enfin la structuration administrative des établissements. La politique de site – impulsée par les PRES puis les ComUE et plus encore par les financements via le PIA – crée une restructuration forte de la cartographie des universités en France puisque « c'est la réunion, sur un territoire donné, des établissements universitaires, des écoles et des organismes de recherche qui doit devenir le nouvel espace institutionnel pertinent et constituer les Universités de demain » (Musselin, 2017, p. 9).
La politique de site est une politique contractuelle dans la lignée de la contractualisation des relations entre établissements et tutelle. C'est elle qui incarne la volonté de créer des pôles de grande taille pour améliorer la visibilité à l'échelle internationale du système français, comme l'explicite cet extrait du site internet du ministère[1] , qui donne les « objectifs » de la politique de site :

> *La politique nationale de structuration territoriale de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (ESRI) a pour objectif de doter la France de pôles visibles à l'international : les sites. Chaque site fédère localement les acteurs de l'ESRI sur des axes stratégiques cohérents avec le cadrage national (stratégie nationale de la recherche) et européen (notamment le programme cadre de recherche développement - PCRD, dont l'édition pour les années 2014 à 2020 est désignée par « Horizon 2020 »), et favorise ainsi le transfert en faveur du développement économique. Il s'agit de simplifier le paysage national de l'enseignement supérieur et de rationaliser les organisations locales des acteurs de l'ESRI. La politique de site favorise les rapprochements entre universités, écoles et organismes de recherche, tout en respectant l'identité propre de chacun.*

La politique de site cherche à rapprocher les établissements d'une part, mais aussi à développer les relations entre ces acteurs de l'ESRI (soulignons au passage l'ajout du terme « Innovation ») et les

[1] Citation extraite du site suivant, consulté le 06/10/2018 : https://esr-wikis.adc.education.fr/ca2co/index.php/1.4_D%C3%A9finir_les_politiques_de_site

acteurs territoriaux : les collectivités et les acteurs privés. En effet, la description officielle précise : « Elaborée par les acteurs de l'ESRI en concertation avec les acteurs socio-économiques et les collectivités territoriales, cette stratégie structure les partenariats scientifiques et d'innovation au niveau du site. [1] ». D'ailleurs cette concertation avec les collectivités territoriales et la dimension contractuelle de la politique de site (« contrats de site ») sont inscrites dans la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche (dite loi ESR). La politique de site comprend donc un volet de restructuration du périmètre des établissements de l'ESR dont les universités, via les PRES puis les COMUE, et un volet de territorialisation de ces établissements auprès de leur territoire d'ancrage : « Ces Universités en devenir sont appelées à s'imposer comme la nouvelle identité institutionnelle des universitaires français, une identité qui est aussi largement territoriale puisque la plupart d'entre elle aujourd'hui portent le nom de la métropole où se situe le principal ensemble universitaire mais une identité qui a aussi vocation à devenir un point de référence internationale puisque tous les regroupements issus de la loi Fioraso affichent cette ambition » (Musselin, 2017, p. 161).

Historiquement, la conception de l'ESR par site était déjà présente dans les politiques publiques à la fin des années 1990, par exemple dans le rapport Attali en 1998[2] ou dans un projet de loi de Luc Ferry en 2003. Mais c'est la constitution des PRES (pôles de recherche d'enseignement supérieur) qui donne officiellement une première forme à cette restructuration. La loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche de 2006 aboutit à la constitution de plusieurs PRES en France, entre 2007 et 2012. Cependant ces PRES « restent à un niveau peu structurant, et les compétences qui leur sont déléguées par les établissements membres demeurent limitées et souvent peu centrales » (ibid. p. 182). Ils font aussi l'objet de critiques de la part de la communauté universitaire en particulier en termes de démocratie universitaire, de la part des présidents d'universités qui ne sont pas favorables à un niveau supplémentaire de délégation alors qu'ils viennent d'obtenir plus de pouvoir par la loi LRU de 2007, et de la part de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) qui dénonce le peu de concrétisation réelle de ces PRES.

La politique de site est alors relancée par l'instrument du financement : les modalités d'attribution des financements issus du Grand Emprunt de 2010 s'adressent aux PRES et imposent donc une restructuration de gouvernance. Christine Musselin explicite cette « mobilisation (pour ne pas dire détournement) de cette politique pour l'excellence [le Grand Emprunt], en politique de site » :

> *Les appels phares que sont les Idex, les Labex, les Equipex (équipements d'excellence), les IHU (instituts hospitalo-universitaires), les IRT (instituts de recherche technologiques) ou les sociétés d'accélération dus transferts de technologie (SATT) ne peuvent être déposées par un établissement (ou un laboratoire de recherche) seul, mais doivent servir l'émergence de pôles à la gouvernance renforcée. Le Grand Emprunt n'est ainsi pas uniquement un instrument de mise en compétition pour l'excellence, c'est également un instrument de recomposition verticale et horizontale de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. Recomposition verticale puisqu'ils s'agit d'identifier quelques champions qui se détacheront de l'ensemble et doivent devenir des points de repère à l'international ; recomposition horizontale puisqu'il s'agit de favoriser des regroupements entre des institutions aux statuts et aux missions différentes sur un territoire donné. (Musselin, 2017, p. 193)*

[1] https://esr-wikis.adc.education.fr/ca2co/index.php/1.4_D%C3%A9finir_les_politiques_de_site

[2] Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, rapport Attali, Paris, 1998.

Si les PRES n'étaient pas une obligation mais une démarche volontaire soumise à agrément sélectif, ils ont néanmoins été particulièrement poussés par une politique volontariste qui utilise l'incitation financière pour mener une restructuration des universités. Plusieurs initiatives financées dans le cadre du programme d'investissement d'avenir (PIA) financé en partie par le Grand Emprunt lancé en 2010 cherchent à placer l'établissement universitaire et plus largement le « site » comme pivot du financement de la recherche. Par exemple, les Idex (Initiatives d'Excellence) ont été allouées aux regroupements (PRES-ComUE) organisés sur un territoire donné, et non pas aux laboratoires ou équipes de recherche ou aux chercheurs eux-mêmes. Plus particulièrement, au sein des Idex, les ISITE « Initiatives Science, Innovation, Territoires, Economie » sont dévolus, toujours sur appels à projets, « aux universités qui valorisent des atouts scientifiques thématiques plus concentrés, distinctifs, reconnus sur le plan international, et qui en font un levier d'entraînement et un point d'appui de leur stratégie de développement et de partenariat avec le monde économique »[1]. Également financées dans le cadre du PIA, les structures d'appui à la *valorisation de la recherche* ont pour objectifs de favoriser le transfert de technologie sur un territoire donné.
On observe donc une volonté gouvernementale d'intensification et d'institutionnalisation des relations entre universités, collectivités locales et acteurs socio-économiques sur une base territoriale. Cette volonté s'exprime par la diffusion de discours normatifs, par les dispositifs de financements et par le pilotage contractuel des politiques d'enseignement supérieur. Ces reconfigurations encouragent un ancrage territorial par une coopération renforcée entre les acteurs publics et privés d'un territoire et l'université.

Avec l'arrivée du gouvernement Hollande, l'excellence et la performance sont un peu moins présents dans les discours mais la politique de site est poursuivie et même renforcée : d'une part la politique de regroupement par site est institutionnalisée et rendue obligatoire par la loi Fioraso – dite loi ESR – de 2013 et d'autre part, la gouvernance même de ces regroupements est alignée sur celle des universités (instances décisionnelles à l'échelle du regroupement). Au départ, l'idée est d'ailleurs de donner la possibilité de transformer ces regroupements en nouvelles universités puisque le rapport rédigé suite aux Assises nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2012[2] préconise le développement « de grandes universités démocratiques dotées de conseils élus (conseil d'administration, conseil scientifique, conseil des études et de la vie universitaire), la mutualisation de moyens entre établissements de l'ESR, et de mettre en œuvre un principe de subsidiarité avec les composantes de ces nouvelles universités pour « permettre le développement de grandes universités à caractère fusionnel, fédéral ou confédéral ». Au final, la loi Fioraso de 2013 contraint les universités à se regrouper en laissant les établissements choisir leur rattachement (même si ce processus n'a pas été exempt de toute intervention gouvernementale) et choisir leur type de coopération (fusion, ComUE ou association). La taille et la composition des ComUE varient au final beaucoup tout comme les modes de rattachement et de coopération. Ainsi, et c'est un tournant dans les principes de gouvernance universitaires, « ces politiques marquent résolument un abandon d'un modèle d'organisation identique ou a minima équivalent sur l'ensemble du territoire, tout en imposant le regroupement territorial comme modèle d'organisation » (Musselin, 2017, p. 204).

[1] Description des Initiatives d'Excellence sur le site du gouvernement (http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/) , 1ère publication : 24/04/2015 - Mise à jour : 27/04/2015, consulté le 17/04/2017.

[2] Le rapport, rédigé par Vincent Berger, alors président de l'Université Paris-Diderot et rapporteur général s'intitule *Assises nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Je me permets de laisser de côté la question de la traduction et de la reformulation des débats des Assises en dispositifs de politiques publiques.

Ainsi, les réformes des dix dernières années ont mis en place une nouvelle carte administrative du territoire universitaire avec la création obligatoire de regroupements qui ont pris la forme de ComUE et des incitations à la fusion d'universités. Cette restructuration porte pour objectif affiché de constituer des pôles visibles à l'international, que ce soit par le décompte regroupé des publications pour les classements, ou la diffusion de noms emblématiques d'universités pour attirer des chercheurs internationaux renommés ou des étudiants étrangers payant des frais d'inscription élevés. Mais ces regroupements s'appuient sur une vision par « site » dont la cohérence géographique peut être particulièrement questionnée en Île-de-France (Baron et Vadelorge, 2015). La politique de site, en favorisant le rapprochement entre établissements de l'ESR et entre ces établissements, les collectivités territoriales et les acteurs privés, encourage une territorialisation d'ordre local des universités.

b. L'implication territoriale comme stratégie de distinction dans un processus de hiérarchisation en cours ?

L'ancrage territorial local des universités est encouragé à la fois par les réformes des politiques publiques à l'échelon national et international et par l'attitude des acteurs locaux, collectivités territoriales et villes. De leur côté, les universités, comme je l'ai précisé plus haut, intègrent de plus en plus le territoire dans leurs stratégies d'établissement, étant donné leur construction organisationnelle, leur apprentissage de collaboration avec des acteurs extérieurs, les incitations des politiques publiques et la diffusion d'un paradigme de l'utilité et de réponse aux besoins territoriaux. Affirmer un ancrage territorial par des collaborations scientifiques, par une identité de territoire, par un rôle à l'échelle locale est alors perçu par les équipes présidentielles comme un levier de développement de leur établissement. Cela permet en effet d'obtenir des financements de recherche en partenariat avec des acteurs privés et publics, de développer des filières de formation, d'améliorer l'aménagement du campus et son insertion dans la ville, de mettre en avant une utilité ou une contribution sociale (par exemple par l'aide aux élèves en difficulté, des actions de vulgarisation, etc.), et de construire une image distinctive via les caractéristiques du territoire environnant, ou du moins celles que l'on veut mettre en avant comme le cas de l'université de Paris Nanterre l'illustrera par la suite.

On voit ici le rapprochement avec les logiques de développement universitaire états-unien, tant dans les processus de compétition et de différenciation entre établissements que dans les stratégies qu'ils développent pour se positionner dans ce cadre idéologique, politique et économique. Christine Musselin note dès 2001 que « la préparation des contrats a de plus donné aux universités l'occasion de renforcer leur identité, d'afficher leurs différences, de mettre en avant leur spécificité. Il n'est pas anodin de remarquer que plusieurs établissements sont sortis récemment de l'anonymat que leur imposer la formule nom de la ville plus numéro prendre le nom d'un scientifique de renom ou pour se donner une identité plus régionale, et que de plus en plus d'universités arbore un logo pour désigner et identifier l'établissement. » (Musselin, 2001). S'impliquer avec des acteurs locaux et auprès du territoire constitue alors une manière pour les établissements de mieux se positionner dans la course aux financements et à « l'excellence internationale », de se rendre visible, dans une logique inter scalaire : investir le local est un appui pour des objectifs nationaux et internationaux.

Or cette logique d'implication territoriale inter scalaire s'inscrit dans la perspective générale d'extension et contextualisation des missions universitaires, et de différenciation des établissements. D'une part, les fonctions universitaires déjà marquées par une diversification de leurs objectifs se

retrouvent également définies et diversifiées d'un point de vue scalaire. À certaines universités « l'excellence internationale » et l'innovation scientifique spécialisée et à d'autres les partenariats de recherche dynamisant l'écosystème local : « Leurs interactions avec les milieux locaux et leurs rôles dans le développement territorial grandissant, les intérêts des universités se sont diversifiés, brouillant les fonctions et missions des universités : sont-elles des acteurs d'intérêt général ou local ? » (Dang Vu, 2011, p. 403). D'autre part, cette distinction scalaire est particulièrement renforcée par les choix d'allocation des financements publics depuis dix ans, en concentrant les financements sur quelques pôles explicitement tournés vers cette visibilité internationale. L'implication locale apparait alors pour les établissements laissés en dehors de ces dispositifs comme une restriction scalaire et fonctionnelle de leur rôle. « De ce point de vue, la reforme française peut être comparée à celle, également en cours, de la Russie, qui a choisi de concentrer le financement public sur un petit nombre d'établissements regroupés, abandonnant le reste aux seules ressources extrabudgétaires qu'elles peuvent tirer de leur environnement local. » (Vinokur, 2008).

Plusieurs ouvrages et colloques récents ont d'ailleurs mis en avant les inquiétudes de villes et universités qui se considèrent et ont été placées hors du champ des pôles d'excellence et qui s'interrogent sur les stratégies à adopter pour maintenir leurs activités : « Dans ce contexte, les sites universitaires des villes moyennes ont-ils les capacités à jouer un rôle dans la construction de la nouvelle politique scientifique ou sont-ils amenés à rester des pôles de formation de proximité voire à disparaitre ? » (Levy, Soldano et Cuntigh, 2015).

Conclusion du chapitre

Se pencher sur l'implication territoriale des universités françaises suppose l'existence même d'universités considérées et se considérant comme un acteur territorial. L'émergence d'une entité intermédiaire entre les facultés et l'État s'est effectuée progressivement, et au regard des universités états-uniennes, bien plus tardivement. En effet, malgré des tentatives de réformes de gouvernance de la part du gouvernement (en particulier en 1896 et 1968), ce n'est finalement qu'à partir des années 1980 – 1990 que l'on peut considérer les positionnements et actions d'universités comme organisations aux capacités de représentations, de négociation et d'actions.

Précédemment, les missions de l'université d'un point de vue territorial étaient prises en compte : en tant qu'établissements de formation participant à l'aménagement du territoire dans la période d'après-guerre, les universités portaient une fonction territoriale. Mais celle-ci était considérée de manière indirecte en particulier en fonction de la répartition des universités sur le territoire national participant à un équilibre d'aménagement et répondant à des besoins face aux massifications étudiantes. Cette fonction territoriale était également entendue *via* le poids symbolique et culturel, de la présence d'une université, et pour les villes petites et moyennes *via* les externalités positives de dynamisme économique s'ajoutant à la dimension de formation.

La dimension d'implication qui suppose une intentionnalité et des actions ou représentations portées à l'égard d'un territoire ne se pose que progressivement dans les années 1980-1990. Plusieurs processus se combinent : d'une part, la manière dont les acteurs publics (État et collectivités) se représentent l'université et ses fonctions change : l'université devient un enjeu de développement territorial étant donné son impact démographique, économique et social. Sa contribution en termes d'utilité est davantage mise en avant, et les universités elles-mêmes se positionnent et se considèrent

comme un acteur territorial au cours de leurs relations croissantes avec les acteurs locaux. En effet, d'autre part, on observe un processus de construction organisationnelle des universités lié aux évolutions de leurs rapports à l'État et au développement d'échanges institutionnalisés (et non plus ponctuels ou individuels) avec des partenaires extérieurs.

Le territoire devient un enjeu pour les universités qui le considèrent à la fois comme un périmètre d'action légitime porteur de mobilisation pour des projets partenariaux, comme un bassin de recrutement, et comme un milieu socio-économique constituant des ressources pour la recherche et la formation. Cette évolution des rapports des universités au territoire s'accentue au cours des années 2000 : le renforcement des logiques de concurrence et de différenciation des universités les pousse à développer des stratégies territoriales, encouragées par les modalités de pilotage étatique. L'ancrage territorial apparaît comme un possible levier de distinction et d'attractivité, que ce soit comme vecteur de mobilisation envers des acteurs partageant le même périmètre de gestion, comme un ensemble d'opportunités de recherche avec les acteurs locaux, ou encore comme un support pour construire une image valorisante. Dans ce cadre, la posture d'implication territoriale constitue un levier de distinction et de promotion institutionnelle, ce que l'analyse du cas de l'université Paris Nanterre analysera plus en détail.

PARTIE 3 :
Syracuse University
et
l'université Paris Nanterre :
postures d'universités engagées et
mises en œuvre territoriales contrastées

Chapitre 5 : Les postures d'implication universitaire de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre : logiques de territorialisation d'une stratégie de promotion institutionnelle

Comme la deuxième partie s'est attachée à le présenter, l'implication universitaire se comprend au regard de l'évolution des deux modèles universitaires états-unien et français. Les deux systèmes d'enseignement supérieur et de recherche apparaissent très contrastés, que ce soit en termes de définition des missions universitaires, de relation à l'État, de fonctionnement financier et organisationnel. Les deux universités étudiées ont toute deux construit une posture d'université engagée, au sein de ces deux contextes nationaux. Les deux présidents (la chancellor et présidente Nancy Cantor et le président Jean-François Balaudé) proposent des visions théoriques et des politiques d'établissement qui intègrent l'implication dans les activités et les missions de leur université. Cette implication est présentée comme une participation de l'université aux débats et enjeux contemporains afin de répondre à une « demande sociale » et aux « besoins des territoires ».

La première section de ce chapitre montre que, dans les deux cas, la posture d'implication universitaire s'inscrit dans un paradigme auquel les deux universités adhèrent et qu'elles participent à construire, de contextualisation des missions de l'université : l'existence (et le financement) des universités est reliée à leur utilité, elle-même considérée en fonction de la contribution de l'établissement à une économie ou une société de la connaissance. D'autre part, la posture d'implication de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre participe d'un second paradigme intégré par les deux équipes présidentielles, celui de la compétition entre universités. L'étude des discours prouve que l'implication constitue un levier de différenciation et d'attractivité pour valoriser l'établissement selon les canons du modèle national, dans une logique de distinction dans un contexte concurrentiel. L'implication est alors présentée comme un renouvellement du modèle universitaire, valorisant l'image d'une université assumant ses responsabilités d'institution universitaire.

Quelle est la place du territoire dans la formulation de ces postures d'universités impliquées ? La deuxième section de ce chapitre analyse la manière dont les relations de chaque établissement à son territoire d'ancrage sont intégrées et mises en récit dans les discours portant et promouvant l'implication de l'université. Les deux équipes présidentielles proposent une vision du rôle territorial de leur établissement qui à la fois s'adapte au milieu environnant et construit une image valorisant et différenciant le profil de l'université. Cette section montre également que la posture d'implication des deux universités ne construit pas seulement un rapport au territoire d'ancrage, mais interroge la nature et la délimitation du « territoire de l'université » en général. Le territoire de l'université, ou plutôt ce qui est considéré comme étant le territoire de l'université par ses membres et les acteurs extérieurs constitue un enjeu d'attractivité pour les deux établissements. L'implication territoriale contribue alors à construire une image et à délimiter le périmètre d'un territoire de référence désiré par la production d'un récit territorial.

I. Le positionnement d'implication universitaire comme stratégie de promotion institutionnelle

Syracuse University (SU) et l'université de Paris Nanterre (UPN) se positionnent toutes deux comme des universités « engagées » et « responsables » sous l'égide de leurs équipes présidentielles. Les deux universités cherchent à se différencier en mettant en avant leur contribution à la société selon leur profil d'établissement et selon les normes en vigueur dans leurs cadres nationaux respectifs. Ces positionnements proposent une reformulation des missions universitaires qui valorise l'implication de l'université en réponse à ce qui est présenté comme une « demande sociale » ou des « besoins des territoires ».

1. Deux postures d'universités engagées : renouveler les missions universitaires

À Syracuse, l'expression *Scholarship in action* regroupe l'ensemble des activités menées et donne une cohérence à une position à l'échelle de l'établissement entier. L'université de Paris Nanterre s'est quant à elle emparé de plusieurs concepts qu'elle met en avant, qu'elle participe à définir et qu'elle compte représenter dans le paysage universitaire français : elle associe la thématique de la Responsabilité Sociale et Sociétale des Universités (RSU), et celles de l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) et du développement durable (DD) appliquées à l'université. Dans les deux universités, cette posture propose une reformulation des missions de l'Université, un renouvellement de ses modalités d'engagement envers la société, voire un nouveau modèle d'Université dont UPN ou SU seraient les chefs de file.

a. Syracuse University et Scholarship in action

L'expression *Scholarship in action* fait référence à une vision de l'implication universitaire conduite à l'échelle d'une université entière, portée par la figure de la chancellor et présidente Nancy Cantor lorsqu'elle était à la tête de l'université de Syracuse de 2004 à 2014. Cette politique promouvait un positionnement particulier de l'institution comme université « engagée » dans la société, « responsable » envers le territoire environnant, en particulier les *communities* de la ville de Syracuse. Elle s'est traduite par des initiatives menées directement par l'établissement et part un soutien à des projets menés par les enseignants-chercheurs.

La politique de *Scholarship in action* est particulièrement intéressante parce qu'elle articule explicitement une reformulation des missions universitaires, un territoire d'ancrage local, et des activités de formation, de recherche et de troisième mission hors du campus. De plus, elle reflète la stratégie institutionnelle qui consiste à se conformer aux missions attendues des universités états-uniennes (modèle national) tout en se différenciant par le renouvellement et l'amplification de l'implication universitaire traditionnelle (distinction comme levier d'attractivité).

Mise en récit d'une implication philanthropique traditionnelle

En tant qu'université privée *nonprofit*, l'université de Syracuse n'a pas attendu le début du XXIe siècle pour développer des activités d'implication territoriale caractéristiques du modèle universitaire états-unien et inhérentes au fonctionnement des établissements privés à but non lucratif, comme l'a explicité le chapitre 3.

Le dossier de candidature de l'université réalisé en 2006 pour intégrer le classement *Community Engagement Classification* de la Fondation Carnegie (The Carnegie Foundation for the Advancement

of Teaching) donne un bon exemple de mise en scène de l'institution et renseigne sur ses activités de *community engagement*[1]. Ce classement distingue les établissements d'enseignement supérieur qui font volontairement la démarche de demander leur « accréditation ». Les universités ne sont pas classées les unes par rapport aux autres mais obtiennent un label distinctif en faisant partie d'un groupe d'universités déclarées comme « engagées » suite à un processus de sélection. Pour appartenir à cette *Community Engagement Classification* de la *Carnegie Foundation* les universités doivent recueillir des données à l'échelle de tout l'établissement afin de fournir une documentation qui justifie leurs activités de *community engagement*. Pour les premières classifications en 2006 et 2008, le *community engagement* était décomposé en trois catégories/domaines (Annexe 4 : The Carnegie Classification). Le *Curricular Engagement* valorisait la capacité des activités académiques à réunir les universitaires, les étudiants et les *communities* dans des formes de collaboration. L'*Outreach Engagement* distinguait les établissements qui mettaient leurs ressources au service des *communities*, tandis que celui de *Parternships* ciblait les projets de collaboration en vue de bénéfices mutuels dans le domaine de l'innovation, de l'échange et de l'application de connaissances et d'information (recherche, développement communautaire, économique et ainsi de suite). Syracuse University s'est distinguée dans les trois domaines définis et a donc obtenu le double label de *Curricular Engagement* et *Outreach and Partnerships*.

Rédigé par l'Associate Provost de l'époque[2], le dossier de candidature d'une quarantaine de pages retrace l'ensemble des actions entreprises par l'établissement ou par ses membres envers les *communities* de Syracuse. Il renseigne donc sur une part importante de l'implication territoriale de l'université, en particulier à destination des *communities* du territoire environnant[3]. Il permet également de voir comment l'équipe présidentielle valorise son histoire et met en scène les relations passées entre *university* et *community.* En tant que tel, et en l'absence de sources d'autres natures, il ne donne pas à voir l'historique des relations entre l'université et son territoire, mais leur réécriture par l'institution dans une visée argumentative afin d'obtenir une forme d'accréditation. Le dossier mentionne ainsi une « tradition ancienne d'engagement communautaire[4] » (p. 2). Les activités sont décrites comme « anciennes » et « traditionnelles » mais ne sont pas datées précisément. Elles relèvent de la philanthropie menée dans le cadre des fraternités et sororités d'étudiants, *via* les activités de la Hendricks Chapel[5], ou individuellement par les personnels, étudiants et enseignants de l'université : soutien scolaire, aide aux sans-abris, bénévolat dans des associations caritatives, entre

---

[1] L'université n'apparait cependant plus dans les listes des années suivantes (2008, 2010, 2015) mais peu d'éléments permettent de savoir pourquoi : soit elle n'a pas renouvelé son accréditation, soit celle-ci lui a été retirée après les cinq années réglementaires.

[2] Sandra N. Hurd « Professor, Law and Public Policy, Associate Provost, Academic Programs Director, Learning Communities, Academic Affairs ».

[3] Le terme *community engagement* ne recouvre pas toutes les dimensions possibles de l'implication territoriale de l'université. Celle-ci est plus large et peut aussi s'établir avec ou envers les pouvoirs publics ou les acteurs privés d'un territoire, dans une vision différente de celle des projets de *community engagement* destinés spécifiquement aux *communities* et davantage teintés de philanthropie.

[4] « The 2004 inauguration of Nancy Cantor as Syracuse University's 11th Chancellor and President began a new chapter in the University's long tradition of community engagement. » (Hurd, 2006, p. 2).

[5] « Hendricks Chapel opened its doors to the University community in September of 1930. Since that time, the University has changed from a relatively small, Methodist-related academy to the large, diverse, secular University it is today. With the focus always on inclusiveness, Hendricks remains a welcoming refuge for each and every member of the campus community. » (Présentation du site officiel : https://www.syracuse.edu/life/campus-highlights/hendricks-chapel/).

autres[1]. Il s'agit principalement d'activités de « service », c'est-à-dire du bénévolat peu relié aux activités universitaires, mené par des individus et des associations, selon une vision de charité ou de philanthropie pour le bien commun fortement développée aux États-Unis, comme expliqué dans le chapitre 3 (« *give back to the community* »).

Le rapport présente ensuite l'université de Syracuse comme participant au renouveau de l'engagement universitaire qui s'est développé à l'échelle nationale dans les années 1990, après un déclin des années 1980. La position de Syracuse University se caractérise – d'après l'Associate Provost – par une volonté d'institutionaliser le *community engagement* pour éviter le travers d'initiatives de bonne volonté mais dispersées et peu organisées : « Le mouvement d'engagement communautaire actuel a bénéficié des expériences tirées du mouvement précédent qui ont prouvé que des programmes désorganisés et non structurés ne survivent pas[2]. » (Hurd, 2006, p. 10). En effet, le rapport précise que ces activités doivent « être accompagnées d'une préparation méticuleuse, un suivi compétent, une réflexion de qualité et une évaluation continue[3] » pour éviter « la situation passée » dans laquelle « chaque initiative d'engagement communautaire à SU fonctionnait séparément, aboutissant souvent à des frustrations, des doublons et des opportunités perdues[4] » tant du côté de l'université que du côté des *communities* (Hurd, 2006, p. 10). Cette critique du fonctionnement passé dans le rapport permet de mettre en avant le fait que l'université sait « reconnaitre ses erreurs » et s'inscrire dans un processus d'auto-évaluation transparent (dans le cadre de la classification), tout en valorisant la position obtenue au moment de sa rédaction. Les propos insistent tout particulièrement sur l'aspect de bénéfices mutuels des relations entre « les groupes communautaires qui recherchent de l'aide et les étudiants, enseignants-chercheurs et personnels qui peuvent répondre à leurs demandes », afin de s'assurer que « les besoins identifiés des communautés soient satisfaits et que les expériences de service auprès des *communities* offrent un apprentissage satisfaisant pour les étudiants[5] ».

Ce renouveau du *community engagement* dans les années 1990 se caractérise à Syracuse University par une double institutionnalisation : les activités sont davantage organisées et centralisées par un service dédié de l'établissement (Center for Public and Community Service créé en 1994) pour éviter la dispersion antérieure, et les actions menées sont plus reliées aux missions académiques. La posture

[1] « In fact, SU has a long tradition of service to the campus community and to the people of greater Syracuse, beginning with service requirements in sororities and fraternities and continuing with Hendricks Chapel's Students Offering Service (SOS) and hundreds of initiatives sponsored by academic, administrative, and student programs, including: helping teens learn how to read; teaching computer skills to children and adults; placing students in local food pantries and shelters to help the homeless, hungry, and homebound; assisting medical service personnel in hospitals, and working with large national service organizations such as the Red Cross, Salvation Army, and Habitat for Humanity, to name a few. » (Hurd, 2006, p. 11).

[2] « The community engagement movement of today has benefited from the experiences of the earlier movement that proved disorganized and unstructured programs do not survive. » (Hurd, 2006, p. 10).

[3] « In short, it became clear that service experience alone does not ensure that either significant learning or effective service will occur—learning from service is not automatic, but must be accompanied by careful preparation, skilled monitoring, thoughtful reflection, and ongoing evaluation. » (Hurd, 2006, p. 10).

[4] « (…) each community engagement initiative at SU operated separately from the others, often resulting in frustration, duplication, and lost opportunities. » (Hurd, 2006 p. 10).

[5] « Clearly, a mechanism was needed to pool resources and provide the coordination necessary between the community groups that seek assistance and the students, faculty, and staff who can respond appropriately to these requests. Such a structure would provide a support system for all those at the University engaged with the community, thereby ensuring that the community's identified needs are met and the community-based service experiences offer meaningful learning for students. » (Hurd, 2006, p. 10 - 11).

de *community engagement* est alors présentée comme dépassant la simple philanthropie détachée des activités universitaires, grâce au développement du *service-learning*[1] : les liens aux territoires environnants et à leurs habitants ne se conçoivent plus uniquement comme un devoir de charité, un devoir de citoyen de « give back to the community ». Le *service-learning* relie de manière plus nette et plus formelle les activités de formation universitaire et l'implication envers les *communities* puisque les étudiants, dans le cadre de leurs cours et pour les valider, doivent mener des activités au bénéfice de groupes et associations du territoire environnant. Il ne s'agit plus uniquement d'externalités positives liées à la présence d'une concentration d'étudiants et de personnels constituant un vivier de bénévoles, mais d'actions mêlant travail académique et actions envers les *communities*.

Syracuse University est donc présentée comme une université traditionnellement engagée auprès de ses *communities*, c'est-à-dire auprès de son territoire d'ancrage, à l'instar de nombreuses autres universités privées états-uniennes *nonprofit* : ni les activités de philanthropie ni celles de *service-learning* encouragées par les associations sur le campus ne sortent de l'ordinaire d'une université privée *nonprofit* aux États-Unis. Sans être exceptionnelles, elles reflètent néanmoins une vision des missions universitaires à l'égard de la société. Que ce soit par le bénévolat ou *via* les cours, l'institution et ses membres considèrent l'implication comme faisant partie des missions et devoirs de l'université. Le rapport de l'Associate Provost de l'époque pour intégrer la classification de la Carnegie Foundation s'efforce de replacer Syracuse University dans cette conception et met en récit l'histoire de l'université pour montrer que l'engagement à SU est à la fois ancien, traditionnel et particulièrement développé (notamment avec la création du CPCS en 1994). L'impulsion donnée par la chancellor Cantor (2004 – 2014) avec *Scholarship in action* est alors présentée comme une structuration et une amplification d'un renouveau de l'engagement universitaire.

Renouvellement et extension de l'implication par *Scholarship in action* : responsabilité d'une université au service de la nation

Sous l'égide de la chancellor Cantor, l'implication de Syracuse University a pris une autre dimension, passant d'activités traditionnelles et attendues à une politique très volontariste, théorisant un nouveau modèle universitaire et engageant toutes les missions de l'établissement. L'arrivée de la chancellor Cantor à la tête de l'université en 2004 et le déploiement de la politique *Scholarship in action* à l'échelle de l'ensemble de l'établissement ont non seulement redynamisé les activités de *community engagement* existantes mais les ont intégrées à toutes les missions de l'université. Il ne s'agit plus uniquement d'activités de philanthropie étudiante encouragées et en partie organisées par un service de l'université. Ce sont les missions de l'université envers la société et envers son territoire d'ancrage qui sont reformulées, appelant à une implication territoriale de l'établissement et de ses membres comme responsabilité d'institution et levier d'attractivité régionale, nationale et internationale.

L'image véhiculée est celle d'une université responsable à l'égard des besoins contemporains de la société, engagée auprès des *communities* et envers son territoire d'ancrage, innovante dans sa manière de relier les activités académiques et les besoins sociétaux, et participant à l'intérêt général *via* ses actions et celles de ses membres. On observe alors dans la communication interne et externe de l'université un important effort de conceptualisation de l'articulation entre les besoins de la société et les missions de l'université comme le montre cette citation : « Nous comprenons que cela

[1] Pour plus de précisions sur le *service-learning*, voir chapitre 3.

représente une définition élargie du rôle d'une université, mais (…) il incombe aux universités d'aujourd'hui de remodeler notre accord historique avec le peuple américain afin qu'il corresponde aux enjeux qui émergent et non plus ceux des temps passés [1]. ». À l'échelle de l'établissement, ce rôle sociétal de l'université se traduit par une vision générale (*Scholarship in action*) qui incite les étudiants et chercheurs à s'engager dans « un travail interdisciplinaire et en collaboration ouverte avec le public qui s'attelle simultanément aux besoins du monde réel tout en faisant avancer la science[2].». Cette politique se décline ensuite suivant les différentes missions de l'université, créant une identité d'université engagée dans tous les domaines, considérée comme support de qualité et d'innovation tant pédagogique que scientifique.

Cette promotion institutionnelle d'un renouvellement des missions de l'université et la mise en avant d'un engagement de l'ensemble de l'institution sont mises en avant dans le dossier de candidature pour l'obtention de la « Community Engagement Classification » (Hurd, 2006). Les extraits qui suivent sont représentatifs du projet de la chancellor :

> *The 2004 inauguration of Nancy Cantor as Syracuse University's 11th Chancellor and President began a new chapter in the University's long tradition of community engagement. Chancellor Cantor has brought renewed energy and momentum to the University's community engagement initiatives by making Scholarship in Action the centerpiece of our institutional vision (…)*
>
> *Chancellor Cantor, the Chancellor's Cabinet, and the Deans all work to promote service learning and community engagement as top priorities of Syracuse University. Deans and cabinet officers set direction and strategy for engagement opportunities, and implementation is entrusted to all branches of the schools, colleges, offices, and divisions on campus. As the main spokesperson for the University, Chancellor Cantor plays a more public role in promoting Syracuse University as a creative campus where new knowledge is converted into practical use for the public good. (Hurd, 2006, pages 1 et 8 ; je souligne).*

L'analyse des discours et écrits décrivant *Scholarship in action* montre le travail de reformulation constante des missions des universités et des universitaires. L'université est décrite comme devant assumer une responsabilité envers la société, participer à l'intérêt général, en prenant en compte les demandes de différents publics. L'extrait ci-dessous relie ainsi les missions dites traditionnelles de l'Université comme la formation (« *educate the next generation* ») et la recherche (« *intellectual discovery* ») et l'utilité pour la société. Avoir un impact direct dans la société est présenté comme l'un des objectifs à atteindre (« *change our world* », « *affecting societal progress* ») *via* les activités de formation et de recherche mais aussi *via* l'action (« *experimental attitude* »). Les activités de l'université sont légitimées et justifiées par leur impact et par leur adéquation avec les demandes de la société :

> *Universities have a rare and critical role to play as a public good. We educate the next generation of leaders. We address important societal issues with discoveries that change our world. (…) We*

[1] « We understand that this represents an expansive definition of the role of a university, but (…) it is incumbent upon universities today 'to reshape our historic agreement with the American people so that it fits the times that are emerging instead of the times that have passed ». Citation extraite du site de Syracuse University http://www.syr.edu/about/vision.html, en 2012.

[2] « (…) in collaborative public and interdisciplinary scholarship that simultaneously addressed real-world needs while advancing knowledge », citation extraite du site de Syracuse University http://www.syr.edu/about/vision.html, en 2012.

should, in principle, be able to encourage an experimental attitude—an attitude of playfulness—conducive to both intellectual discovery and social innovation. The "critical" role works when we open our gates sufficiently to our many publics that we remain strongly connected to the concerns of the day, the critical societal issues and the diverse voices pushing them. (…) We do our best when we build a community of scholars and learners who feel empowered to be both playful in examining their world and responsible for affecting societal progress.

(Discours de la chancellor Cantor : "Civic Engagement : The University as a Public Good", Keynote Address, Association of American Colleges and Universities Symposium, 21/01/2004).

Ce positionnement cherche à revaloriser la place de l'université en présentant son rôle comme spécifique et rare dans une économie de la connaissance :

We're ready to cross these boundaries, some of our own making, and others made for us. Many may wonder if we loyal academics are really ready for mixing it up, getting engaged. I can assure you that we can and we must. We live in a knowledge economy, and if we don't share our knowledge generously, widely, and ethically, progress won't be made.

(Discours de la chancellor Cantor, "Exploring the Soul of Syracuse, Together", Inaugural Remarks, 11/5/2004).

Ces formulations s'inscrivent tout à fait dans l'évolution du modèle universitaire états-unien décrit au chapitre 3 : suivant le paradigme d'une contextualisation universitaire, l'université – privée *nonprofit* de surcroît – doit se montrer responsable, et ses missions doivent être ajustées à la demande sociale et répondre aux besoins de la société.

In the years ahead, we will give voice to our vision by responding to the changing needs of society through interdisciplinary educational programs and scholarly research that blur the lines between academic disciplines and connect ideas, problems, and professions to the public arena.(…) The Office of Engagement Initiatives solicits input directly from families, local businesses, and residents in order to target programs and financial resources to meet critical needs as identified by the community at large. (Hurd S., 2006, p. 3 et p. 5).

Les discours prennent alors une dimension patriotique, considérant que l'université doit se positionner en soutien à la nation. La chancellor Nancy Cantor reprend ici les arguments du rapport *Returning to our roots: the engaged institution* de la Kellogg Commission on The Future Of State and Land Grant Universities qui annonce qu'il est nécessaire de reprendre la conception des Morrill Acts et mettre l'accent sur la revitalisation urbaine et le renouvellement des *communities* de manière comparable aux efforts pour le développement rural du siècle précédent[1]. Elle fait d'ailleurs référence aux Morrill Land-Grant Acts de 1862 et 1890 qui ont créé des *colleges* pour soutenir la révolution industrielle et les progrès techniques dans le secteur agricole et la formation des populations rurales :

At key points in our nation's history, we've turned to our colleges and universities to serve as engines for prosperity and agents of social mobility. This is such a moment. Times are hard, and we are called to help revive our economy and sustain our communities.

[1] « It need hardly be said that we need a new emphasis on urban revitalization and community renewal comparable in its own way to our rural development efforts in the last century (…) Today, we are called on to re-shape Morrill's conception anew. » (Kellogg Commission on The Future Of State and Land Grant Universities, 1999, p. 13).

(Discours de la chancellor Cantor, "Scholarship in Action and the Public Mission of Universities", Baylor University Presidential Inaugural Lecture Series, 2010).

La politique de *Scholarship in action* s'inscrit donc dans le mouvement national de la fin des années 1990 décrit dans le chapitre 3 de renouvellement de l'implication universitaire comme devoir d'institution tourné vers une contribution à l'économie de la connaissance mais aussi vers des objectifs sociaux et civiques. Cette forme d'implication, intitulée « *Public Engagement* » ou « *Scholarship of engagement* » dans la littérature, concerne l'ensemble de l'institution, que ce soit la formation, la recherche ou une troisième mission de développement économique par le transfert d'innovation.

b. Université Paris Nanterre : « Pour une université ouverte, responsable, capacitante »

L'université de Paris Nanterre a elle aussi développé un positionnement d'université responsable et engagée sous l'impulsion du président Jean-François Balaudé, élu à la tête de l'université en 2012 et réélu le 4 avril 2016 pour un second mandat. Comme nous l'avons retracé dans la partie précédente, les contextes nationaux et les systèmes universitaires sont très différents entre États-Unis et France. Toutefois, la mise en regard des deux postures prouve que malgré ces contextes différents, le positionnement des deux universités présente des similarités dans leur promotion d'un certain rôle de l'institution universitaire et dans leurs stratégies de distinction *via* leur positionnement d'engagement. Comme à Syracuse, l'équipe dirigeante s'efforce de valoriser l'université Paris Nanterre dans le cadre du modèle universitaire alors en vigueur en France et dans le contexte d'évolution des modes de financement, d'évaluation et de gouvernance décrit précédemment (chapitre 4). La question de l'implication de l'université joue un rôle non négligeable dans ces stratégies de promotion institutionnelle. Au moins deux axes de construction d'une identité distinctive et d'une image attractive peuvent être repérés : d'une part le profil Sciences Humaines et Sociales de l'université de Paris Nanterre est valorisé en mettant en avant les missions humanistes et citoyennes de l'Université ; d'autre part, l'équipe dirigeante cherche à placer l'université Paris Nanterre en chef de file de ce positionnement d'université impliquée en présentant le concept de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) comme un renouvellement de la contribution de l'Université à la société. En s'emparant de la notion floue de RSU et en participant à la définir, l'université Paris Nanterre se présente comme université innovante et visible dans ce champ.

La Responsabilité Sociétale de l'Université comme renouvellement d'un modèle universitaire

Comme à Syracuse, c'est la figure présidentielle de l'université Paris Nanterre qui porte un positionnement d'établissement engagé et responsable envers la société. À l'instar de la chancellor Cantor, Jean-François Balaudé soutient un renouvellement des modes d'implication universitaire dans la société, tout d'abord en rappelant l'utilité des missions traditionnelles de l'université puis en proposant une reformulation de cette contribution par un engagement supplémentaire lié aux enjeux contemporains : « Sur le fondement de pratiques et d'engagements déjà présents dans nos établissements, c'est bien un modèle d'université qu'il s'agit de promouvoir, celui d'universités en prise, selon le mode unique qui est le leur, à la fois observateurs critiques et acteurs engagés, sur les enjeux cruciaux de leur temps[1]. ».

Une tribune, intitulée « Une vision de l'université par la responsabilisation », publiée le 6 mars 2013 dans le *Huffington Post*, montre bien l'articulation entre la défense de son université au profil

[1] Citation extraite de J.-F. Balaudé, 2015, Tribune « Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante », *Huffington Post*

principalement Sciences Humaines et Sociales, la prise de position face à la tutelle étatique, la reformulation des missions universitaires et la promotion d'un modèle d'Université sous l'étendard de la Responsabilité Sociétale de l'Université (RSU). Cette prise de position publique reflète tout à fait la place de l'implication dans les différents enjeux de stratégie institutionnelle et de reformulation des missions universitaires : c'est pourquoi je retranscris et souligne ici de longs extraits de ce texte (Annexe 5 : « Une vision de l'université par la responsabilisation », tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 6 mars 2013).

Dans un premier temps, J.-F. Balaudé replace son propos dans le contexte de réformes importantes de l'université dans les années 2000 (LRU de 2007 et future loi ESR de 2013 décrites dans le chapitre 4). Il critique une vision qui restreindrait la contribution de l'université à l'innovation technologique et à une contribution à l'économie de la connaissance. Il défend la nécessité de penser l'Université comme modèle général (« ligne directrice », « vision d'ensemble ») et introduit le concept de « responsabilité ».

> *La nouvelle loi en préparation sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche donne lieu en ce moment même à de nombreux commentaires inquiets ou déçus, au regard de ce qu'elle dit et surtout ne dit pas. Un point particulièrement important concerne la ligne directrice de cette réforme.*
>
> *Est-elle ou non en rupture avec la loi LRU ? Quelle est l'ambition précise de cette nouvelle loi ?*
>
> *Brièvement introduit, le transfert des résultats de la recherche, seule nouveauté en matière de missions, n'éclaire guère sur la vision globale de l'université supposée orienter la loi. L'exposé des motifs, quant à lui, insiste sur la réussite étudiante, mais également sur le redressement national, dans une perspective essentiellement économique où affleurent des enjeux sociaux. En l'état, on ne peut dire que ces éléments épars répondent à toutes les interrogations.*
>
> *Pourtant, au sortir d'une période qui a vu s'accumuler beaucoup d'incertitudes, tant sur les moyens alloués aux universités que sur les objectifs à poursuivre, le besoin d'une vision d'ensemble du devenir de l'université s'impose : elle peut à mon sens trouver des éléments de réponse consistants avec la Responsabilité Sociale et Sociétale des Universités (RSU).*

Ensuite, le président Balaudé s'attelle à une mise en perspective des missions universitaires en mettant en regard les missions telles que définies dans la loi en préparation, le modèle historique universitaire français et la vision qu'il porte. Il vise dans ce passage à rappeler que la contribution sociale de l'Université n'est pas qu'économique et que les missions premières de l'université – enseignement et recherche – et la « mission connexe de l'insertion professionnelle des étudiants » ont une utilité pour la société :

> *Les missions de formation et de recherche dans tous les domaines du savoir sont les missions qui lui sont historiquement dévolues, ses missions premières et principales. Il est légitime de les considérer comme des missions sociales, dans la mesure où les universités, dernier étage du dispositif éducatif, délivrent des formations dans toutes les disciplines, à présent déclinées selon les divers niveaux du LMD, et où elles assument l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur, dans la mesure également où s'y conduisent (avec les organismes de recherche, souvent en collaboration avec eux) un très grand nombre d'activités de recherche menées de façon indépendante, qui bénéficient indirectement, quelquefois directement, à la société et au monde économique. (je souligne).*

Dans ce cadre, la responsabilité de l'Université à l'égard de la société s'exerce à travers toutes ses activités : pour le président Balaudé comme pour la chancellor Cantor, la responsabilité de leur établissement est transversale aux différentes missions et se comprend à l'échelle de l'établissement. De même les deux discours mettent en avant le fait que les universités peuvent et doivent prendre part aux débats et enjeux contemporains, soulignant leur utilité.

> *L'idée de responsabilité sociale du point de vue de l'université prend corps avec ces trois missions.*
>
> *Evidemment, à s'en tenir là, l'on observera à raison que la RSU ne fait que mettre en relief du point de vue de leur utilité sociale des missions bien établies. Encore que cette évidence, il faut le souligner, ait durant ces dernières années été sensiblement malmenée, au même titre que le principe d'un service public de l'enseignement supérieur. (…) Les universités sont également en prise sur les questions sociétales nouvelles, et elles les prennent en charge avec toute la qualité scientifique que leur richesse disciplinaire rend possible (sur ce plan, elles peuvent sans doute progresser, en prenant une part plus active aux débats de société, à ces débats citoyens qui donnent réalité à la démocratie participative). (je souligne).*

Mais, comme la chancellor Cantor visait à renouveler et étendre le concept de *community engagement* par *Schorlarship in action*, le président Balaudé met en avant une dimension supplémentaire apportée par le concept de RSU :

> *Cela étant, à considérer de plus près ce que cherche à exprimer l'idée de "RSU", un supplément de signification se manifeste.*
>
> *Car au-delà de la responsabilité sociale consistant à assumer au mieux ses missions de formation et de recherche, la RSU incite de surcroît la communauté universitaire à s'interroger sur les actions qu'elle peut engager en vue d'améliorer les conditions de vie et d'étude de ses membres, ainsi que sur les actions qu'elle conduit dans son environnement (économique, social, écologique) : que font les universités en tant que société, et que font les universités dans la société, vis-à-vis d'elle ? Dans quelle mesure sont-elles capables de la faire évoluer, et quelle est leur exemplarité sociale ? (je souligne).*

Ce que J.-F. Balaudé désigne comme un « supplément de signification » dépasse donc les missions traditionnelles de l'Université qui ont déjà une vocation sociale et fait référence à une responsabilité sociétale. D'une part l'université se doit de se montrer exemplaire quant à son fonctionnement interne et son propre lieu de travail (« ses membres ») ; d'autre part elle est censée tenir un rôle pour l'évolution et la cohésion de la société par la production et la diffusion du savoir. Le « partage de la connaissance » est alors investi d'un pouvoir de création et solidification du lien social entre les individus et les différentes générations afin de participer à la construction « d'une société rendue plus juste et plus solidaire par le partage des savoirs ».

> *C'est là leur [les universités] responsabilité sociétale, au sens de leur capacité à agir sur elles-mêmes et sur la société, pour faire progresser l'accès au savoir, dessiner des modes nouveaux de partage de connaissance, promouvoir des modes de vie soutenables, se projetant à une échelle inter-générationnelle.*
>
> *Nous sommes ce faisant conduits à réfléchir sur ce que l'université, à partir de ses missions fondamentales, est en mesure de produire comme effets dérivés, et pleinement assumés, sur la société, dans son territoire (de la ville à la Région).*

En cela, la responsabilité sociétale des universités incite ces dernières à penser un continuum d'actions : formations diplômantes, recherche, insertion professionnelle des étudiants, formation tout au long de la vie, y compris de ses personnels, et, inclusivement et par extension, de nouveaux modes diversifiés, créatifs de transmission et de partage de la culture et du savoir. (…)

Nous le savons depuis Platon, le savoir est lien, par lui-même (il livre la cause de ce qui est) et pour ceux qui l'acquièrent (la communauté que fonde le savoir partagé procède de l'échange et du dialogue ouvert). La société tout entière, qui tient par le lien instauré entre ses membres, doit trouver dans le partage du savoir le ciment qui solidarise par excellence.

Cette vision de l'université a été réitérée dans un contexte particulièrement tragique suite aux attentats de janvier 2015. Dans une autre tribune, disponible en annexe (Annexe 6 : «Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante», tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 30 mars 2015), publiée dans le *Huffington Post*, datée du 30 mars 2015 et intitulée « Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante », Jean-François Balaudé réaffirme sa vision de l'Université :

Mais il importe aussi de rappeler à cet égard, dans ce hic et nunc tragique, des principes directeurs fondamentaux pour les universités, qui, sans doute, se trouvent déjà mis en œuvre à des degrés divers, mais dont le contexte récent, de fait, rehausse les enjeux. Ces principes invitent à prendre avec tout le sérieux requis le fait que les universités ont à participer essentiellement, et non de façon conjoncturelle, à la construction d'une société tolérante, instruite et critique, dont la diversité culturelle est facteur d'enrichissement et de progrès.

Ainsi, la bannière de la RSU comme rappel de la fonction sociétale de l'Université et renouveau de son implication dans la société permet de rassembler de nombreuses actions et postures au nom des valeurs de solidarité, de tolérance, de démocratie. Les contours définitionnels de la RSU sont donc assez extensifs, tout comme peuvent l'être ceux du *community engagement* dont se revendique *Scholarship in action* à Syracuse University. Étant donné le flou de cette notion, le développement de ce positionnement par l'université de Paris Nanterre lui permet de définir les contours de ce qui peut être considéré comme implication sociétale tout en s'en revendiquant chef de file.

Une définition extensive, un champ en construction

La Responsabilité Sociétale des Universités est un concept utilisé et réapproprié par le président Jean-François Balaudé, mais l'expression ne désigne pas uniquement la politique d'établissement de l'université de Paris Nanterre. Le concept de RSU s'inscrit dans un contexte général de « recomposition des activités universitaires » comme l'explique Emmanuelle Annoot dans son article intitulé « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? » (Annoot, 2012). Comme le retrace le chapitre 4 concernant le modèle universitaire français, le concept de RSU fait partie d'une transformation plus large des missions des universités en France, marquées par des logiques d'extension, de diversification et de contextualisation. La RSU se développe également en écho à l'évolution du statut des universités : celles-ci sont incitées à assumer un rôle et une obligation en tant qu'établissement car elles sont en parallèle poussées à se transformer en organisations autonomes et distinctes de l'État.

Plusieurs universités en France se sont emparées de ce concept aux limites floues et en ont fait un instrument de différenciation et un argument d'attractivité. La RSU fait alors partie d'un « discours marketing » développé par certaines universités qui mettent en avant une « image d'utilité publique » dans leur « quête de positionnement concurrentiel » (expressions employées par Granget, 2005, p. 9).

Par exemple, l'université Toulouse 3 Paul Sabatier a organisé ses « Premières rencontres de la RSU » le 12 octobre 2016[1] et a nommé un « Vice-président délégué à la responsabilité sociétale de l'université[2] ». L'université du Havre a publié en décembre 2014 son premier rapport de Responsabilité sociétale à l'occasion de son 30e anniversaire[3] tandis que l'université de l'université Lille 3 a quant à elle accueilli un colloque national sur la RSU le 7 novembre 2014[4]. Le premier rapport publié par l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités donne un aperçu de la diversité des activités que les universités concernées placent sous la bannière de la RSU. L'ORSU est un observatoire fondé le 4 octobre 2012, à l'instigation de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) et de l'UNICEF, avec le soutien de la CPU (Conférence des Présidents d'Université), de l'ARF (Association Régions de France) et de l'AVUF (Association des Villes Universitaires de France). Son rapport publié en mars 2013 s'intitule « Universités et Territoires **:** un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités ».

Les extraits (Figure 9 ci-après) sont issus du site internet de l'ORSU, des premières pages du rapport et de son introduction par le président de l'ORSU, Camille Galap ancien président de l'Université du Havre et de la Commission Vie étudiante de la CPU. Ils traduisent l'évolution actuelle des missions universitaires, leurs articulations à l'ancrage territorial des universités, et comment ces nouvelles missions sont présentées comme un levier d'attractivité.

[1] Voir le site http://orsu.fr/premieres-rencontres-de-la-rsu-de-luniversite-toulouse-3-paul-sabatier-12-octobre-2016/ consulté le 18 juin 2018.

[2] Voir sur le site http://www.univ-tlse3.fr/responsabilite-societale-de-l-universite/, consulté le 18 juin 2018.

[3] Plus d'informations sur le site Plus d'informations sur le site https://www.univ-lehavre.fr/spip.php?article309 consulté le 18 juin 2018.

[4] Plus d'informations sur le site https://www.univ-lille3.fr/colloque-rsu/ consulté le 18 juin 2018.

Figure 9 - Présentation de la Responsabilité Sociétale des Universités et des activités menées dans des universités françaises

CONTRIBUTIONS QUI SOMMES-NOUS? RENCONTRES ET DÉBATS CONTACT

A l'heure où l'économie se mondialise et où notre organisation évolue vers une **société de la connaissance**, le niveau de formation, les performances en termes de recherche et d'innovation technologique deviennent des enjeux majeurs. Les universités sont au cœur de ces enjeux. Leur mission est double puisque consiste à **allier la proximité à l'excellence**.

Tout en favorisant le développement de leur activité scientifique, les universités sont implantées sur des territoires spécifiques, avec des attentes particulières en termes de formation et d'insertion professionnelle de la population locale, de développement de l'activité économique du territoire.

C'est dans ce contexte que l'Afev (Association de la fondation étudiante pour la ville), avec la participation de l'ARF, l'AVUF et le soutien de la CPU, ont décidé de mettre en commun leurs efforts pour promouvoir l'engagement des universités et de tous leurs acteurs dans des initiatives de solidarité et de développement local ou international. Cela, en créant un **Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités**.

La Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) est une véritable opportunité pour changer la vision de l'université à l'échelle territoriale, nationale, européenne et internationale. Par ailleurs, elle permet à l'ensemble des acteurs du territoire de prendre conscience et d'intégrer le rôle de l'université, et plus largement celui de la communauté universitaire, étudiants et personnels, sur des problématiques culturelles, sociales, économiques et environnementales. La RSU invite donc à penser un autre lien entre l'université et son lieu d'implantation, celui de la coopération et de la solidarité. Elle est enfin une ressource pour la mise en œuvre d'une politique globale et territoriale de développement durable à l'échelle du territoire.

De nos jours, pour répondre aux enjeux majeurs que constituent niveau de formation et performance en termes de recherche et d'innovation technologique, les universités doivent allier proximité et excellence. Implantées sur des territoires spécifiques, elles ne peuvent plus se contenter de développer leur activité scientifique sans tenir compte des enjeux locaux. Elles doivent miser au contraire sur le transfert d'innovations sociales et technologiques entre elles et les acteurs du territoire. Désormais, le degré de citoyenneté qu'elles favorisent contribue activement à leur attractivité.

La Responsabilité sociétale des universités, concept initialement porté par l'Afev, signifie l'intégration par les universités de toutes les préoccupations culturelles, sociales, économiques et environnementales dans leurs activités et leurs relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société. Ce qui permet d'allier la formation de citoyens responsables au développement des territoires par les universités.

La RSU se décline en trois axes d'action :

- Participer à l'inscription territoriale des universités – plus autonomes, en charge de nouvelles missions, ces-dernières ont un rôle à jouer comme acteurs du développement territorial.
- Faire de la société de la connaissance une réalité pour tous – afin d'accompagner la démocratisation de l'enseignement supérieur, en alliant enjeux de cohésion sociale et de compétitivité économique, puis d'émergence d'une économie de l'innovation.
- Favoriser l'engagement de la communauté universitaire, étudiants et personnels, en faveur des territoires, et la mise à disposition de leurs savoirs et de leurs compétences – cet engagement permettant de développer des compétences transversales complémentaires aux savoirs académiques dispensés par les universités, utiles dans l'insertion comme pour la vie professionnelle des différents acteurs.

C'est dans le but principal de développer et de renforcer le concept de RSU qu'est né le projet d'un Observatoire de la RSU.

Source : Extraits du premier rapport de l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités, mars 2013

La présentation de la RSU dans ce rapport de l'ORSU ainsi que les exemples de différentes universités proposés montrent que le concept de Responsabilité Sociétale de l'Université leur permet de regrouper sous un même label des actions très variées, que ce soit la démocratisation de l'accès aux études supérieures, les partenariats économiques, la transition énergétique, les relations université/quartier et ainsi de suite. Dans le rapport la notion apparaît peu définie et peu utilisée explicitement par les établissements qui lui rattachent pourtant des activités comme le montre les déclarations suivantes de dirigeants universitaires pages 15 à 17 du rapport). L'université de Rennes 2 affirme par son Vice-président en charge de la culture, de la vie étudiante et de la politique documentaire que « si la RSU n'est pas intégrée dans le projet d'établissement à proprement parler, la nécessité par exemple, de valoriser l'engagement des étudiants dans le domaine du social a été affirmée dans le précédent et mise en œuvre depuis avec succès. ». De même, à l'université de Poitiers, le Président Yves Jean déclare : « Nous utilisons peu la notion de RSU, mais développons une véritable politique de développement durable, à travers la stratégie immobilière comme à travers la solidarité avec les territoires. » La directrice de cabinet de la présidence de Lille 3 affirme : « La RSU n'est encore qu'implicite, mais le concept sera officiellement intégré dans le prochain contrat quinquennal. ».

Étant donné le flou de la notion, l'université Paris Nanterre, comme les autres présentées dans le rapport, met l'accent sur les aspects qui lui conviennent le plus afin de se présenter comme motrice et particulièrement innovante dans ce champ de la RSU. L'équipe présidentielle associe donc certaines thématiques à la posture générale d'université engagée et présente les actions en faveur de l'Économie Sociale et Solidaire ou du Développement Durable comme renforçant la responsabilité et l'implication de l'université dans la société. Pour cela, le concept de RSU est décliné sous un volet « interne » et un volet « externe ». D'une part, la mise en œuvre de la RSU interne c'est-à-dire appliquée à l'université elle-même, permet de déclarer que l'université doit être « exemplaire » comme « acteur de la société ». Un autre extrait de la tribune du 30 mars 2015, intitulée « Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante » illustre cette manière dont le concept de RSU est articulé à la notion d'exemplarité pour y associer les thématiques de développement durable.

> *Parce que les universités sont porteuses de valeurs : qu'elles sont des lieux de production et de partage des savoirs, de promotion de l'égalité, de défense de l'exercice d'une pensée libre et critique, que leur organisation repose historiquement sur un principe de collégialité, un principe qu'elles se doivent de préserver et dont elles tirent une légitime exemplarité démocratique. C'est d'ailleurs pourquoi elles ont naturellement vocation à s'emparer des enjeux de la Transition Energétique et Ecologique et du Développement Durable, tant il est vrai qu'à travers ces problématiques, c'est bien un modèle d'organisation solidaire, responsable, participatif, à pratiquer et à diffuser, qui est en jeu.*

Le campus est alors présenté comme un « lieu d'expérimentation » dont le mode de gestion doit être « solidaire, responsable, participatif », notamment pour la transition écologique et énergétique. L'université Paris Nanterre, sous l'égide de J.-F. Balaudé alors Président du comité de la transition écologique et énergétique de la CPU (de 2013 à 2016), déclare vouloir faire acte d'exemplarité. La thématique du développement durable et la figure de l'éco-campus deviennent centrales dans la gestion du campus et dans la communication de l'équipe présidentielle.

D'autre part, le pan « externe » de la responsabilité sociale des universités est mise en lien avec l'Économie sociale et solidaire : l'ESS, par son impact sur la société, sert les desseins de la RSU. C'est ce qui est explicité dans l'ouvrage « Guide pratique – Université et Économie Sociale et Solidaire »

édité en juin 2015 par la CPU et co-dirigé par « Jean-François Balaudé, Président de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Président du comité de la transition écologique et énergétique de la CPU, et Gilles Baillat, Président de l'Université de Reims Champagne-Ardenne et Président de la commission vie de l'étudiant et des questions sociales de la CPU ». Favoriser l'engagement étudiant dans une perspective d'économie sociale et solidaire contribuerait à la RSU par les actions de solidarité menées hors du campus et par l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants concernés :

> *S'il apparaît que les étudiants, de par leurs activités associatives initiées et menées par et pour les étudiants et les territoires, s'inscrivent dans l'économie sociale et solidaire, les universités ont un rôle essentiel pour soutenir et valoriser ces actions, mais aussi d'en identifier les impacts. En effet, l'engagement des étudiants dans des actions de solidarité permet d'accompagner le développement des territoires les plus en fragilité en s'appuyant sur des modalités d'engagement variées : bénévolat, volontariat, salariat, qui apportent une contribution essentielle à la Responsabilité Sociétale des Universités. (p. 69)*
>
> *L'accompagnement et la valorisation des actions et des initiatives étudiantes s'inscrivent dans une logique de RSU en permettant notamment de préparer l'insertion dans la vie professionnelle. (p. 70)*

De même, lors de la journée d'ouverture du mois de l'ESS à l'université Paris Nanterre, le 4 novembre 2015, le président J.-F. Balaudé fait le lien entre ESS et RSU en expliquant que promouvoir l'ESS *via* les formations, la recherche et l'engagement étudiant sert la mission de responsabilité sociale des universités. Il relie alors sa volonté de poursuivre un « travail sur Économie Coopératives Sociale et Solidaire » avec sa vision de l'université comme « acteur de la société » : « On attend de l'université des idées, des initiatives. Je reçois des sollicitations qui sont le retour de la position volontariste de l'université, en s'engageant tout en assurant les fondamentaux et en développant le potentiel académique vers un potentiel social et économique, de nature à renforcer l'université, à démontrer son rôle et montrer que les Sciences Sociales et Humaines sont nécessaires pour réfléchir et accompagner – comme acteur - la société. ».

2. L'engagement pour se différencier : l'implication locale pour un rayonnement global

La posture d'université responsable et engagée permet à Syracuse University et l'université de Paris Nanterre de mettre en avant leurs profils d'établissement par une reformulation des missions universitaires. L'implication territoriale apparait comme un levier utilisé par les équipes dirigeantes pour singulariser leur université et la rendre plus visible et attractive.

a. Syracuse University : l'implication locale comme outil d'attractivité pédagogique et de visibilité

L'originalité de *Scholarship in action* est de porter à l'échelle de l'établissement l'idée que l'implication territoriale n'est pas une activité supplémentaire, en annexe, du travail universitaire des étudiants, enseignants, chercheurs et personnels. L'engagement auprès et avec des habitants, des associations, des services des collectivités et des entreprises est présenté et théorisé *via* les discours et les actions de promotion comme un atout pour la formation et la recherche. C'est donc la qualité scientifique et pédagogique de l'université qui est renforcée, ainsi que son originalité, son potentiel d'opportunités, d'expériences, entre autres. C'est aussi cette interpénétration entre production universitaire et engagement territorial, entre activités scientifiques et pédagogiques d'un côté et application et action auprès de partenaires sur le terrain de l'autre, qui sera critiquée au cours du mandat de la chancellor. Que l'université de Syracuse entame une valorisation de son image par des projets philanthropique ou

de développement territorial est tout à fait bienvenu, mais que la formation et la recherche soient incités à et financés pour s'associer aux activités d'implication territoriale est un point de cristallisation.

La posture d'engagement institutionnel renouvelé et étendu *via Scholarship in action* vise à différencier l'université, renforcer sa renommée, améliorer son image, auprès des étudiants, de certains lobbys de l'enseignement supérieur, des partenaires publics et des acteurs locaux. La vision générale d'implication est présentée comme une spécificité de l'université de Syracuse, un vecteur d'innovation et de visibilité. C'est exactement ce que reflète cet extrait de la description de *Scholarship in action* dans le rapport de candidature à la Community Engagement Classification :

> *Syracuse University puts bold ideas in motion through Scholarship in Action—an educational approach that matches the vigorous pursuit of knowledge with the ability to make a difference in the world through community engagement. Whether working with schools to increase literacy, or partnering with neighbors to launch new business enterprises, we recognize the interconnectedness of all societies and push the boundaries of traditional teaching and research to link scholarly expertise with tangible outcomes. As a result, Syracuse University is one of the leading educational institutions in the nation with the drive and capacity to convert what is learned in the classroom and laboratory into practical use for the public good. (Hurd, 2006, p. 2 je souligne).*

Dans cette citation, la transformation des formes traditionnelles de l'enseignement et de la recherche et l'extension de leurs périmètres, sont présentées comme des facteurs qui permettent à l'université de revendiquer un leadership en matière de *community engagement* (« public good ») mais aussi de se présenter comme un lieu de formation et de recherche plus performant *via* cet engagement. C'est ce que montre l'extrait ci-dessous qui relie l'implication locale et la compétitivité mondiale :

> *Few doubt that our national economy depends critically on drawing from a largely untapped, increasingly diverse talent pool in our cities, towns, and communities (…) Addressing the pressing issues of our communities demands a grounding in local realities, even as it strengthens our global competitiveness.*
>
> *(Discours prononcé par la chancellor Cantor, intitule « Scholarship in Action: Why Community Commitment Matters », lors du « 50e anniversaire du Center for the Study of Higher and Postsecondary Education : Challenges to Higher Education in the 21st Century », 12/01/2007, University of Michigan.*

L'engagement territorial de Syracuse University fait partie d'une stratégie globale pour améliorer sa compétitivité et son attractivité sur le marché universitaire états-unien, que ce soit par une image de philanthrope responsable, par la promotion d'opportunités estudiantines, ou par des distinctions officielles liées à son implication.

Les partenariats entre l'université, la société civile et les entreprises locales sont mis en avant comme autant d'opportunités d'épanouissement et d'expérience professionnelle dans les processus de recrutement étudiant. Ces dispositifs d'engagement étudiant sont présentés comme un vivier d'opportunités professionnelles, une forme d'apprentissage innovante. Ils servent à valoriser l'innovation pédagogique et sont visibilisés comme « marque de fabrique », « au cœur de l'expérience typique de Syracuse University [1]. ». Les liens avec des partenaires extérieurs constituent un argument

[1] « Student and faculty engagement with community is unquestionably woven into the very fabric of the SU experience » : déclaration de l'*associate vice president for engagement and director of CPCS* (Center for Public

pour attirer le public étudiant vers cette université privée, en leur présentant les partenariats comme un terrain d'application et d'exercice : « Cet esprit de 'je peux le faire' est profondément ancré dans la nature collaborative de plusieurs de nos programmes académiques qui demandent aux professeurs et aux étudiants de tester eux-mêmes leurs idées sur le marché du travail en travaillant en partenariat avec les professionnels et les communautés, aux échelles locales, nationales et mondiales [1]. » (Hurd, 2006, p. 2).

L'université renforce l'institutionnalisation de sa posture en multipliant les preuves de reconnaissance et d'accréditation de la part d'autres acteurs légitimes et reconnus dans le système d'enseignement supérieur et de la recherche. Il s'agit de faire connaitre les actions menées et faire reconnaitre leur validité par des labels, l'inscription dans des réseaux, des reconnaissances à l'échelle nationale et internationale. Ainsi Syracuse University a intégré en 2006 *The Carnegie Community Engagement Classification in Curricular and Outreach/Partnership* élaborée par *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (ENGLOT P., 2009)[2] présentée dans le chapitre 3. Parallèlement, la chancellor Nancy Cantor a reçu un Academic Leadership Award de la part de la Carnegie Corporation en 2008. L'université a aussi obtenu une distinction fédérale : « SU a été reconnue au sein du tableau d'honneur du Président pour activités de service à la communauté dans l'Éducation Supérieure, la plus haute reconnaissance fédérale qu'un *college* ou une université peut recevoir pour son implication dans le bénévolat, le *service-learning* et l'engagement civique, pour des réalisations exceptionnelles dans ce domaine en 2007, avec une mention particulière pour le service communautaire et l'aide humanitaire lors de l'ouragan en 2006 [3]. ».

De même, l'université a été classée parmi 81 « Schools with Outstanding Community Involvement » par le réseau Campus Compact en 2005. Le réseau Campus Compact, créé en 1986, se présente ainsi : « Une coalition nationale de plus de 1000 *colleges* et universités, engagés pour les objectifs d'intérêt général de l'enseignement supérieur. Nous construisons la démocratie à travers l'éducation citoyenne et le développement communautaire[4] ». La chancellor Nancy Cantor a d'ailleurs été membre du Comité Exécutif de la division de New York de Campus Compact (NYCC). Le rapport écrit par Sandra N. Hurd (2006) insiste sur l'apport de légitimité apporté par l'inscription de l'université dans ces réseaux de lobbying (p. 11).

---

and Community Service) en 2010 lors de la remise de prix de la Chancellor pour l'engagement universitaire (Chancellor's Awards for Public Engagement and Scholarship), source consulté le 14/06/2017 : https://news.syr.edu/2010/04/2010-chancellors-awards-for-public-engagement-and-scholarship-honor-students-faculty-staff-and-community-partners-for-their-civic-contributions/

[1] « This "can-do" spirit is deeply rooted in the collaborative nature of many of our academic programs that call upon faculty and students to test themselves and their ideas in the marketplace by working in partnership with practitioners and communities—locally, nationally, and globally. » (Hurd, 2006, p. 2).

[2] La liste complète des universités acceptées dans la « Carnegie Classification for Community Engagement » est disponible sur: https://compact.org/initiatives/carnegie-community-engagement-classification/, consulté le 28/09/2018.

[3] « SU was recognized by The President's Higher Education Community Service Honor Roll- the highest federal recognition a college or university can receive for its commitment to volunteering, service learning and civic engagement- for exceptional in the special focus area in 2007, and with distinction for community service and hurricane relief in 2006. » (ENGLOT P., 19/03/2009, « Syracuse University names Pamela Heintz associate vice president for engagement in Division of Academic Affairs », *Syracuse News Archive*.).

[4] « Campus Compact is a national coalition of 1,000+ colleges and universities committed to the public purposes of higher education. We build democracy through civic education and community development », description disponible sur le site internet : https://compact.org/who-we-are/ , consulté le 28/09/2018.

Syracuse University participe à un autre réseau, d'envergure internationale cette fois-ci : il s'agit du réseau Talloires, qui réunit 379 établissements dans 77 pays. Créé en 2005, ce réseau se définit sur son site internet comme « une association internationale d'institutions engagées dans le renforcement des rôles civiques et des responsabilités sociales de l'enseignement supérieur. ». La vision du réseau Talloires est la suivante : « Nous croyons que les établissements d'enseignement supérieur n'existent pas isolés de la société, ni des communautés dans lesquelles ils sont situés. Le réseau Talloires rassemble les universités du monde entier en tant que force vibrante et dynamique dans leurs sociétés, intégrant l'engagement civique et le service communautaire dans leur mission de recherche et d'enseignement[1]. ». Sur le site du réseau Talloires, l'engagement de Syracuse University est présenté comme une dimension volontariste de son identité en tant qu'institution. Est ainsi publicisée une image de SU comme une université engagée comme en atteste cet extrait de la présentation de SU par Talloires [2] :

> *Serving the public good connects SU with the immediate community and with communities throughout the world. By stretching the boundaries of the campus, SU creates innovations that matter, and tests notions of who is a scholar and what scholarship is. Syracuse University is driven by its vision, Scholarship in Action —a commitment to forging bold, imaginative, reciprocal, and sustained engagements with its many constituent communities, local as well as global.*

Ces classements permettent à l'université d'institutionnaliser, légitimer et publiciser sa posture d'engagement. Mais Syracuse University cherche aussi à structurer activement ces réseaux nationaux et à s'y placer comme tête de file. Ainsi l'université, *via* la chancellor Cantor a été l'université accueillant le réseau Imagining America de 2007 à 2017 : « un réseau national d'universitaires, artistes, designers, étudiants et *community members* engagées, travaillant à une transformation démocratique du système d'enseignement supérieur et sa contribution à la vie citoyenne[3] », créé en 1999. D'après un entretien avec l'*associate director* de Imagining America en juin 2014, la chancellor Cantor a dédié un million de dollars sur cinq ans (soit 200 000 $ par an) à ce réseau, engagement renouvelé avant qu'elle ne quitte la tête de l'université.

La politique d'engagement de Syracuse University s'élabore donc en interaction avec le réseau national de fondations, associations et groupes de lobbys. Cela lui permet de promouvoir ses actions et diffuser une image d'université responsable et engagée auprès des *communities* grâce à une politique innovante qui porte un modèle universitaire théorisé dans les discours de la chancellor.

b. UPN : la posture d'engagement comme levier de différenciation et de négociation

L'implication de l'université de Paris Nanterre (UPN) dans son territoire d'ancrage est sans aucune mesure avec celle de l'université de Syracuse, bien plus développée d'un point de vue financier et

---

[1] « We believe that higher education institutions do not exist in isolation from society, nor from the communities in which they are located. The Talloires Network envisions universities around the world as a vibrant and dynamic force in their societies, incorporating civic engagement and community service into their research and teaching mission. », citation extraite de : https://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-are/, consulté le 30/09/2018.

[2] Citation extraite du site internet : https://talloiresnetwork.tufts.edu/syracuse-university-usa/, consulté le 30/09/2018.

[3] « Imagining America is a national network of publicly engaged scholars, artists, designers, students, and community members working toward the democratic transformation of higher education and civic life. », presentation sur le site official disponible ici : https://imaginingamerica.org/about/, consulté le 30/09/2018.

organisationnel. On peut néanmoins observer des logiques de positionnement institutionnel similaires dans le but de construire une image d'université engagée localement comme outil de promotion à différentes échelles.

Implication locale pour se différencier dans un système en transformation

Comme pour Syracuse University, la posture d'institution engagée dans la société est utilisée par UPN comme élément de différenciation dans un contexte concurrentiel entre universités et donc comme un outil de promotion institutionnelle. L'utilisation de la posture d'université responsable et engagée comme levier de différenciation est ainsi explicitement mentionnée dans le rapport d'information déposé par la commission des Affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur l'application de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (p. 19), présenté par Sandrine Doucet et Benoist Apparu. Il est fait mention dans ce rapport des propos de J.-F. Balaudé lors d'une audition le 7 avril 2016. Il y défend sa vision de la RSU :

> *M. Jean-François Balaudé soulignait lors de son audition (2) que la responsabilité sociale des universités est un élément important, défendu lors Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche et repris en pratique dans la loi. Elle regroupe toute une série d'actions qui créent des externalités positives autour des universités, par la diffusion du savoir, l'implication dans des associations favorisant l'égalité, dans les quartiers environnants, les maisons d'arrêt, l'accompagnement d'associations étudiantes sur le terrain, le soutien scolaire, la protection judiciaire de la jeunesse par l'insertion de jeunes délinquants sur le campus même où ils peuvent rencontrer étudiants et enseignants. De plus, ces actions se mènent parallèlement aux travaux de recherche menés sur et à travers ces sujets. Il rappelait que cet aspect n'est pas marginal, mais un trait de différenciation pour la ComUE Paris-Lumières*

Dans un contexte où les universités françaises sont incitées à se distinguer selon une logique de « performance plutôt que d'équivalence » (Forest, 2012, p. 23) basée à la fois sur des critères standardisés aux échelles nationales et internationales d'excellence et des considérations de singularité, d'exceptionnalité à l'échelle du site ou du regroupement de site, la référence à l'échelle « locale » sous le terme de « territoire » correspond souvent à une stratégie permettant à l'université de se promouvoir aux échelles régionales, nationales et internationales (celles qui sont valorisées dans les évaluations et les classements).

Cela est particulièrement visible dans les discours des intervenants du séminaire de la CPU sur la RSU en mars 2012[1]. Les représentants de l'AFEV insistent sur la non contradiction entre « un contexte mondialisé de compétition, entre les grands pôles universitaires répartis dans les cinq continents (…) et le rôle, le statut et l'interaction entre l'université et le territoire dans lequel elle est implantée » (p. 4) ; « l'ancrage territorial n'est pas en rupture avec les missions fondamentales de l'université dans la mesure où la dimension universelle de l'université est surtout une contribution au développement de la société (…) ». Enfin cette citation du Président de la Commission vie étudiante de la CPU montre bien la dimension de « levier » du local : « Les actions menées au sein des prisons par exemple doivent être valorisées car elles apportent énormément à l'université [UPN] en termes de rayonnement. Cette action permet d'une part de renforcer le sentiment d'appartenance et, d'autre part, de faire rayonner l'université ».

[1] Compte rendu du séminaire disponible ici : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Verbatim_seminaire_RSU_16-03-2012__2_.pdf consulté le 30/09/2018.

Le volet spécifique du contrat pluriannuel de site de la COMUE Paris Lumière (contrat établissement UPN) de 2014 met en avant ces liens entre missions renouvelées (« modèle d'université »), ancrage territorial et visibilité internationale :

> *Le projet stratégique de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense porte une triple ambition d'attractivité, d'ouverture et d'exemplarité, déclinée dans chacun de ses trois axes organisateurs, lesquels visent à : 1/ renforcer sa place d'acteur territorial central, à vocation internationale ; 2/conforter son statut de pôle majeur de formation et de recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, très avancé sur la voie de l'interdisciplinarité ; 3/ promouvoir un nouveau modèle d'université se comprenant comme acteur social au sens plein du terme, conformément à l'idée de responsabilité sociale et sociétale des universités (RSU), et s'engageant dans une démarche d'extension sociale. (p. 86 du contrat de site global, p. 1 du contrat d'établissement).*

L'articulation entre un engagement local et un rayonnement plus large est encore plus explicite dans les discours du président J.-F. Balaudé :

> *L'enjeu est d'induire, par cercles concentriques, des effets de transformation sociale (éducation, création de lien) dans leur territoire et au-delà, selon une logique articulant le local au global (conception et diffusion numérique du savoir, coopérations internationales et contribution à l'émergence d'un espace européen de l'enseignement supérieur).*
>
> *(Tribune J.-F. Balaudé : « Une vision de l'université par la responsabilisation », publiée le 6 mars 2013 dans le Huffington Post, je souligne)*

Comme je l'ai retracé dans le chapitre 4, dans le cas français, la construction des universités en organisation à un niveau intermédiaire entre la tutelle étatique et la corporation s'accompagne d'un renforcement de la fonction présidentielle et d'une volonté de démarquer l'établissement dans un contexte de mise en compétition. L'action de l'équipe présidentielle et en particulier du président de l'université Paris Nanterre porte donc une certaine identité et une certaine image de l'université. L'ensemble des tribunes ou entretiens publiés dans des journaux généralistes (*Le Monde, Libération, Huffington Post* par exemple) ou spécialisés dans l'éducation (*EducPros, l'Étudiant, Canalc2*, parmi d'autres) par Jean-François Balaudé illustre tout à fait cette posture volontariste de communication et d'incarnation d'une identité institutionnelle. Les prises de paroles du président Balaudé concernant la RSU et la position de l'université de Paris Nanterre contribuent à plébisciter l'université et à communiquer une image d'établissement engagé, portant une identité de sciences sociales et humaines en interaction avec de grands enjeux contemporains, comme le développement durable, l'économie sociale et solidaire.

Parallèlement à ces prises de position *via* la presse, le président Balaudé participe également à des rencontres, séminaires, conférences diverses concernant les thèmes qu'il porte, notamment la RSU. Il a par exemple été invité à participer à une conférence organisée par l'Université Jean Moulin Lyon 3 le mardi 17 décembre 2013, intitulée « territoires & savoirs. La ville, l'université, la population : faire connaissance. Quelles relations entre les lieux d'apprentissage, de recherche, l'urbanisme et la Cité ? ». La description de cette conférence est présentée ainsi :

> *Partant du postulat selon lequel le savoir est un bien commun à tous, l'Université Jean Moulin organise, à l'occasion de ses 40 ans, une conférence ouverte au public pour réfléchir aux relations qui peuvent exister entre Cité, urbanisme et lieux d'apprentissage. Cet événement réunira à la Manufacture des Tabacs la communauté universitaire, la population lyonnaise et les décideurs politiques pour échanger ensemble sur le concept de ville apprenante. Comment créer des*

interactions entre savoir, géographie et économie permettant d'inventer la société de demain ? Comment penser les liens entre lieux du savoir, ville et population ? Telles sont les questions sur lesquelles se pencheront les intervenants. (…) Partie prenante du territoire auquel elle appartient, l'université participe nécessairement à la construction de son identité et à son développement économique. Sa place privilégiée au cœur des échanges avec les partenaires sociaux et culturels en fait un acteur incontournable dans la construction d'une ville de la connaissance.

Ces opérations de théorisation et de communication sont appuyées par la participation de l'UPN à des réseaux de promotion de la RSU dans ses différents aspects. Ici aussi l'université se rend visible par la participation de membres de l'équipe présidentielle (président ou vice-présidents) à des séminaires, réunions, réseaux déjà existants. L'université de Nanterre développe ainsi des liens avec l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville) et l'ORSU (Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités), mentionnés précédemment. Elle accueille des locaux de l'AFEV sur son campus, et soutient différentes actions dont le tutorat étudiant. De même le président Balaudé a été membre comité d'orientation de l'ORSU dont il défend l'idée dans sa tribune dans le *Huffington Post* en 2015[1].

Cette stratégie de communication par la participation ou la prise de parole du président et des membres de l'équipe présidentielle est accompagnée d'actions symboliques comme la signature du « Manifeste pour des universités ouvertes sur leur territoire » diffusée par l'AFEV en 2012[2], ou bien de labellisations : ainsi l'université Paris Nanterre fait partie des établissements français labellisés par le comité de labellisation du label « Développement durable et Responsabilité sociétale » (DD&RS). Ils sont actuellement vingt établissements labellisés d'après le site officiel3 et étaient dix à l'être en mai 2016 d'après la CPU, dont l'université Paris Nanterre présentée comme suit dans le cadre de la labellisation4 :

Lieu de formations et de recherches innovantes et en prise sur les problématiques les plus contemporaines, l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense est un campus ancré dans son territoire et dont le rayonnement se mesure aux effets multiples de son action sur la société.

L'implication à l'échelle locale est donc un levier de différenciation et de valorisation de l'université, s'appuyant sur une mise en valeur de l'ancrage territorial local.

Revaloriser le profil de l'université pour se distinguer face à la tutelle de l'État

Cependant le cas de l'université de Paris Nanterre rappelle une grande différence par rapport à l'université de Syracuse : le rapport à l'État. Si l'université de Syracuse utilise sa posture d'implication territoriale pour obtenir des financements de fondations et pour se rendre attractive auprès des étudiants, la posture d'implication est en revanche mobilisée par le président d'UPN pour affirmer certaines positions face à l'État dans un contexte de réformes : affirmer l'utilité des Sciences Humaines et Sociales, rappeler la nécessité de financements récurrents pour un service public, demander des

[1] Tribune « Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante », *Huffington Post.*

[2] Information sur ce manifeste disponible sur : https://www.letudiant.fr/educpros/opinions/une-tribune-de-l-afev-manifeste-pour-des-universites-ouvertes-sur-les-territoires.html, consulté le30/09/2018.

[3] Site du label : http://label-ddrs.org/, consulté le 30/09/2018.

[4] Article de la CPU expliquant la labellisation DD&RS : http://www.cpu.fr/actualite/developpement-durable-et-responsabilite-societale-10-etablissements-labellises/, consulté le 30/09/2018

financements sur appels à projets plus tournés vers les SHS, revendiquer une contribution de l'université qui ne soit pas uniquement pensée par le transfert d'innovation dans une perspective économique.

Lors de ses différentes prises de parole, le président de l'université de Paris Nanterre J.-F. Balaudé porte une vision de l'Université contribuant certes aux besoins de la société par l'innovation scientifique et une participation à l'économie de la connaissance, mais aussi par son rôle social, culturel et citoyen. Ce faisant, il rappelle et met l'accent sur certaines missions de l'Université qui correspondent au profil de son établissement, tout en s'inscrivant dans les valeurs promues par les « scripts » en vigueur en France, en particulier : expliciter – voire justifier – l'utilité des activités universitaires et construire une position distinctive dans la compétition entre universités par des politiques d'établissement spécifiques.

Ainsi, lors d'un entretien publié dans *Le Monde* le 21 mars 2013[1], la présentation de J.-F. Balaudé en introduction est révélatrice de cette position : « Professeur de philosophie et président de l'université Paris-Ouest-Nanterre-la-Défense depuis 2012, Jean-François Balaudé est un fervent défenseur d'une université pluridisciplinaire qui laisse toute leur place aux sciences humaines et sociales. Pour autant il ne néglige pas les impératifs d'insertion professionnelle de ses étudiants. Rencontre avec un philosophe engagé dans la cité. ». Cette présentation rédigée en cohérence avec le contenu de l'interview reflète bien la volonté de diffuser une image d'université engagée (« dans la cité »), responsable (« ne néglige pas ») et utile (« impératifs d'insertion professionnelle »). L'échange ci-dessous montre ensuite comment l'université est présentée comme contribuant utilement à la société dans le cadre de la société de la connaissance, plus large que celui de l'économie de la connaissance. C'est bien une reformulation, ou du moins, une certaine présentation des missions de l'Université qu'effectue ici le président d'UPN. La question de l'engagement est alors réinvestie de manière stratégique pour mettre en valeur l'université de Paris Nanterre selon les critères d'utilité sociale et citoyenne.

> *Olivier Rollot : Alors que les universités sont de plus en plus soumises à l'évaluation de leurs résultats vous avez estimé dans une tribune[2] qu'alors que se profile une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur « le besoin d'une vision d'ensemble du devenir de l'université s'impose ». Que doit-on attendre de l'université aujourd'hui ?*
>
> *Jean-François Balaudé : Je parle de responsabilité sociale des universités (RSU) pour corriger une vision trop fortement économiste de l'université, et marquer son inscription au cœur de la société de la connaissance. L'université n'est pas un élément parmi d'autres de cette dernière, mais elle est centrale dans la production et la diffusion des savoirs. Il importe de défendre ses spécificités et notamment cette approche critique qui caractérise tous les universitaires, et qui est propre à former des citoyens éclairés et responsables. (…) Les sciences humaines et sociales (SHS) sont beaucoup plus qu'un supplément d'âme pour l'université ! Elles ont une légitimité en soi, mais elles permettent aussi de penser et accompagner les évolutions sociétales concernant toute une*

[1] Entretien disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2013/03/21/il-faut-redonner-toute-leur-place-aux-sciences-et-humaines-et-sociales-dans-luniversite-jean-francois-balaude-president-de-luniversite-paris-ouest-nanterre/, consulté le 28/08/2018.

[2] L'auteur de l'entretien dans *Le Monde* fait référence à une tribune pour le *Huffington Post*, publiée le 6 mars 2013, intitulée : « Une vision de l'université par la responsabilisation », dont je reparle concernant la RSU, disponible ici : https://www.huffingtonpost.fr/jean-francois-balande/responsabilite-universite_b_2812051.html?utm_hp_ref=france, consulté le 28/08/2018.

série de sujets qui vont de la santé publique à la gestion du risque, par le croisement de leurs approches avec les sciences exactes et expérimentales. En nous accordant récemment des postes, le gouvernement a effectivement montré une certaine forme de reconnaissance de l'importance des SHS.

Le président d'UPN insiste donc sur certaines missions de l'Université et valorise son établissement en montrant quels sont ses apports pour la société. Cet extrait d'interview, daté de mars 2013, met également en lumière le processus de construction organisationnelle des universités françaises ainsi que la transformation de leur rapport de force face à l'État : l'établissement, désormais autonome, est représenté par son président qui défend son université et qui est en négociation avec l'État (gouvernement et ministères) pour obtenir financements et reconnaissance. La transformation de l'université en une organisation aux capacités de décisions et d'actions, ayant son identité propre incarnée par le président, constitue un échelon organisationnel à part entière. Et cet échelon, poussé à l'autonomie budgétaire et organisationnelle, encouragé à se distinguer et à se visibiliser, porte désormais sa voix envers la tutelle de manière publique et médiatisée. Si les discussions et négociations entre corporation universitaire et l'État existaient auparavant dans le système de co-gestion décrit par Christine Musselin (Friedberg et Musselin, 1993 ; Musselin, 2001), la contractualisation de la fin des années 1980 puis l'autonomie des années 2000 mettent en avant la figure de l'établissement. Les établissements universitaires s'en saisissent pour exprimer leur position et leur opinion, y compris face à l'État.

C'est ce qu'ont fait huit présidents d'universités donc J-F. Balaudé dans une tribune qui visait à défendre le financement des universités spécialisées en Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines et Sociales. Publiée le 20 juin 2012 dans le journal *Le Monde*, ce texte collectif s'inscrit dans un contexte marqué par l'élection de François Hollande à la présidence de la République, des réformes universitaires, l'annonce d'Assises de l'ESR à l'automne 2012 (le « grand débat » mentionné en début de texte).

Bien sûr un grand débat sur l'enseignement supérieur et la recherche à l'automne est une nécessité. Mais le gouvernement peut et doit dès maintenant corriger les inégalités les plus flagrantes : celles qui touchent les étudiants inscrits dans les licences et masters des Humanités en Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines et sociales, Droit, Économie et Gestion ainsi que les enseignants chercheurs de ces mêmes disciplines. (…)

Mais la justice – et l'intérêt de la science – c'est aussi de donner à la recherche en LLASHS les moyens de se développer. Elle souffre en effet d'une considération purement économique, voire marchande de la recherche, qui évalue celle-ci à l'aune de sa seule rentabilité, ce qui nuit tout particulièrement à des disciplines dont l'apport est principalement social et culturel. (…) La justice c'est donc aussi soutenir la recherche en LLASHS en aidant le CNRS à s'impliquer plus fortement dans ces champs de recherche sur les sites universitaires, en particulier en région, c'est rompre avec une politique qui affirme bien fort la valeur et l'utilité des LLASHS pour pouvoir plus facilement leur enlever moyens et crédits. C'est faire en sorte, au-delà du nécessaire rééquilibrage entre moyens récurrents et moyens contractuels sur projets, que les appels à projet pour la recherche concernent tout autant ces secteurs que les autres, et qu'ils aient les mêmes moyens pour y répondre. Le chantier est à la mesure des échecs de la LRU et de la réforme des universités ; il doit être engagé dès maintenant.

(Tribune : « Réformer l'université », mise en ligne le 20 juin 2012 dans le journal Le Monde. Auteurs : Jean-François Balaudé, Fabienne Blaise, Lise Dumasy, Anne Fraïsse, Jean-Emile Gombert, Yves Jean, Jean-Luc Mayaud, Jean Peeters).

Ici encore, une certaine vision de l'Université et de ses missions est mise en avant afin de défendre les universités concernées : le texte souligne l'apport social et culturel de l'Université pour justifier son utilité et donc son financement. Il insiste également sur la nécessité de financer davantage la recherche « en région ». Au final, ces dirigeants d'universités s'opposent aux effets de la politique de pilotage de l'ESR menée par le gouvernement selon des principes de différenciation (y compris territoriales) et de compétitivité (surtout économique).

Les extraits ci-dessus permettent d'aborder les rapports entre université, État, et service public qui sont mis en lumière par l'attitude d'UPN pour promouvoir la Responsabilité Sociale des Universités. J.- F. Balaudé assume la position de chef d'établissement qui porte une certaine vision de l'Université possiblement différente de celle de la tutelle étatique. Son audition par la commission des Affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée Nationale, sa défense de la RSU dans la loi ESR de 2013, et les différentes tribunes critiquant les réformes gouvernementales (sous-financement des SHS, manque de vision générale pour la loi ESR de 2013, échec de la loi LRU) montrent bien son activité de lobbying ou du moins de promotion et de conviction de sa vision de l'Université, en accord avec le profil de son université.

S'il porte une voix autonome de la tutelle étatique et se dissocie des choix effectués, il est intéressant de souligner comment il insiste sur le fait que les établissements, de plus en plus autonomes, agissent tout de même pour un service public au nom duquel l'État est censé s'investir. Ainsi, dans sa tribune du 6 mars 2013 (« Une vision de l'université par la responsabilisation » (voir Annexe 5 : « Une vision de l'université par la responsabilisation », tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 6 mars 2013), Jean-François Balaudé rappelle que les universités sont : « soumises à la Révision Générale des Politiques Publiques (et bientôt à la Modernisation de l'Action Publique) », et qu'elles « s'administrent selon les Responsabilités et Compétences Élargies ». Elles sont : « appelées à proposer des voies de formation plus étroitement liées aux évolutions du monde du travail » tout en agissant « dans la mesure de leurs ressources financières. ». Il fait valoir que si les universités exercent leur responsabilité en tant qu'établissements autonomes, elles le font en tant que bien public de l'État. Autrement dit c'est la responsabilité de l'État d'assurer des missions de service public et ce à travers les universités :

> *Si être responsable, c'est être capable de répondre de ce que l'on est ou de ce que l'on fait, vis-à-vis d'une personne ou d'une institution, alors l'université est responsable à l'égard de la société, au sens où l'État, au nom et au bénéfice de la société, a pris un engagement vis-à-vis d'elle, en soutenant l'université comme un bien public, accomplissant des missions de service public. À ce titre, l'université est responsable de ce qu'elle est, c'est-à-dire de ce qu'elle a vocation à être, et donc corrélativement de ce qu'elle fait. (...)*
>
> *Pour toutes ces raisons, l'idée de responsabilité des universités en matière de formation et de recherche, a pour corollaire celle de responsabilité réciproque de l'État envers les universités, afin que celui-ci leur permette d'assumer pleinement ces missions fondamentales, et leur garantisse la prise en charge intégrale des moyens humains et financiers requis.*

Cette articulation entre service public, État et établissements universitaires se distingue de celle présente aux États-Unis. L'implication de l'université présentée comme engagée et responsable est

dans les deux cas promue par les équipes présidentielles et utilisée comme levier de distinction institutionnelle. Mais à Syracuse cette responsabilité se conçoit en dehors du rôle de l'État, comme devoir envers le territoire et la *community* d'ancrage et plus largement comme contribution à l'intérêt général de la nation.

La posture d'université engagée, portée par les deux figures présidentielles de Syracuse University et l'université Paris Nanterre, propose donc dans les deux cas un discours de renouvellement du modèle universitaire, en adéquation avec les systèmes nationaux respectifs. Les deux universités mettent en avant l'utilité des fonctions universitaires envers la société et proposent de reformuler les missions universitaires pour renforcer cette contribution de leur université. Dans ce cadre, les deux universités se présentent comme répondant à « une demande sociale », à des « besoins des territoires », à des « *communities' needs* », y compris par une implication locale.
Cette figure de l'université engagée se déploie dans deux modèles universitaires différents : aux États-Unis elle s'inscrit dans une tradition et une obligation légale de contribution au bien-être des *communities* par des activités de *service*, de *community engagement* et plus généralement de philanthropie de la part des universités privées *nonprofit*. En France, elle se développe en écho à la transformation forte des établissements depuis une ou deux décennies, en particulier leur évolution en organisations dites autonomes et le changement de leur relation à l'État. Le concept de « responsabilité » est approprié par des universités poussées à se présenter comme des acteurs exemplaires de la société, à se différencier les unes des autres et à nouer des relations avec des acteurs extérieurs.
L'implication est, dans les deux cas, présentée comme le renouvellement d'un modèle universitaire, plaçant de fait SU et UPN en position de leaders de cette nouvelle conception. La formalisation et la communication de cette posture présentée comme innovante apparaissent alors comme un levier de promotion de l'institution, dans une stratégie de différenciation par rapport aux autres établissements et de mise en visibilité aux échelles régionales, nationales voire internationale. Ces stratégies de promotion institutionnelle par l'implication universitaire visent d'une part à distinguer l'établissement et donc à valoriser ses spécificités et son identité ; et d'autre part à mettre en œuvre la posture d'engagement par des actions inscrites localement. Elles s'appuient sur le territoire de l'université pour montrer leur singularité et pour y nouer des relations avec les acteurs et mener des projets incarnant la posture qu'elles revendiquent. Le territoire d'ancrage des deux universités est donc intégré à leurs stratégies de positionnement: celles-ci mettent en valeur leur rôle d'université responsable et impliquée en adaptant la définition de leurs missions à leur milieu environnant et se réappropriant les caractéristiques de leur territoire d'ancrage. Les rapports entre l'université et « son » territoire sont mis en récit afin de construire une identité territoriale d'université engagée. Cette rhétorique de l'implication, dont les mises en œuvre concrètes seront interrogées dans les chapitres 6 et 7, est ici étudiée à travers les discours des deux présidents qui associent une formulation des missions universitaires et un objectif de communication et de promotion de leur établissement dans un contexte compétitif.

II. Adaptation et appropriation du territoire d'ancrage : construction d'une identité territoriale d'université engagée

Dans le cadre de l'implication territoriale prônée par les deux universités au nom de leur responsabilité sociale, le territoire d'ancrage de l'université apparait comme un milieu environnant, jouant le rôle de cadre dans lequel se déploient des actions menées par l'établissement, des étudiants ou des enseignants-chercheurs. Mais nous allons voir que dans l'optique de différenciation et d'implication des deux universités étudiées, le territoire « de » l'université devient un enjeu en lui-même, ce qui aboutit à d'autres logiques de territorialisation : non plus uniquement de l'ordre de l'inscription, mais aussi de l'adaptation aux caractéristiques spécifiques du milieu environnant voire de l'appropriation ou de la transformation de ces caractéristiques et des représentations qui y sont associées. Il s'agit pour les deux universités de construire une identité territoriale distinctive et favorable à la posture d'implication.

1. Revaloriser le rôle de l'université selon les spécificités de l'environnement : réappropriation d'une identité territoriale

En tant que contexte, le territoire environnant l'université peut être considéré comme le cadre ou le support d'activités d'implication qui ont alors lieu sur le campus ou à proximité. Que ce soit à Syracuse ou à Nanterre, ces activités s'inscrivent spatialement, comme dans bien d'autres universités, par exemple pour le bénévolat étudiant ou l'animation du campus. Pourtant, le territoire revêt une dimension supplémentaire quand on prend en compte les caractéristiques sociales, culturelles, économiques spécifiques du lieu concerné. Dans ce cas, les discours et actions d'implication ne se territorialisent pas seulement en s'appliquant sur un support mais en s'adaptant aux spécificités territoriales. À la première logique de territorialisation de l'implication universitaire par inscription dans un cadre s'ajoute donc une seconde logique qui est celle de l'adaptation. Dans ce cas l'environnement, le contexte d'ancrage de l'université produit ce que Daniel Filâtre a appelé des « effets de contexte » dans une conférence introductive sur « Les figures territoriales de l'université[1] ». Ici les deux dirigeants d'université définissent les missions de leur établissement et leur contribution sociale en fonction de leur milieu environnant. Tant Syracuse University que l'université de Nanterre définissent leurs missions sociétales et leur rôle en fonction de leur profil de formation et de recherche et en fonction des caractéristiques de leur territoire d'ancrage. Cela leur permet de valoriser leur posture d'implication tout en se montrant « ancrées dans leur territoire » et de se singulariser par la construction d'une identité territoriale.

a. « We are a private university in a post-industrial Rust Belt city[2] » : Syracuse University comme soutien économique dans une ville en décroissance démographique

Différentes logiques de territorialisation de la posture d'université engagée de Syracuse University peuvent être observées : d'un côté, l'université de Syracuse met en place des actions de charité philanthropique à l'instar de toutes les universités privées et publiques aux États-Unis. Ce type

[1] Journées scientifiques du RESUP (Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur), « Les figures territoriales de l'université » Université de Toulouse-Le Mirail, Maison de la Recherche, 3 et 4 juin 2004.

[2] Source : « Anchor Institutions-Connecting with Community for Innovation and Opportunity », invited keynote address given at the Rio Grande Summit at University of Texas at Brownsville, 6 octobre 2011.

d'implication s'applique au territoire environnant considéré comme un contexte, un cadre d'inscription d'activités universitaires, peu importe ses caractéristiques. Ainsi, certains projets comme des cours de tutorat effectués par des étudiants correspondent étroitement aux missions de formation de l'université et intègrent peu la dimension territoriale. Ils valorisent une certaine image de l'université en mettant en avant des dispositifs renforçant l'accès à l'éducation et à l'enseignement supérieur, mais ils mettent peu en scène le rapport entre l'université et son territoire d'ancrage. D'un autre côté, la politique de communication de Syracuse University met en valeur le rôle de l'université en fonction des caractéristiques du territoire d'ancrage. Certaines actions menées par l'établissement s'adaptent aux enjeux spécifiques des quartiers de Syracuse. Le territoire d'implication n'est plus seulement un support comme un autre sur lequel s'appliquent des activités standardisées de philanthropie (bénévolat ou *service-learning* par exemple). C'est un milieu spécifique dont les singularités contraignent et influencent la définition du rôle de l'université comme institution engagée, comme l'analyse des discours de communication le montre. En effet, on observe dans la communication interne et externe de l'université un important effort d'articulation entre les besoins de la société, les missions de l'université et l'intervention territoriale locale, comme le montre cette citation :

> *Colleges and universities have long been primary engines of innovation, complementing and often surpassing R&D elsewhere (…). Now the American public, American industry, and the government are looking to universities with renewed expectations that we produce innovation that matters (…). This includes the critical task of reinventing our cities and towns in a post-manufacturing, highly competitive global knowledge economy. (Discours prononcé par la chancellor Cantor, intitulé « « Scholarship in Action and the Expansive Mission of Higher Education », adressé à l'ensemble de l'université, 23/01/2007)*

Cette citation illustre l'articulation entre une conception des rôles des universités (« moteurs d'innovation »), l'expression d'une demande sociale multiscalaire (« attentes ») et sa traduction par les activités de l'université envers le territoire local (« nos villes »). À travers le site internet de l'université, les campagnes de communication et dans les nombreux discours de la chancellor Nancy Cantor, est diffusée l'image de Syracuse University comme assumant ses responsabilités sociétales *via* un engagement de proximité ; cet engagement remodelant en retour le travail et le rôle universitaire comme l'exprime cet extrait :

> *As an anchor institution, we aim to transform our region. In the process, we know that we ourselves are being transformed, both in the composition of our academic community and in how we do our work.*
>
> *(Discours prononcé par la chancellor Cantor, intitulé « Transforming Higher Education through Engagement », lors de l'ouverture de la conference plénière d'Imagining America, Seattle, Washington, 23/09/2010)*

Cette posture, appliquée à l'échelle de l'établissement, étend le périmètre des missions universitaires et se traduit par des actions portées dans le territoire proche, ici la ville de Syracuse et plus largement le comté d'Onondaga. Elle oriente les missions de formation et recherche, et s'incarne particulièrement dans le cadre de la troisième mission qui se retrouve renforcée. L'université de Syracuse développe particulièrement ses activités de *community service* : services ponctuels fournis aux habitants et acteurs associatifs et publics (conférences, cours et tutorat, mise à disposition de

locaux et d'infrastructures pour des activités artistiques ou commerciales, levée de fonds pour des œuvres caritatives, et ainsi de suite) dans une optique de philanthropie et de souci d'image.

Dans ses discours, la chancellor Cantor insiste sur le rôle des universités comme *anchor institution* (voir chapitre 3) et comme moteur de développement économique, voire de revitalisation urbaine. Cette posture s'inscrit dans les attentes traditionnelles adressées aux universités états-uniennes. Mais elle est particulièrement mise en avant justement parce que l'université de Syracuse se situe dans une ville en décroissance urbaine. Le contexte de déclin post-industriel et de reconversion économique donne un rôle prépondérant à l'université, deuxième employeur de la ville après le secteur hospitalier. La présentation de l'université sur le site internet[1], à l'époque de la chancellor Cantor caractérisait ainsi Syracuse University :

> *As an anchor institution in the city of Syracuse, Syracuse University is building on its historical strengths and pursuing collaborations that simultaneously enrich scholarship and research and change the face of this older industrial city.*

Le rôle de l'université est ainsi reformulé en lien avec le contexte urbain de la ville de Syracuse en reconversion économique, afin d'articuler des missions non spatialisées de soutien à la nation à une implication locale. La proximité avec un milieu urbain en déclin n'est plus subie mais réappropriée et réutilisée pour valoriser l'université à l'échelle nationale et internationale. La chancellor Cantor insiste particulièrement sur cette responsabilité envers le territoire local, et reformule les termes de la responsabilité traditionnelle des universités états-uniennes en s'adaptant aux spécificités du territoire d'ancrage. Ainsi, on observe dans de nombreux discours de la chancellor une réappropriation de la situation de Syracuse University pour justifier et valoriser son engagement.

> *As institutions of higher education – whether public or private – we share a common responsibility toward our public mission. As anchor institutions in metropolitan areas with urgent needs, we must get to work on the "messy," seemingly intractable problems that are best addressed through many disciplines and with many partners.*
>
> *(Discours de la chancellor : « Anchor Institutions-Connecting with Community for Innovation and Opportunity », invited keynote address given at the Rio Grande Summit at University of Texas at Brownsville, 06/10/2011)*

Le rôle de l'université est valorisé par son engagement envers des enjeux spécifiques à la ville de Syracuse. Par exemple, dans le domaine de la formation, un programme nommé *Engagement Fellow* cherche à maintenir les étudiants dans le territoire local en leur fournissant des bourses de Master et des aides à l'installation professionnelle comme le précise Bruce Kingma, « associate provost for entrepreneurship and innovation » à l'université de Syracuse, dans un article daté d'avril 2012[2] :

> *These students are among the best and brightest of the Syracuse University graduates for 2012 and, instead of taking a job in Boston or Silicon Valley, they chose to stay in Syracuse to start their company. (…) To revitalize the Central New York economy we need new ideas, new actions*

[1] Cette citation est extraite du site internet officiel de Syracuse University mais la présentation a changé avec l'arrivée du nouveau chancellor en 2014. Le site existe toujours mais le contenu a changé : http://www.syr.edu/suanchorinstitution/index.html .

[2] Article de presse du 18 avril 2012, « Kauffman Entrepreneurship Engagement Fellows will stay and start it up in Syracuse », sur http://www.syr.edu/news/articles/2012/kauffman-fellows-04-12.html.

and new strategies. The Kauffman Entrepreneurship Engagement Fellows program is keeping young, educated, creative and talented graduates in Central New York to make a difference.

Par ailleurs, la politique de communication de l'université de Syracuse revalorise certaines caractéristiques territoriales mais aussi l'histoire du territoire et l'évolution des relations entre ville et université, caractéristique commune avec l'université Paris Nanterre.

The city of Syracuse, as you may know, was a casualty of our nationwide deindustrialization, as manufacturing operations moved offshore and we were hurtled into the knowledge economy with our inner city depopulated, our schools badly deteriorated, our historic buildings boarded up.

Syracuse is still a city of tremendous resources, however, with a powerful and progressive political tradition that historically made our region a cockpit for the struggle for abolition, women's rights, civil rights, and the rights of indigenous people. It was also a birthplace of the industrial revolution in the United States. It still attracts waves of immigrants, particularly from Eastern Europe and Africa, ready to join with our inner city residents to take up the mantle of the post-industrial revolution. We have the history and the faith to believe that our city, our university, and our region can collaborate to make our area rebound in ways that count, in ways that will contribute to knowledge, discovery, education, and many academic areas.

(Discours de la chancellor Cantor : "Scholarship in Action: Why Community Commitment Matters", *lors du "50e anniversaire du Center for the Study of Higher and Postsecondary Education : Challenges to Higher Education in the 21st Century", University of Muchigan, 12/01/ 2007)*

Cette mise en récit de l'engagement historique sur le territoire de l'université est visible dans les discours et supports de communication de Syracuse University, mais aussi de l'université Paris Nanterre.

b. Université Paris Nanterre : assumer une responsabilité dans des « territoires en mutation » et revaloriser la proximité

L'université de Nanterre valorise également son engagement au regard des caractéristiques de son territoire d'ancrage. L'accent est mis sur la diversité des quartiers environnant le campus et leur transformation. Lors d'une cérémonie de remise de titres honorifiques[1], le président Balaudé déclare :

(...) l'université rappelle ce qu'elle a été, ce qu'elle est et ce qu'elle continuera à être, un lieu où l'intelligence critique n'est pas séparée du souci de l'autre, un lieu ouvert sur la société, et dont le territoire d'implantation, entre les quartiers défavorisés et les centres d'affaires, rappelle la complexité des défis qui nous attendent à l'heure de grandes mutations sociales, économiques, environnementales et politiques.

Le lien entre la volonté de promouvoir l'image d'une université engagée et la réappropriation des caractéristiques du territoire d'ancrage, afin de valoriser l'implication locale de l'université, est particulièrement visible dans le contrat de site de la COMUE Paris-Lumière. En effet, dans le cadre de la restructuration de la carte et de la gouvernance des universités impulsée par la loi ESR de 2013, les établissements sont poussés à fusionner ou à se regrouper en association ou fédération pour assurer

[1] Cérémonie de remise de doctorats honoris causa, le 11 décembre 2014, description disponible ici : https://honoriscausa.parisnanterre.fr/, consulté le 30/09/2018.

une meilleure visibilité de grands pôles à l'international (voir chapitre 4). La politique de pilotage de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche suit désormais une logique de contractualisation entre les établissements et l'État (depuis la loi LRU de 2007) et une logique de site géographique (depuis la loi ESR de 2013). Cette « politique contractuelle de site » est expliquée ainsi sur le site officiel du gouvernement :

> *L'article 17 de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et aux responsabilités des universités (L.R.U.) a confirmé, en les rendant obligatoires, le rôle central des contrats pluriannuels dans le dispositif de pilotage de la politique d'enseignement supérieur. Dès lors, le contrat a eu pour objectif de favoriser un dialogue stratégique entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur, tenant compte de leur nouvelle autonomie de gestion. (…)*
>
> *La prise de conscience du besoin d'une vision stratégique de moyen et long termes cohérente aux échelles territoriales, nationale et européenne s'est traduite par une évolution du périmètre des contrats pour les positionner au meilleur niveau stratégique. Celui du "site", entendu comme le lieu des coopérations institutionnelles et scientifiques, est apparu comme le plus pertinent dans la mesure où il permet une vision intégrée et décloisonnée des dynamiques à l'œuvre sur un territoire déterminé.*

Une partie du contrat de site de la COMUE Université Paris Lumière (UPL) est donc dédiée aux dynamiques conjointes des établissements membres, en l'occurrence, pour les universités de la COMUE, celles de Paris Nanterre et de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. On peut y observer le jeu de communication institutionnelle articulant les rhétoriques de « réponse à la demande sociale » et d'« ancrage territorial » afin de donner une cohérence à l'association des deux profils d'universités. La réponse à la demande sociale apparait centrale dans ce contrat de site qui rassemble « des établissements très soucieux d'exercer leurs responsabilités sociales et sociétales[1] ». L'ambition du site est ainsi « de conforter son identité autour d'une approche innovante des SHS et de l'objectif de promouvoir le rôle social et sociétal des universités ».

Ce regroupement implique également un travail de réappropriation du territoire des universités pour valoriser leur rôle : « C'est une communauté interacadémique (Créteil et Versailles), sans proximité géographique » mais les universités « sont toutes deux ancrées sur des territoires qui peuvent être difficiles et où elles jouent un rôle essentiel, mais sur des territoires qui sont aussi en mutation, à fort potentiel de développement (Saint-Denis-Plaine Commune, axe Seine-Arche, La Défense) ». Formulées dans les termes de « responsabilité sociale et sociétale » et « d'intégration territoriale », les stratégies de Paris 8 et Paris Nanterre de réappropriation de « la demande sociale » permettent de valoriser leur singularité d'universités de/en banlieue en reformulant leurs identités, histoires et rapports au territoire local. On voit donc ici les tentatives pour les deux universités de se construire une « identité territoriale commune » malgré les différences et l'éloignement de leurs territoires d'ancrage réel. Le contrat de site est alors l'occasion à la fois de justifier leur implication territoriale tout en s'appropriant les caractéristiques mêmes de ce territoire.

Certaines caractéristiques des territoires d'ancrage des deux universités sont mises en avant dans la formulation de leur posture de responsabilité. La localisation des campus en banlieue parisienne, à

[1] De même, la présidente de l'université de Paris 8 de 2012 à 2016, Danielle Tartakowsky, est signataire du Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires et développe un discours d'« ancrage dans les enjeux du monde contemporain » (site internet de Paris 8).

proximité de quartiers populaires et dans des zones de forte transformation urbaine (renouvellement urbain, projets d'aménagement) est intégrée à la promotion d'une posture d'engagement et d'une identité territoriale. Cela est particulièrement visible dans l'extrait de la tribune co-signée par les dirigeants des deux universités à cette époque (Danielle Tartakowsky et Jean-François Balaudé) et publiée dans le 9 juin 2014 dans la version électronique du *Monde* (d'où la mention des PRES, regroupements depuis remplacés par les COMUE).

> *À titre d'illustration, le projet de Comue porté par les universités de Paris-VIII et de Paris-Ouest-Nanterre propose un modèle original de collaboration entre établissements. Ces deux universités à dominante sciences humaines et sociales, de tailles comparables, sont l'une et l'autre insérées dans des territoires en mouvement, constitutifs de la métropole du Grand Paris, avec lesquels elles entretiennent des liens solides et profitables à tous. Elles se sont rapprochées et rassemblées en 2012 dans un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), à partir d'une histoire similaire et de valeurs partagées : démocratisation d'un enseignement de qualité, lié à une recherche rigoureuse et audacieuse, responsabilité sociale des universités, inscription dans le contemporain et ouverture résolue sur le monde.*
>
> *(« Pour que l'université française ait enfin les moyens de ses ambitions », tribune de Jean-François Balaudé et Danielle Tartakowsky, 9 juin 2014)*

Les postures d'implication proposées par les deux présidents se caractérisent donc par une adaptation au territoire d'ancrage et par une revalorisation des relations de l'université à celui-ci. Cette stratégie de promotion institutionnelle met en avant une image de l'institution comme « ouverte » et « responsable » envers le territoire local.

2. Mise en récit des rapports entre université et territoire : l'implication comme collaboration

La logique d'adaptation des modes d'implication territoriale au milieu environnant et la construction d'une identité territoriale s'accompagnent d'une mise en récit des relations entre l'université et son territoire d'ancrage. La posture d'engagement des deux universités est formulée comme une implication de l'institution dans les débats de société, comme une participation aux défis contemporains, comme une ouverture envers les acteurs et territoires extérieurs voire des actions portées hors du campus. Les deux universités insistent alors sur le renforcement et l'amélioration de leurs relations avec les acteurs extérieurs. L'histoire de l'implantation du campus, du développement de l'université et des liens avec les acteurs territoriaux environnants est mise en récit dans la présentation d'elles-mêmes des deux universités. Cette mise en récit peut d'ailleurs s'entendre comme un « récit territorial » tel que défini par Dorian Bernadou concernant l'image touristique de la région Émilie-Romagne en Italie : « Par récit territorial il faut entendre ici toute forme de narration qui met en scène un territoire, le représente, en faisant appel à des référents des plus variés (une histoire, des traditions, un patrimoine culturel mais aussi parfois des choix en termes de politiques publiques, des projets et des aspirations). » (Bernadou, 2017).

a. Université Paris Nanterre : de l'enclavement à l'ouverture territoriale

L'articulation entre une posture d'université engagée qui assume un rôle de réponse à de grands enjeux sociétaux et une volonté d'ouverture et d'intégration au territoire est très présente dans la conceptualisation de la Responsabilité Sociale et Sociétale de l'Université (RSU). L'ensemble des

documents diffusés par les promoteurs de la RSU (sites de l'AFEV[1], de l'ORSU[2], documents issus de la CPU[3]) présente une conception extensive des missions des universités devant répondre aux besoins des territoires, en insistant sur leur « rôle central dans le développement local de leur territoire », leur « mission de service public dans les territoires », leur influence « démocratique » par « le partage du savoir », leur statut de « bien social important sur le territoire », leurs actions de « politique sociale et d'ancrage territorial », leurs « bonnes pratiques sociales et solidaires », en développant un champ lexical de l'ouverture (passerelle, ouverture, interaction, lien, partage), et ainsi de suite.
La posture d'université engagée décrite par le président Balaudé considère que cette responsabilité passe par une implication de l'université dans les débats de société, qui s'incarne par des liens plus étroits entre les activités universitaires et les acteurs extérieurs, en particulier la société civile. L'ouverture de l'université sur les plans cognitifs et organisationnels est alors transposée sur le plan territorial : la ligne politique tenue par l'équipe présidentielle d'UPN depuis 2012 est de mettre en place et de mettre en avant une ouverture de l'université envers le territoire, entendu à la fois comme environnement immédiat et comme réseau de partenaires.
La rhétorique de l'ouverture est donc centrale dans la communication de l'équipe présidentielle. Au moins trois formes d'ouverture sont mises en avant dans les discours et les entretiens : ouverture du campus au tissu urbain proche ; réponse et attention aux besoins des territoires locaux ; partenariats avec les acteurs publics locaux.

Mise en avant de l'ouverture du campus au tissu urbain et aux habitants proches

Les liens entre le campus et la vie urbaine locale constituent un premier axe de communication de l'université de Paris Nanterre pour faire acte d'ouverture et d'ancrage territorial. Le choix de ne pas fermer le campus par des grilles est présenté comme un acte important de la part de l'équipe présidentielle lors de plusieurs entretiens.

> *Nous, on a décidé de garder l'ouverture. Cela n'a pas toujours été le cas. Il y a eu des mouvements d'ouverture et fermeture au cours des années. Alors que là, même s'il y avait un contexte général national qui était plutôt à la fermeture comme à Toulouse Le Mirail, là le choix du président c'est de ne pas fermer. Donc ça c'était un engagement fort*
>
> *(Entretien avec le directeur de cabinet, enquêté n°1, 20/07/2015)*

De même, tous les éléments qui montrent une certaine porosité entre le campus et le tissu urbain environnant sont mis en avant : le passage d'habitants à travers le campus pour accéder à la gare, la constitution de parcours urbains reliant le campus aux quartiers proches par des étudiants de Master en Géographie et Aménagement, la localisation de bureaux de l'AFEV sur une passerelle au-dessus des voies ferrées entre le campus et le quartier des Provinces Françaises[4] (voir Figure 6).

L'université de Paris Nanterre revendique aussi le fait d'assumer un rôle spécifique en proposant des ressources accessibles pour les usagers et habitants du territoire proche : les infrastructures culturelles (théâtre, musique) et sportives (piscine) et les aménités des grandes pelouses sont disponibles aux

---

[1] Par exemple ces pages sur le site de l'AFEV : http://www.afev.fr/index.php?page=fr_universites et http://rsu.afev.org/index.php?page=fr_demarche .

[2] Site de l'ORSU : http://orsu.fr/ .

[3] Par exemple le compte-rendu d'un séminaire sur la RSU organisé par la CPU en mars 2012 : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Verbatim_seminaire_RSU_16-03-2012__2_.pdf .

[4] Suite à l'aménagement de la nouvelle gare et à l'avancée du projet Seine Arche, la passerelle n'existe plus. Un parvis qui contourne la gare et relie le campus aux Provinces Françaises la remplace.

personnes non universitaires. Les activités de soutien scolaire par des étudiants envers des collégiens, organisées par l'AFEV, ciblent par exemple principalement les quartiers en difficulté situés à proximité du campus, ce qui participe de l'image d'une université insérée dans son territoire, et non pas « hors-sol ». Cette politique est d'ailleurs inscrite dans le volet établissement (UPN) du contrat de site de la COMUE UPL :

> *Plus généralement, l'objectif est de continuer à faire de l'université un lieu ouvert sur le territoire, ce qui passe par un certain nombre d'autres actions visibles et fortes :*
>
> *- partenariat renouvelé et très renforcé avec le Théâtre National des Amandiers pour faire de la scène de l'université un véritable lieu de culture du territoire ;*
>
> *- organisation annuelle d'événements tels que la course des 10 km de l'université, en partenariat avec les services des sports et les associations du territoire ;*
>
> *- ouverture plus large des installations sportives de l'université.*

Cette mise en récit se comprend au regard des modalités d'insertion du campus de l'université dans le tissu urbain et s'adapte aux caractéristiques du milieu environnant et de ses relations à l'université. La question de la traduction de ces discours en politiques et projets d'établissement est abordée dans les chapitres 7 et 8, avec une analyse des modalités de mise en œuvre de la posture d'implication par une formalisation dans l'organisation de l'université, par des projets menés par des services dédiés et par les incitations à l'égard des enseignants-chercheurs.

Mise en récit de l'histoire du campus et de l'université : une identité territoriale d'université engagée

Parallèlement à l'intégration du campus dans le tissu urbain, le rapport de l'université à son territoire d'ancrage est réapproprié et mis au service de la promotion d'une image d'université engagée et responsable par la mise en récit des relations avec les acteurs locaux.
L'image qui est diffusée par l'équipe présidentielle et sur les supports de communication est celle d'une université initialement coupée du territoire environnant et qui – sous l'impulsion de son président – renoue avec les acteurs urbains. L'évolution des rapports entre l'université et son territoire est présentée de manière à valoriser l'action de l'université actuellement. La mise en récit de l'implantation puis du développement de l'université Paris Nanterre est particulièrement visible dans les supports de communication et dans les discours des membres de l'équipe présidentielle, ici le Vice-Président délégué à la Formation Tout au long de la Vie (enquêté n° 2, 10/02/2015) :

> *Mais donc justement je pense que tout ce travail de trois ans a fait que nos interlocuteurs notamment à la ville en tout cas, ceux qui sont le plus en contact avec nous, le maire, certains des services de stratégie urbaine de la ville, les gens qui discutent quotidiennement avec nous sur ce sujet-là, ont conscience que, que voilà c'est une université ouverte sur son territoire. Après il y a encore des gens je pense dans la ville de Nanterre qui ont une image ancienne de l'université comme imposée par l'État, fermée sur elle-même etc., bon, je pense que c'est plus des mythes mais des mythes réciproques. Il y a beaucoup de gens à l'université qui ont une image de la ville de Nanterre qui est fausse.*

De même, le président Balaudé souligne le processus de rapprochement (depuis 2012) et d'intérêts communs entre la ville et l'université (« enjeu partagé ») dans le contexte de renouvellement urbain de grande envergure porté par l'Établissement public d'aménagement de la Défense Seine Arche (EPADESA). Ces enjeux – qui seront abordés plus avant dans le chapitre 7 –servent ici de cadre aux

discours de l'équipe présidentielle qui adapte la posture d'implication et la mise en récit valorisant ses actions et décisions aux spécificités de l'ancrage territorial de l'université.

Le président J.-F. Balaudé déclare enfin que l'université n'est pas qu'un centre académique mais aussi un acteur de la ville (« acteurs sociaux »), suivant l'évolution générale abordée au chapitre 4 de construction organisationnelle des universités :

> *O. R : L'université Paris Nanterre fait vraiment partie de sa ville aujourd'hui ?*
>
> *J-F. B : Cela a longtemps été un problème qui s'illustre par le nom que se donnent nos personnels, les « Nanterrois », quand les habitants de Nanterre sont les « Nanterriens ». Mais aujourd'hui nous nous sommes beaucoup rapprochés. C'est d'autant plus logique pour Nanterre que sa notoriété est en partie liée à son université. L'enjeu partagé est aujourd'hui que Nanterre devienne pleinement une ville universitaire, alors que longtemps nos étudiants ne sortaient pas du campus. En ce moment, tout un nouveau quartier est en train de voir le jour autour de notre gare RER et d'autres aménagements sont en cours auxquels nous sommes associés. Ce n'était pas le cas en 2012 au début de mon premier mandat. Au-delà d'un centre de production académique marqué politiquement nous sommes des acteurs sociaux.*
>
> *(Entretien réalisé par Olivier Rollot pour son blog hébergé par le journal Le Monde[1], publié le 16 mai 2017).*

L'évolution des rapports de l'université à son territoire est présentée sous le signe de l'ouverture par l'équipe présidentielle, ce qui soutient l'image d'une université impliquée car ancrée territorialement. Mais la place du territoire dans la construction de la posture d'université engagée d'UPN va plus loin : les rapports historiques entre le campus et le territoire environnant sont décrits comme le ferment d'un « esprit de Nanterre ». Cette mise en récit de l'histoire du campus et de l'ouverture territoriale de l'université relie ce qui est présenté comme une identité d'université engagée et son ancrage territorial. Cette identité engagée serait intimement liée au territoire même de l'université, et à l'historique de ses rapports au territoire.

L'histoire de l'université est réappropriée pour légitimer et justifier que la posture d'engagement fait partie, finalement, de son identité territoriale : l'université de Paris Nanterre serait animée d'un esprit d'engagement étant donné les rapports historiques qu'elle a eus avec son territoire proche dans les années 1960 et 1970. Lors de la conférence organisée par l'Université Jean Moulin Lyon 3 le mardi 17 décembre 2013, intitulée « territoires & savoirs. La ville, l'université, la population : faire connaissance. Quelles relations entre les lieux d'apprentissage, de recherche, l'urbanisme et la Cité ? », le président J.-F. Balaudé insiste sur l'ouverture progressive de l'université Paris Nanterre. Il rappelle ainsi l' « implantation artificielle dans la ville » décidée par l'État sans concertation avec la municipalité, et l'absence de « politique concertée » avec les acteurs territoriaux, avant de déclarer que « nous y sommes », « maintenant ça l'est ». Lors des vœux de la même année, il annonce son objectif de « rompre l'isolement de l'université » et annonce une future convention avec le Conseil Général des Hauts de Seine. De même, quatre ans plus tard lors du discours de vœux prononcé le mardi le mardi 17 janvier 2017, le président retrace l'histoire de l'université en montrant comment son inscription territoriale a façonné un « esprit de Nanterre ». Il décrit l'université comme « sortie du giron de la Sorbonne », instaurant un campus « foisonnant et innovant », « lien entre le monde académique et le

[1] Disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2017/05/16/notre-potentiel-de-recherche-et-denseignement-est-considerable-jean-francois-balaude-paris-nanterre/, consulté le 28/08/2018.

monde réel grâce à sa situation d'université nouvelle en banlieue parisienne », dans une « banlieue pauvre avec les plus grands bidonvilles de la région » et qui « se développe au fond à l'arrière vers ce qui va devenir le plus quartier d'affaires européens ». Le président souligne au final cette « musique de Nanterre » qui lui donne une « spécificité », cet « esprit de Nanterre très précieux ».

L'ancrage territorial de l'université et l'évolution de ses rapports avec le milieu environnant sont présentés comme le ferment d'une identité d'université engagée par son territoire et avec son territoire. La citation ci-dessous montre bien comment les événements de mai 1968 sont présentés par le président Balaudé comme reflétant l'engagement de l'université, en écho avec sa posture actuelle de RSU. Cet évènement de l'histoire du campus est affiché comme un élément fondateur, comme faisant partie de « l'identité » de l'université. La double spécificité d'une spécialisation en SHS et d'une posture d'engagement est ensuite présentée comme un facteur d'attractivité et de compétitivité dans le contexte francilien. Enfin, cette identité d'université engagée – présentée comme historique – est mise en valeur par la mention de « mutations » du territoire : le rôle de l'université est présenté comme d'autant plus important qu'il répondrait aux « besoins des territoires » proches.

> *O. R : Un an avant l'anniversaire de Mai 68, où elle a joué un rôle central, comment définiriez-vous l'identité de l'université Paris-Nanterre ?*
>
> *J-F. B : C'est un sujet que nous avons beaucoup évoqué lors des 50 ans de l'université, en 2014, puis quand nous avons changé de nom pour devenir l'Université Paris-Nanterre en 2016. Nous nous sommes recentrés sur « Paris » et « Nanterre » pour revendiquer notre identité d'une université de Nanterre qui a été extrêmement engagée et a contribué à faire évoluer la société, et qui prétend continuer à le faire. Notre potentiel de recherche et d'enseignement est considérable puisque nous sommes la seule université à former à l'ensemble des disciplines des sciences humaines et sociales en Ile-de-France. Nous sommes ainsi un acteur de la métropole du Grand Paris dont la responsabilité sociale, en tant qu'université et plus encore en tant qu'université SHS, est forcément importante, d'autant plus dans le cadre des mutations que le territoire connaît.*
>
> *(Entretien réalisé par Olivier Rollot pour son blog hébergé par le journal Le Monde[1], publié le 16 mai 2017, je souligne).*

Le rapport au territoire d'ancrage est encore intégré à la promotion d'un profil d'université engagée aujourd'hui : les caractéristiques du milieu où est localisé le campus sont utilisées pour souligner et expliquer la posture de RSU de l'université. Ainsi, la politique de communication de l'université d'une part met en avant une certaine vision de l'histoire de l'institution et de ses liens au territoire d'ancrage ; et d'autre part elle valorise la posture d'engagement de l'institution au regard des caractéristiques actuelles des territoires proches présentés comme « en mutation ». La posture d'implication de l'université intègre donc le territoire dans la promotion de l'institution dans une double logique d'adaptation aux caractéristiques du milieu environnant et de leur appropriation par la mise en récit des rapports entre l'université et son territoire d'ancrage.

[1] Disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2017/05/16/notre-potentiel-de-recherche-et-denseignement-est-considerable-jean-francois-balaude-paris-nanterre/, consulté le 28/08/2018.

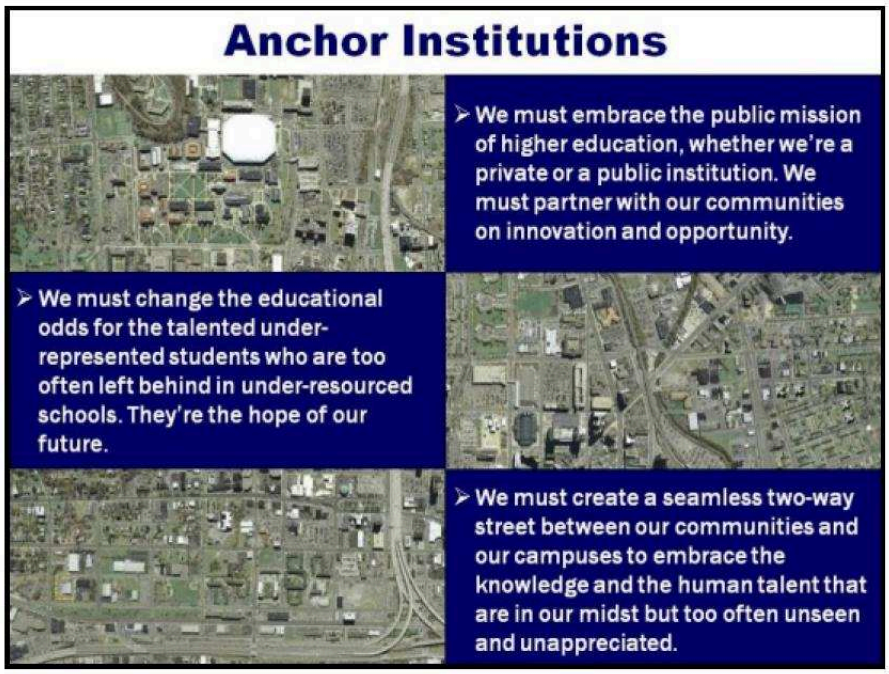
b. Syracuse University : territorialisation de la rhétorique du partenariat collaboratif

La posture d'engagement de l'université de Syracuse revendique une responsabilité et donc une implication à l'égard de son territoire d'ancrage. Cette promotion du rôle territorial de l'université s'accompagne, comme à l'université Paris Nanterre, d'une insistance sur les liens tissés entre l'université et la ville. Il ne s'agit pas seulement pour l'université de mener ou de soutenir des projets dans la ville mais de créer des liens avec les acteurs territoriaux. Cette volonté d'ouverture et de connexion s'adresse au territoire de l'université entendu à la fois comme un tissu urbain où est situé le campus, comme l'ensemble des *communities* de la ville, et comme les acteurs prenant part à la gestion et à l'aménagement de l'aire urbaine.

L'implication par le lien, la réciprocité, la connexion

L'université de Syracuse est présentée par la chancellor Cantor comme une « anchor institution », c'est-à-dire un acteur stable et inamovible dans le territoire, à l'image d'une « ancre » (voir chapitre 3). Ce statut, associé au devoir de responsabilité des universités privées *nonprofit*, dessine les contours d'une fonction de soutien au développement du territoire de l'université. Ce soutien se décline en de multiples actions menées à destination des habitants par le *community engagement* et le *service,* et à destination du territoire lui-même par l'aménagement urbain et les projets de revitalisation urbaine. La figure ci-dessous, extraite d'une conférence donnée par la chancellor Cantor illustre cette idée de responsabilité de l'université envers son territoire. Dans les trois objectifs – ou devoirs (« we must ») – présentés, l'université est censée valoriser le potentiel de son territoire d'ancrage : qu'il s'agisse du potentiel d'innovation, du potentiel des étudiants, du potentiel de connaissance et de capital humain sous-apprécié.

Figure 10 – Présentation de Scholarship in Action comme connexion au territoire



Source : Conférence donnée par la chancellor Cantor, intitulée "Anchor Institutions-Connecting with Community for Innovation and Opportunity", lors du "Rio Grande Summit" à l'University of Texas at Brownsville, le 6 octobre 2011.

Pour *Scholarship in action*, cette posture de responsabilité et d'implication territoriale est étroitement associée à une volonté de partenariat : l'université doit intervenir dans son territoire d'ancrage, mais dans une démarche de collaboration avec les acteurs non universitaires. Le troisième objectif peut être traduit ainsi : « Nous devons créer un chemin de réciprocité, sans interruption, entre nos communautés et nos campus pour considérer le savoir et le talent humain qui sont parmi nous mais qui sont trop souvent invisibles et sous-évalués. ». Les thématiques de l'ouverture, de la connexion, du lien, des relations, de la réciprocité sont alors scandées et mobilisées dans tous les vecteurs de communication de l'université. Un des nombreux discours prononcés par la chancellor Nancy Cantor explicite particulièrement les raisons qui poussent à associer « volonté d'implication » et « nécessité de collaboration ». Il est intitulé « Scholarship in Action: Why Community Commitment Matters » et daté de janvier 2007[1]. Dans un premier mouvement, la chancellor insiste sur la nécessité pour les universités de se reconnecter avec les valeurs et besoins exprimés et ressentis par la société. L'université, pour apporter une contribution valable et utile à la société, doit entretenir un lien avec la « demande sociale ». Cette vision se rapproche du processus de contextualisation décrit dans le chapitre 1 et 3, selon lequel la légitimité et la pertinence du savoir produit dépendent de son adéquation avec les demandes exprimées par certains acteurs :

> *We have always focused on educating responsible citizens who will find innovative solutions for society, not only for themselves. Nonetheless, many in our society worry today that we have become detached and out of touch with their values and needs. Seen through the lens of private gains, we are perceived as somewhat arrogantly holding on to valuable credentials. We must find a means to reconnect with the American people in ways that reaffirm the value and timeliness of our historic expansive mission. (je souligne).*

Puis la chancellor Cantor relie cette mission de contribution à la société à une implication locale, en mettant à distance l'image d'une université déterritorialisée, lévitant au-dessus de la mêlée (« *above the fray »).* L'implication et la démarche collaborative sont toujours présentées comme un atout pour l'institution, comme un levier d'attractivité (« *benefits* »). Suivant la philosophie de *Scholarship in action*, elles sont aussi considérées comme partie intégrante des missions universitaires, et non comme une activité philanthropique annexe :

> *I believe that, once again, we need to reassert vigorously the value of our outward looking public scholarship and the commitments to communities that we can make. We must make a visible demonstration that we are part of the solution, not above the fray of economic and social reinvention in our cities, towns, and communities. No one doubts that the cities and towns next to and near our colleges and universities, from Syracuse to Detroit to South Central Los Angeles, need reinvention, but even our friends may not fully trust or value our role in that process. So we need to build – or rebuild – the kinds of coalitions of interest, with higher education squarely in the middle, that can make a significant difference for our connected communities and revitalize the public trust in our mission as public goods. When we do this, the benefits to our own institutions will also be clear.*

[1] Source : « Scholarship in Action: Why Community Commitment Matters », 12/01/2007, discours prononcé par la chancellor Cantor lors du « 50e anniversaire du Center for the Study of Higher and Postsecondary Education : Challenges to Higher Education in the 21st Century », University of Michigan.

Enfin dans un troisième mouvement (paragraphe intitulé « *Leaving the Ivory Tower Again »)*, la chancellor Cantor montre que l'engagement de l'Université tel qu'elle le conçoit va plus loin que l'engagement attendu traditionnellement des universités états-uniennes. Elle exprime alors ce que le president Balaudé a nommé dans son cas « un supplément de signification » en insistant sur l'idée d'aller « bien plus loin » (« *well beyond* »). *Scholarship in action* est présenté comme un renouvellement de la responsabilité des universités, renouvellement qui réside principalement dans la méthode collaborative de cet engagement universitaire. Si, pour la chancellor, des formes d'implication de l'université envers la société existent déjà, elles ne s'effectuent que de manière unilatérale (« *one-way street* »). La réciprocité, le partenariat, la pérennité des relations entretenues avec les acteurs non universitaires sont alors soulignées :

> *Accomplishing the expansive mission of higher education as a public good in these times requires a commitment to community that goes well beyond the two one-way streets we currently have: of students coming to us as consumers and faculty transferring technology to the world. We need to build genuine and sustained collaborations with businesses, not-for-profits, schools and neighborhoods in our connected communities – in other words, redefine the boundaries of our campuses and our work (discovery and educational work) in much more porous and reciprocal ways than ever before. I'm talking about public scholarship. That is, about bold, imaginative, reciprocal, and sustained partnerships between colleges and universities and their connected communities. This is the quickest and the best way to demonstrate to the general public that everyone can benefit from higher education, not just the relative few that gain admission to our classrooms.*

La rhétorique de la collaboration durable et réciproque entre l'université et son territoire d'ancrage est centrale dans la théorisation de *Scholarship in action*. La posture d'engagement se territorialise donc à la fois par l'inscription d'actions universitaires dans le territoire (support d'activités philanthropiques), par l'adaptation de la formulation des missions universitaires aux spécificités du milieu environnant (« *anchor institution in a Rust Belt City* »), et par la transposition dans l'aménagement urbain du *leitmotiv* du « lien » entre université et société.

Le Connective Corridor : exemple de l'inscription territoriale de la rhétorique de la collaboration

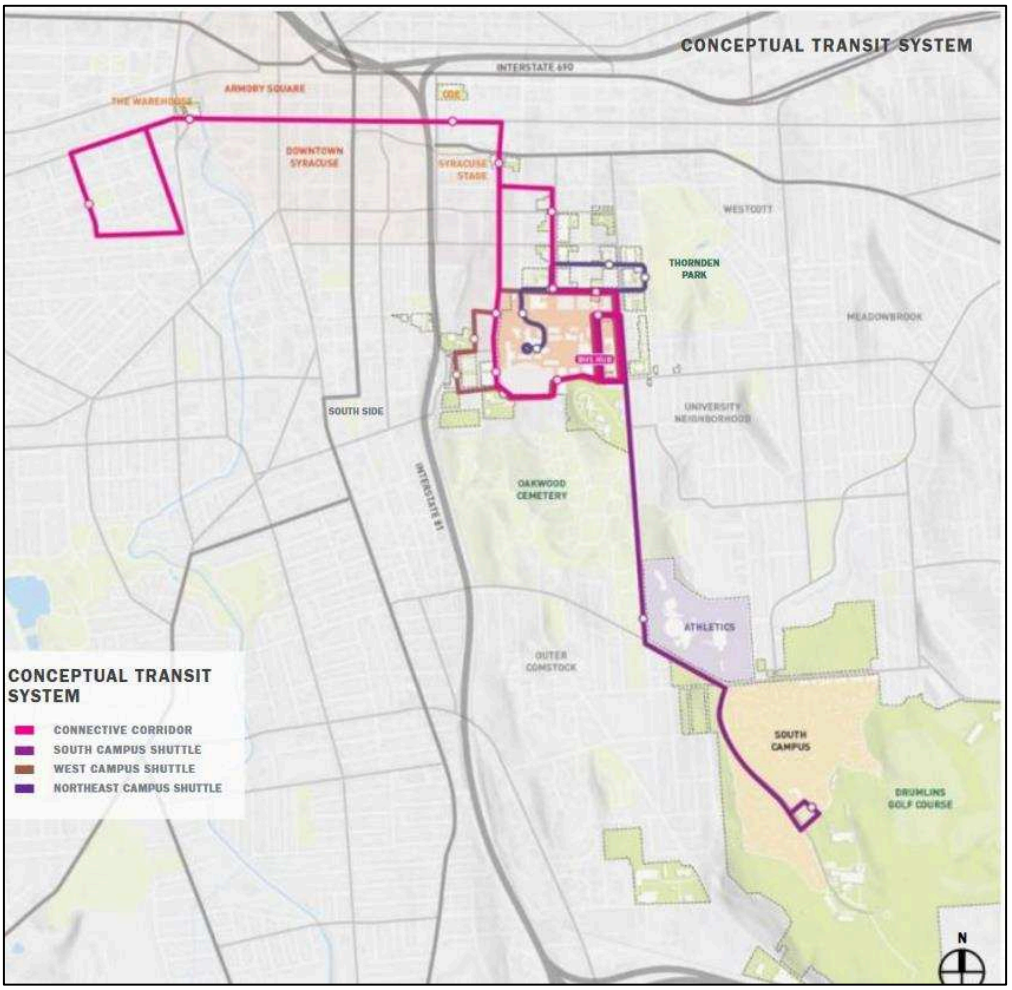
Un des projets emblématiques de cette politique est la construction du Connective Corridor, dont une vue d'ensemble est disponible en annexe (Annexe 7 : Présentation générale du projet Connective Corridor) avec une chronologie et une description des projets les plus emblématiques (Annexe 8 : Chronologie du projet Connective Corridor et Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de *Connective Corridor* et de *Near West Side Initiative*). Il s'agit d'un programme de rénovation urbaine porté par Syracuse University, en partenariat entre acteurs publics (la ville de Syracuse et le comté d'Onondaga) et privés. Il réunit plusieurs projets tout au long d'un « corridor » d'environ trois kilomètres entre l'université et le centre-ville. Les projets rassemblent : la création d'une ligne de bus, la rénovation de voies routières avec ajout de pistes cyclables et de dispositifs de collecte d'eau de pluie, la rénovation de certains espaces publics (rues, places, parcs) avec l'implantation de 150 arbres, l'installation de mobilier (kiosques d'information touristiques, bancs, panneaux de signalisation piétonne) et d'éclairage urbain, la réfection de façades et de trottoirs (environ 56 bâtiments). Ces actions d'aménagement urbain sont complétées par un soutien aux

activités commerciales et de culture et loisirs (art) le long de ce corridor. Le programme Connective Corridor est présenté comme suit sur le site internet officiel[1] :

> *The Connective Corridor is a public-private partnership focused on creative placemaking, urban revitalization, complete streetscapes, sustainability and smart growth. The Corridor links academic institutions on University Hill with downtown central business districts and neighborhoods and connects an arts and cultural district featuring more than 30 venues. It represents the largest new civic infrastructure investment in the City of Syracuse in many decades, creating new pedestrian pathways, streetscapes, green infrastructure, bikeways, redesigned public spaces and public art.*

Le Connective Corridor est inscrit dans la démarche globale de *Scholarship in action*, et présenté comme un projet typique du rôle d'*anchor institution*. L'objectif explicite de ce « corridor » est d'incarner physiquement la volonté de connexion et de partenariat exprimée par Syracuse University, en l'inscrivant dans l'aménagement urbain. Le Connective Corridor relie ainsi le campus (« University Hill ») à deux autres quartiers de la ville : le centre-ville (« Downtown Area ») et le quartier en grande difficulté sociale et économique du Near West Side, comme le présente la Carte 9 ci-dessous.

Carte 9 – Carte des transports du Connective corridor



Source : https://issuu.com/sasaki_associates/docs/su_framework

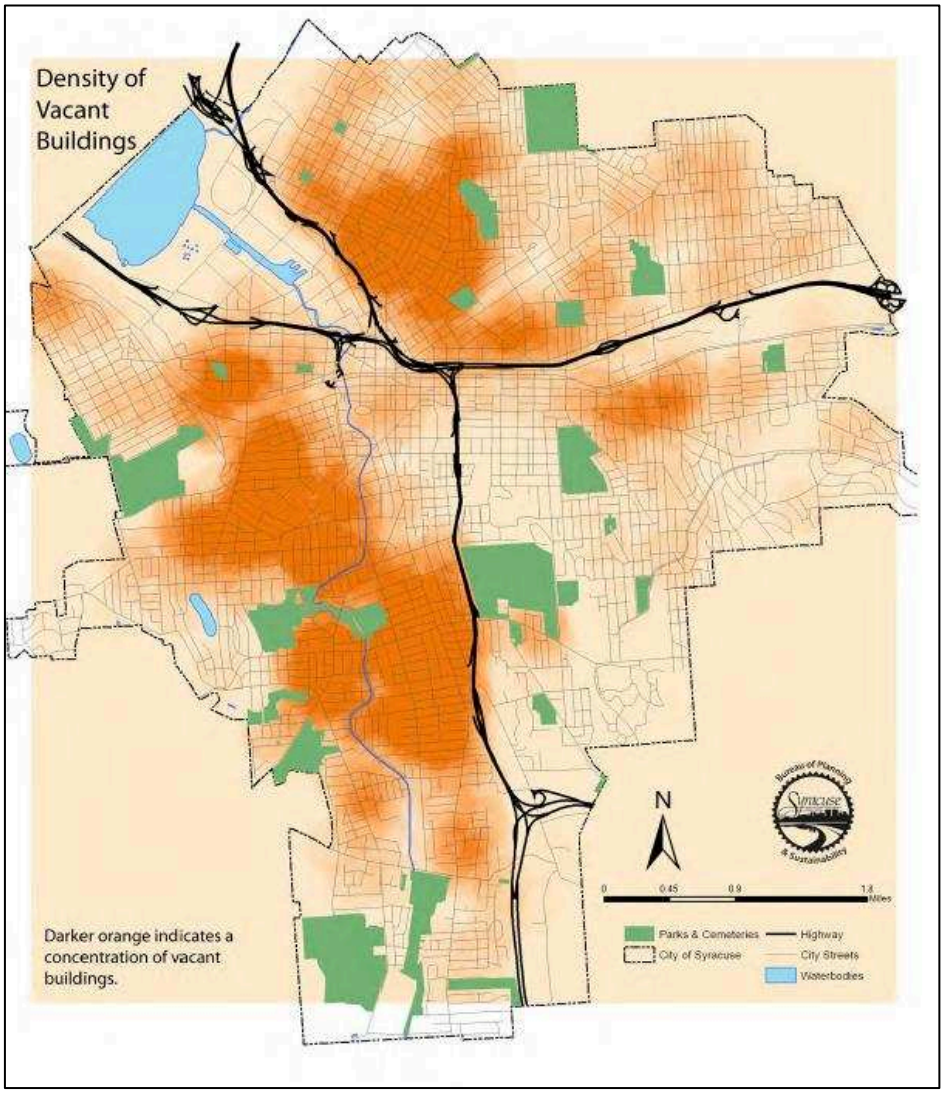
[1] Site internet du programme : http://connectivecorridor.syr.edu/, consulté le 30/09/2018.

Le centre-ville de Syracuse, aussi appelé Armory Square, concentre les activités tant d'un point de vue politique (concentration des instances administratives et gouvernementales), que culturel et économique (*Downtown Central Business District*). Malgré un long déclin économique et le départ de nombreux commerces, le quartier est déclaré en phase de rebond économique par les documents officiels de la mairie de Syracuse, comme le *Syracuse Housing Plan* disponible en ligne (daté de 2010[1]). Le quartier du *Near West Side* en revanche est un quartier principalement résidentiel, proche du centre-ville mais fortement enclavé. Son bâti est parmi les plus anciens de la ville, et a beaucoup souffert du déclin économique et du rétrécissement urbain : beaucoup de maisons sont délabrées et laissées vacantes (jusqu'à 25 % des parcelles du quartier selon les sources). Le taux de population vivant sous le seuil de pauvreté est au-dessus de 40 %, allant jusqu'à 55 % selon les sources et le périmètre choisi (le *Census Bureau* donne un taux de 33 % de personnes en situation de pauvreté en 2012 pour toute la ville de Syracuse[2]). Enfin, le Syracuse Housing Plan déclare sans préciser les chiffres que « beaucoup » de résidents utilisent l'anglais en seconde langue ou ne le parlent pas.

[1] Malheureusement, il ne semble pas y avoir d'autres versions plus récentes accessibles publiquement. « After a long economic decline, accentuated by an exodus of businesses to the suburbs and consolidation and mergers of commercial banking, accounting and insurance institutions, the CBD is on an economic rebound » (Syracuse Housing Plan, 2010, p. 48).

[2] Données démographiques, sociales et économiques sur la population de Syracuse disponibles sur : https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/syracusecitynewyork/IPE120216#viewtop, consulté le 30/09/2018.

Carte 10 – Densité de logements vacants à Syracuse



Source : Syracuse Land use & Development Plan 2040

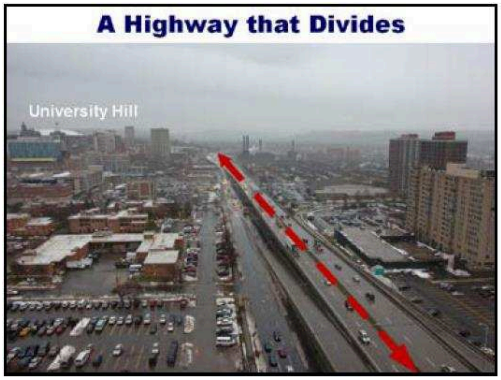
Le corridor relie le campus situé dans le quartier University Hill à un immeuble acheté en 2005, rénové et réouvert en janvier 2006 par l'université de Syracuse, appelé The Warehouse. Celui-ci se situe à la jonction entre le centre-ville et le Near West Side, symbolisant un lien entre ces deux quartiers fortement séparés dans le tissu et les pratiques urbaines. Cette connexion se matérialise par une ligne de bus gratuite entre le campus de Syracuse University et l'immeuble The Warehouse où ont été délocalisés des enseignements d'architecture pendant quelques années (le temps de la rénovation d'un bâtiment sur le campus principal) et le College of Visual and Performing Arts' School of Design définitivement, amenant les étudiants à effectuer le trajet régulièrement. Les voies routières concernées ont été rénovées et complétées avec des voies cyclables et du mobilier urbain tandis que les propriétaires des immeubles les longeant ont obtenu des subventions pour la rénovation de façades. Enfin, le long de ce corridor de communication une série de bâtiments dédiés à des activités culturelles et communautaires ont été installées sous l'égide de l'université.

Le projet du Connective Corridor illustre donc l'implication de Syracuse University dans un territoire d'ancrage dont elle se sent responsable et plus particulièrement l'inscription dans l'aménagement

urbain de la rhétorique du lien entre l'université et les enjeux sociétaux. L'extrait de conférence donnée par la chancellor Cantor ci-dessous montre comment la politique de *Scholarship in action* relie explicitement les missions de l'université (le modèle d'*anchor institution*) et une implication territoriale locale sous le sceau de l'ouverture et de la connexion, à la fois cognitive, psychologique, physique :

Figure 11 – Syracuse University comme anchor institution

In Syracuse, you could say it begins with the view from University Hill, high above the city. We're only a 15-minute walk from downtown, but for years Interstate-81 has created and symbolized a divide. To kick-start our role as an anchor institution, we've had to jump that highway, physically and psychologically.



We renovated an old furniture warehouse across town and made it part of our campus. All at once, hundreds of students and their faculty were downtown every single day (and night!). Since then, the Warehouse has become a beautiful home for design, arts journalism, high tech entrepreneurship, and architecture programs, with space for community activities, an art gallery, and a café.

To link the Warehouse and downtown with our campus on the hill, we began collaborating with a wide range of community groups, state and federal agencies, businesses, non-profits, and arts organizations to create a Connective Corridor. This is both a bus route and an arts/business district that runs from the campus to the Warehouse. It links the university with theaters, museums, galleries, shops, restaurants, and parks.

(Conférence donnée par la chancellor Cantor, intitulée "Anchor Institutions-Connecting with Community for Innovation and Opportunity", lors du "Rio Grande Summit" à l'University of Texas at Brownsville, le 6 octobre 2011, je souligne).

Source : Extrait du discours de la chancellor Cantor

La dimension territoriale est explicitement mobilisée par les deux visions d'universités engagées proposées par Syracuse University et Paris Nanterre. Les deux dirigeants appellent à la fois à revivifier le lien entre les missions traditionnelles universitaires et leur contribution à la société de la connaissance, et à encourager un engagement supplémentaire envers la société que ce soit par le partage des connaissances, la revitalisation urbaine, des activités de philanthropie. Pour la chancellor Cantor et le président Balaudé, la posture d'université engagée, impliquée dans la société doit se traduire spatialement par une implication territoriale, notamment locale. La formulation de cette implication insiste fortement sur la nécessité de nouer des relations avec des acteurs non universitaires, sur la volonté de considérer, de discuter avec voire d'agir sur le territoire environnant, dans une logique de projection de l'université vers l'extérieur.

La posture d'implication se territorialise donc d'une part par sa mise en œuvre dans un territoire support d'actions menées par l'université et ses membres ; et d'autre part par une adaptation de la formulation même des missions universitaires en fonction des caractéristiques du territoire d'ancrage alors considéré comme le milieu environnant le campus. Cette adaptation vise à valoriser le rôle de l'université comme responsable, ouverte et impliquée répondant aux enjeux sociétaux et aux besoins spécifiques de ce territoire. L'adaptation est alors en même temps réappropriation puisque certaines caractéristiques de ce territoire d'ancrage sont mises en avant par les universités dans leurs politiques de communication. Leurs rapports au territoire et l'évolution des liens université - territoire sont mis en récit pour souligner des processus d'ouverture et de collaboration. Les spécificités du territoire d'ancrage et l'histoire des relations avec l'université sont présentées comme le fondement même de la posture d'engagement des deux universités, comme une singularité à mettre en valeur. Syracuse University et l'université Paris Nanterre construisent une identité territoriale d'universités impliquées, investie dans leurs stratégies d'attractivité et de mise en visibilité de l'institution.

Cependant les logiques de territorialisation de l'implication universitaire ne sont pas uniquement de l'ordre de l'inscription, de l'adaptation et de la réappropriation d'un territoire d'ancrage. Dans le cadre des stratégies de promotion institutionnelle des deux universités, ce qui est considéré comme le territoire de l'université constitue un enjeu à valoriser. L'appropriation du territoire d'ancrage va alors plus loin que la mise en avant de certaines caractéristiques mettant en avant le rôle d'université responsable : l'implication de l'université permet de redéfinir les limites mêmes de ce qui est considéré comme le territoire de l'université. Une autre logique apparait, celle de la construction d'un territoire de référence de l'université. Dans ce cas, l'implication de l'université ne s'adapte plus au milieu imposé à l'université en reformulant les missions universitaires selon le territoire d'ancrage. Elle sert de levier pour les stratégies territoriales de l'université à savoir la construction d'un territoire de référence désiré par l'institution.

3. Construire les représentations du territoire de référence désiré : l'implication au service de l'attractivité

Ce qui est considéré comme « le territoire de l'université » est un enjeu dans les stratégies d'attractivité et de mise en visibilité des deux universités, inscrites et participant au contexte de compétition entre établissements. L'appropriation des caractéristiques du territoire d'ancrage et la construction d'un territoire de référence désiré participent donc de logiques de marketing territorial de la part des universités. L'objectif est d'« influer sur les représentations mentales associées à un territoire donné, à construire ou à modifier son image au travers d'une activité de promotion. » (Bernadou, 2017, p. 1). Plus précisément, « le marketing urbain quant à lui apparaît comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour promouvoir l'image de la ville. Il apparaît comme une démarche stratégique et comme le résultat de cette démarche, c'est-à-dire ce que produit le marketing : les images publicitaires, les textes promotionnels, les événements médiatisés. » (Rosemberg-Lasorne, 1997).

Les postures d'implication élaborées par les équipes présidentielles des deux universités visent donc à revaloriser le rôle de l'université selon le milieu environnant, à donner une vision des relations entre l'université et les acteurs locaux sur le mode de la collaboration, mais aussi à modifier l'image du territoire associé à l'université, y compris son périmètre et ses caractéristiques. Les discours des deux présidents et les écrits de communication ont une visée performative, afin de construire, de délimiter les contours du territoire de référence désiré.

Dans le cas de Paris Nanterre, l'exemple de La Défense permet d'illustrer les possibles ambiguïtés concernant les rapports entre la posture d'engagement, l'implication territoriale et le territoire de l'université. En effet, d'un côté, promouvoir une université en prise avec les enjeux de société peut se traduire par la volonté de tisser des liens avec les acteurs du territoire et par l'intégration du campus au tissu urbain. La posture d'engagement, par l'implication territoriale, revalorise le profil de l'université en adaptant ses missions aux spécificités du territoire environnant. Cependant, cette articulation entre posture engagée et identité territoriale ne sert pas uniquement à se réapproprier un environnement « imposé » par la localisation du campus mais aussi à construire un territoire de référence désiré. Le territoire de l'université est alors un enjeu à valoriser pour renforcer son attractivité dans un contexte de compétition entre les nombreuses universités franciliennes, d'où des stratégies comme l'aménagement du campus, l'appropriation des caractéristiques du milieu environnant pour les présenter sous le jour qui convient à l'université, la mise en récit des relations historiques entre l'université et le territoire environnant, parmi d'autres.

Or l'exemple de La Défense montre que la construction de cette image valorisante du territoire de référence désiré pour l'université implique aussi une redéfinition du périmètre associé à l'université : il s'agit d'intégrer le quartier d'affaires à l'intérieur du périmètre associé à l'université. Différentes composantes de l'université Paris Nanterre, que ce soit les services communication, l'équipe présidentielle, certaines formations, mettent en avant la proximité du pôle économique de La Défense comme atout pour l'université. Le rapprochement avec La Défense est lié à de nombreux enjeux que le président Baladé énonce lors de sa cérémonie de vœux pour l'année 2013[1] : il annonce une convention de partenariat avec le Conseil Général des Hauts-de-Seine concernant l'implantation de formations au Pôle Universitaire Léonard de Vinci, auparavant appelé « fac Pasqua », situé sur l'esplanade de La Défense. Il s'agit pour lui d'un « enjeu non négligeable pour l'université » étant donné le « bassin d'emploi que constitue La Défense », « la charge idéologique associée à la fac Pasqua », et « la difficulté qu'eut longtemps le conseil général à reconnaitre notre place d'établissement d'enseignement supérieur au sein du 92 et enfin notre besoin de locaux ». Il conclut en déclarant : « L'accord imminent vers lequel nous tendons sera historique pour l'université ». Intégrer La Défense au territoire associé à l'université est considéré comme un marqueur de visibilité internationale pour attirer des étudiants (notamment étrangers) ou des chercheurs, comme un signe d'opportunités de contrats de recherche, de collaboration, de débouchés professionnels pour les étudiants, et comme un atout symbolique dans les représentations du grand public, des étudiants et de possibles partenaires (entretien avec directeur de cabinet, enquêté n°1, le 20/07/2015).

La proximité du campus avec La Défense est très souvent rappelée dans les supports de communication institutionnelle. Ainsi, la page de présentation de l'université sur le site internet officiel décrit l'université ainsi dans le premier paragraphe : « Théâtre d'une histoire riche en événements qui ont marqué le monde universitaire à la fin des années 60, l'Université Paris Nanterre offre aujourd'hui à sa communauté universitaire une perle rare en région parisienne : un vrai campus de 32 hectares, situé à deux pas de La Défense, le plus grand quartier d'affaires d'Europe, et bien desservi par les transports en commun[2]. » Le paragraphe intitulé « *L'université et son territoire » ne fait référence qu'à Paris et à La Défense : «* L'Université Paris Nanterre, située à l'ouest de Paris, à proximité du centre d'affaires de 'La Défense', est une université pluridisciplinaire qui accueille chaque année plus de

[1] Vidéo disponible sur https://webtv.parisnanterre.fr/videos/les-voeux-de-jean-francois-balaude-president-de-luniversite-paris-ouest-nanterre-la-defense/, avec passage sur La Défense à 6 minutes.

[2] Présentation disponible sur : https://www.parisnanterre.fr/presentation/ consulté le 8 juin 2018.

30 000 étudiants ». De même, les changements de noms de l'université Paris Nanterre reflètent l'évolution des politiques de communication de l'université en termes d'image territoriale et montrent les territoires auxquels l'université souhaite être associée au cours des années. Ainsi, suite à l'avènement du nouveau nom « Paris Nanterre » en 2017, le service communication expliquait ce choix et la charte graphique de la manière suivante sur le site internet officiel :

> *L'enjeu de singularisation, de lisibilité et de visibilité s'impose à tous les établissements d'enseignement supérieur et de recherche tant au niveau national qu'international. C'est dans cet objectif que la démarche d'évolution du nom de notre université a été engagée. D'abord annexe de la faculté des lettres de la Sorbonne à partir de 1964, la "fac de Nanterre" est devenue « Université Paris 10 Nanterre » en 1970. Le nom adopté ensuite en 2007, « Université Paris Ouest Nanterre La Défense », cherchait quant à lui à exprimer les différentes polarités de notre ancrage territorial. Mais, dans les faits, ces noms (et d'autres encore dérivés de ceux-là) se sont superposés, sans que le plus récent n'arrive à s'imposer aux plus anciens dans les usages. Cette hésitation dans notre appellation nuisait à la valorisation de nos actions pédagogiques, scientifiques et sociales* [1].

L'ensemble du document, disponible en annexe (Annexe 10 : Communication officielle de l'université Paris Nanterre concernant son changement de nom en 2017), présente tout à fait le souci de lisibilité et de visibilité qui anime ce choix, la volonté de porter une image d'établissement unique auprès des partenaires ainsi que l'importance des représentations territoriales associées à l'université pour soutenir son attractivité et sa posture d'engagement sociétal. En voici un extrait Figure 12 ci-dessous :

Figure 12 - Le changement de nom : volonté de renforcer la visibilité de l'université Paris Nanterre

Paris, parce que nous sommes bien, et nous le revendiquons, l'une des treize universités issues de l'Université de Paris, à la Sorbonne. Nanterre, car c'est bien ce nom qui nous identifie le mieux et nous singularise. Paris, car nous sommes aussi situés au cœur de la métropole du Grand Paris en devenir, mais Nanterre, pour rappeler notre lien avec ce territoire contrasté, de La Défense aux quartiers populaires, de l'Arche à la Seine, qui est aussi l'un de nos ferments pour comprendre et pour agir. Paris, puisque l'évocation de ce seul nom, sur un plan national ou international, suffit à nous situer géographiquement et nous confère l'aura de l'une des villes les plus connues et les plus aimées au monde. Mais ce Paris, nous l'incarnons, depuis les origines, à la façon de "Nanterre", par les écrits scientifiques et par la formation d'étudiants aux parcours divers, qui diffusent "l'esprit de Nanterre" à travers le pays et à travers le monde.

Source : Extrait du site internet du service communication de l'université Paris Nanterre

Au-delà de la question du nom, les membres de l'équipe présidentielle revendiquent une proximité de plus en plus grande avec les acteurs du pôle économique de La Défense, ce que fait le président Balaudé, lors de la cérémonie des vœux qui s'est tenue le 17 janvier 2017[2]. Une question lui est adressée quant à la disparition du terme « La Défense » du nom de l'université, sur un ton de regret puisque, d'après l'interlocuteur, « c'était très vendeur ». Le président répond en reconnaissant l'importance de ce « grand voisin » qui constitue un « enjeu très important ». Puis il déclare : « Mais

[1] Description du nom et de la charte graphique de l'université disponible ici : https://communication.parisnanterre.fr/charte-graphique/projet/le-projet-l-universite-paris-ouest-nanterre-la-defense-devient-l-universite-paris-nanterre-740696.kjsp consulté le 8 juin 2018.

[2] Vidéo des vœux de J.-F. Balaudé disponible sur : https://youtu.be/EBzdOKK5Mvg, consulté le 02/10/2018.

au fond nous sommes à un moment où nous n'ambitionnons pas d'avoir un pied à La Défense ou dialoguer avec des acteurs de La Défense car c'est le cas. ». Le nom de l'université peut alors changer : celui de Paris Ouest Nanterre La Défense montrait la « revendication que nous voudrions en être, y être ». Mais ce n'est plus la peine de « revendiquer une proximité avec ce nom » puisque « l'université est de fait devenue un acteur de La Défense, elle s'y trouve, et elle y est reconnue ». Il n'y alors « plus d'enjeu à brandir le nom (…) nous avons intégré La Défense dans la stratégie de notre établissement ». Les arguments apportés par le président Balaudé pour montrer ce lien de l'université à La Défense sont notamment ceux de la présence de formations au site Pôle Universitaire Léonard de Vinci (PULV) et sa participation à l'Association des Utilisateurs de la Défense (AUDE) y compris au Conseil d'Administration de cette association.

L'implantation de lieux de formation sur le site de La Défense est donc un moyen d'y associer l'université. Si l'inscription du mot La Défense dans le nom de l'université avait pu avoir un impact en termes de représentation et d'expression d'une volonté politique d'établissement, l'implantation d'un élément de campus sur ce site va plus loin. Il s'agit, à une échelle moindre, de la même logique que Syracuse University lorsqu'elle délocalise en 2009 le *College of Visual and Performing Arts' School of Design* dans l'immeuble *The Warehouse* situé entre le centre-ville et le quartier du Near West Side dans le cadre du programme du *Connective Corridor*. L'enjeu symbolique est très fort dans le cas de SU comme celui d'UPN même les raisons en sont différentes : Syracuse University incarne son rôle d'*anchor institution* qui crée des liens avec sa ville d'ancrage et aide à revitaliser un quartier marqué par des difficultés économiques et sociales très fortes et des représentations très négatives. L'université Paris Nanterre, université associée à une ville communiste (Nanterre) et considérée comme « de gauche », affirme son rapprochement avec le plus grand centre économique français qui concentre des entreprises internationales des secteurs bancaires et industriels. Dans ce cas, l'implication de l'université dans le territoire par l'implantation de morceaux du campus universitaire permet de transformer le territoire de référence de l'établissement redessinant les limites de son périmètre. L'implication de l'université dans certains lieux permet de redéfinir quel est le territoire de l'université et ces stratégies territoriales servent la posture d'engagement auprès d'enjeux contemporains. L'université Paris Nanterre dispose ainsi de locaux de formation à La Défense, et y a également localisé le siège de sa fondation[1] ainsi que les locaux de son incubateur d'entreprenariat étudiant nommé PEPITE PON[2] (Pôle Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert, l'Entreprenariat - Paris Ouest Nanterre). Les entretiens avec le directeur de cabinet (juillet 2015) ou le vice-président Formation tout au long de la vie (février 2015) montrent que cette implantation à La Défense s'inscrit dans une perspective de compétition avec les autres établissements d'enseignement supérieur : le nombre d'étudiants d'UPN au PULV (Pôle Universitaire Leonard de Vinci) est comparé à celui de l'université Paris Dauphine ou de l'ESSEC ; l'incubateur étudiant est mis en avant comme un moyen de montrer les atouts de l'université face aux grandes écoles qui attirent d'avantage les porteurs de projets.

On peut d'ailleurs noter que cette stratégie d'implication territoriale par extension du campus ne s'adresse pas uniquement au territoire proche du campus principal comme La Défense. Lors de la cérémonie des vœux en janvier 2017, J.-F. Balaudé a exprimé l'intention de rejoindre le campus

[1] « La fondation de l'université va être là-bas. Donc nous on crée des liens avec La Défense » (entretien avec le directeur de cabinet de l'université Paris Nanterre en juillet 2015).

[2] Plus d'informations sur le site internet du PEPITE, disponible sur : https://www.pepite-pon.fr/, consulté le 28/008/2018.

Condorcet, ce qui est ensuite décrit par différents articles de presse comme la volonté d'intégrer ce qui serait à terme un campus « international », « prestigieux », « premier pôle européen de recherche en SHS ». L'ouverture d'un « campus satellite » de Syracuse University à Los Angeles ou la création de l'Université Paris-Sorbonne Abu Dhabi (PSUAD) relèvent de cette logique multiscalaire d'implantation d'un campus dans un lieu ou une ville symboliquement signifiant pour un rayonnement international. Enfin si la re-délimitation du territoire de référence de l'université peut s'effectuer par extension, elle peut à l'inverse opérer par exclusion : certains lieux, quartiers, territoires sont ainsi absents des discours de communication et ne sont pas ciblés par les projets d'implication territoriale de l'institution. Les cités d'habitat collectif jouxtant le campus ou le quartier du Petit Nanterre sont par exemple peu présents dans les discours de valorisation de l'université et de la RSU. Des éléments pourraient pourtant en faire partie comme la porosité entre le campus et ces quartiers proches, des relations certes minimes mais qui existent, et qui pourraient être développées dans le contexte de fortes rénovations urbaines (voir chapitres 2 et 7).

Enfin, construire et mobiliser un territoire considéré comme « le territoire de l'université » est un enjeu pour l'université de Paris Nanterre afin de mobiliser des partenaires publics ou privés. En effet, certains partenariats avec des « acteurs du territoire » sont initiés et légitimés car les parties prenantes considèrent qu'elles partagent le même périmètre de compétences. Le territoire, en tant que maille politico-administrative, joue le rôle de « vecteur de mobilisation » (Filâtre, 2004). Définir un périmètre commun, et donc construire un territoire de référence correspondant à celui d'autres acteurs, est un moyen de mobiliser des fonds ou de justifier des partenariats. C'est par exemple le cas lorsque le président Jean-François Balaudé développe des relations avec les acteurs en charge des territoires administratifs comme le conseil général des Hauts-de-Seine ou le rectorat de l'académie de Versailles. Dans ce cas, l'implication s'établit comme une ouverture et un partenariat entre l'université qui se construit en « acteur du territoire » et les acteurs publics en charge de ce « territoire ». L'université – suivant le processus de construction organisationnelle décrit précédemment – développe ses capacités de décision, de représentation, de négociation. Elle prend de plus en plus part aux décisions qui affectent son territoire qui est aussi celui du périmètre de compétences du rectorat, de l'EPADESA[1], du conseil général et ainsi de suite. Les liens noués avec la Communauté d'Agglomération du Mont Saint-Valérien[2] (CAMV) ou avec la municipalité de Nanterre permettent alors de susciter des partenariats ou des financements étant donné la communauté de destin partagé sur un même territoire. L'idée de faire de Nanterre une ville universitaire illustre cette construction d'un territoire de référence commun : si l'université de Nanterre ne se définit qu'en lien avec Paris et fonctionne en autarcie dans la ville de Nanterre, son territoire d'ancrage sera exclu, déterritorialisé de celui de la municipalité. En revanche la reconnaissance de cet ancrage et la construction de liens institutionnels (par exemple avec la signature de convention) construisent un territoire de référence commun et des intérêts qui peuvent se rejoindre.

Ainsi, l'université modèle son territoire de référence en redélimitant son périmètre par diverses formes d'implication : implantation de parties de campus, communication à visée symbolique, relations de partenariat institutionnel entre acteurs publics. Cette construction de ce qui est considéré par les acteurs extérieurs et les membres de l'établissement comme étant « le territoire de l'université »

[1] L'Établissement public d'aménagement de la Défense Seine Arche, devenu Paris La Défense au 1er janvier 2018 (voir chapitre 7).

[2] Avant la réorganisation territoriale liée à la constitution de la Métropole du Grand Paris et la dissolution de la CAMV

relève de différents enjeux de promotion institutionnelle : montrer sa visibilité y compris internationale, revendiquer des opportunités de formation et de recherche, mettre en avant ou au contraire effacer des lieux ou quartiers symboliquement signifiants, associer des acteurs dans un sentiment de territoire commun… Comme le chapitre précédent l'a décrit à l'échelle nationale et comme le chapitre suivant va le détailler pour UPN, les réformes récentes du pilotage de l'ESR (politique de site, incitations aux ressources propres, appels à projet de type ISITE) encouragent cette stratégie territoriale de construction d'un territoire de référence : la valorisation d'une proximité avec certains acteurs au sein d'un même territoire de compétences ou bien l'internationalisation du territoire d'ancrage deviennent des arguments pour obtenir des financements.

Ainsi, les formulations de la posture d'implication des deux universités étudiées donnent à voir des stratégies de délimitation du territoire de référence des établissements et donc des représentations associées. À travers des discours qui se veulent performatifs, les deux universités tentent de redéfinir le périmètre de « leur » territoire, ce qui permet d'agir sur leur image mais aussi sur la nature de leurs possibles partenaires inclus dans la même maille de possible projet, de mobilisation. Le territoire de l'université est alors un enjeu pour le développement institutionnel des deux universités, et l'implication un levier dans le cadre de stratégies territoriales.

À l'issue de l'étude des deux stratégies discursives, il s'avère que l'enjeu de délimitation d'un territoire de référence est plus fort pour l'université Paris Nanterre que pour Syracuse University en effet, les discours de la chancellor Cantor et les supports de communication de SU présentent beaucoup moins de tentatives pour redessiner et qualifier quel est le territoire associé à l'université. Cela est pour beaucoup dû au fait que son territoire d'ancrage est globalement considéré comme celui de l'aire urbaine de Syracuse. Cela n'exclut pas toute la production de « récit territorial » (Bernadou, 2017), de création d'une identité territoriale par la revalorisation de certains caractéristiques territoriales ou la mise en avant d'une collaboration et d'une intégration avec le territoire local. En revanche, l'action de re-délimitation du périmètre même du territoire associé à l'université est moins visible qu'à Nanterre. L'université de Paris Nanterre, située à Nanterre en banlieue parisienne, proche du pôle de La Défense et en concurrence avec d'autres universités franciliennes, accorde plus d'importance à la construction discursive des limites de son territoire de référence aux yeux de ses possibles partenaires.

Or, nous allons voir que la construction d'un territoire de référence comme enjeu d'attractivité et de visibilité ne repose pas uniquement sur les discours comme « opération de spatialisation ». Les « opérations de spatialisation » peuvent être définies comme « l'ensemble des démarches par lesquelles des acteurs aux statuts variés s'appliquent à délimiter des périmètres, à leur attribuer des propriétés ou à mesurer des troubles justifiant des formes d'intervention appropriées[1]. ». Différentes formes d'implication territoriale peuvent être mobilisées comme levier pour mener ces « opérations de spatialisation » afin de délimiter les périmètres du territoire de référence désiré et lui attribuer des propriétés dans une visée de marketing territorial.

En se concentrant sur les discours des équipes présidentielles et la formulation des postures d'établissements, ce chapitre a mis en évidence différents leviers employés par les institutions dans

[1] Appel à communication pour une journée d'études : « Territoires de mobilisation. Action publique et contestation entre expertises et émotions » (CHERPA-Sciences Po Aix), le lundi 28 mai 2018, organisée par Maurice Olive, Maître de conférences en science politique, AMU, Cherpa-Sciences Po Aix, Christophe Traïni, Professeur de science politique, Cherpa-Sciences Po Aix.

un contexte de redéfinition des missions de l'université : la communication (y compris le changement de noms), les rapports de force dans les relations entre acteurs institutionnels et l'implantation de certaines activités de l'université dans des lieux symboliques. Ce répertoire d'action n'est toutefois pas exhaustif et, hors des discours présidentiels, d'autres types d'« opérations de spatialisation » visant à construire, transformer, s'approprier le territoire universitaire comme enjeu de promotion institutionnelle sont à l'œuvre. Les différentes modalités de mise en œuvre de la posture d'implication et leurs logiques de territorialisations font l'objet des chapitres 6 et 7.

Conclusion du chapitre

Syracuse University et l'université de Paris Nanterre ont toutes deux construit et diffusé une posture d'université responsable et impliquée, portée par leur figure présidentielle. Elles tentent ainsi de se démarquer, en s'appuyant sur les missions attendues et les modes de fonctionnement des universités dans leurs systèmes nationaux. La première section de ce chapitre atteste du fait que les deux universités étudiées ont développé une posture d'université engagée comme levier de différenciation, de promotion et de mise en visibilité de l'institution. Les discours des deux figures présidentielles mettent en avant Syracuse University et l'université Paris Nanterre comme fer de lance d'un renouvellement des missions universitaires, voire l'incarnation d'un nouveau modèle d'Université dans les canons de leurs modèles universitaires respectifs. Elles tentent ainsi de se démarquer, en s'appuyant sur les missions attendues et les modes de fonctionnement des universités dans leurs systèmes d'ESR nationaux. Syracuse University s'inscrit dans un contexte où l'engagement des universités privées *nonprofit* est déjà une norme, et leurs contributions aux *communities* sont attendues (voir chapitre 3). Avec *Scholarship in action,* elle cherche à se positionner comme un établissement particulièrement investi dans ce champ, à se montrer innovante et à devenir le fer de lance d'un renouvellement de l'implication universitaire par des efforts de théorisation et de communication autour du rôle de l'Université. L'université de Paris Nanterre présente la même stratégie de distinction en investissant certaines thématiques, comme la Responsabilité Sociale des Universités ou l'Économie Sociale et Solidaire.

La posture de l'université engagée participe d'une stratégie de promotion des deux universités afin de faire valoir leur spécificité et valoriser leur contribution dans leurs contextes respectifs. L'implication universitaire est considérée comme un levier – parmi d'autres – de promotion institutionnelle par les deux équipes présidentielles. Intégrer l'implication comme mission de l'institution est un levier de différenciation dans une logique de compétition, un levier d'attractivité pour les étudiants, un levier de financement. Ces positionnements relèvent donc d'un jeu multiscalaire entre des « scripts » (Musselin, 2008) globaux et nationaux (décrits en chapitre 3 et 4) qui désignent les valeurs et normes - explicites ou non - à suivre pour « être attractif » et des positionnements d'établissements qui veulent se placer dans la compétition selon leurs propres ressources et cherchent à participer à la définition de ces scripts.

L'université doit pour les deux présidents assumer la responsabilité qui incombe à l'institution spécifique qu'est l'Université, responsabilité d'autant plus exacerbée par l'intégration du paradigme de l'économie et de la société de la connaissance : il s'agit pour les deux dirigeants de légitimer et valoriser le profil de leur université en montrant son utilité et sa contribution envers la société. L'université doit alors « prendre part » aux enjeux contemporains, « répondre à la demande sociale »,

« s'impliquer dans les débats et les expérimentations » pour « faire face aux défis sociétaux ». Sous l'influence de cette logique de contextualisation décrite dans les chapitres 3 et 4, le discours d'engagement des deux universités se traduit alors par une posture d'implication et une rhétorique de l'intégration, du lien, de la collaboration avec les acteurs non universitaires et le territoire au-delà du campus.

Promouvoir l'implication intègre un renouvellement du rapport au territoire d'ancrage ce qu'a détaillé la deuxième section de ce chapitre : un premier rapport au territoire est celui de l'inscription dans l'espace des activités d'implication mises en place par les deux universités. Dans ce cas, le territoire est vu comme un simple support sur lequel prennent place des actions comme le bénévolat associatif, le tutorat étudiant, l'aide philanthropique.

Mais le territoire tient une place plus importante et diversifiée que cela dans la théorisation et la formulation des postures d'engagement des deux universités. Tout d'abord, le territoire de l'université est intégré aux discours de communication comme le milieu environnant le campus. Ses spécificités sociales, économiques, culturelles constituent en un sens des contraintes auxquelles l'université doit s'adapter pour mettre en valeur le rôle de l'université au regard de ces singularités territoriales. Le territoire d'implication n'est plus seulement un support sur lequel s'appliquent des activités classiques de *community service*. C'est un milieu dont les caractéristiques sociales, économiques, culturelles contraignent et influencent la définition du rôle de l'université comme institution engagée.

Or cette logique d'adaptation s'accompagne également d'une territorialisation de l'implication par réappropriation des caractéristiques territoriales : afin de mettre en valeur leur rôle et construire leur image d'engagement, les universités étudiées mettent en avant certaines de ces caractéristiques territoriales. Les discours de communication visent à modifier les représentations associées au territoire et à diffuser un certain récit des relations historiques entre l'université et son environnement. Les relations historiques entre l'université et « son » territoire, sont présentées comme le ferment même de la posture d'implication actuelle des deux établissements. La mise en récit des rapports entre l'université et son territoire d'ancrage, et la mise en avant de certaines caractéristiques territoriales plutôt que d'autres, contribuent à la construction d'une identité territoriale d'université impliquée. Ces « récits territoriaux » (Bernadou, 2017) concernant les relations entre l'université et son territoire d'ancrage servent également à démontrer que l'université est impliquée c'est-à-dire qu'elle entretient des relations d'ordre partenarial avec des acteurs non universitaires : l'histoire de l'université Paris Nanterre s'écrit de l'enclavement à l'ouverture tandis que Syracuse University met en scène les relations réciproques et la connexion entre l'université et la ville que ce soit dans les discours ou carrément l'aménagement urbain.

Enfin, l'implication comme posture d'engagement territorialisée localement fait partie de stratégies territoriales plus globales pour définir et promouvoir une certaine vision du « territoire de l'université ». Les représentations et le périmètre de ce territoire de référence constituent un enjeu pour l'image de l'établissement, son attractivité et la définition de possibles partenaires situés sur le même territoire vecteur de mobilisation pour des projets communs. À la logique d'inscription dans un environnement support d'activités d'implication et à la logique d'adaptation des objectifs et des modalités de la posture d'engagement aux caractéristiques du milieu environnant comme appropriation du territoire d'ancrage s'ajoute une troisième logique de territorialisation qui est de l'ordre de la construction du territoire de référence désiré. Le territoire n'est alors plus uniquement un support ou un milieu auquel s'adapter mais un objet de redéfinition et un enjeu d'attractivité.

Cette construction du territoire associé à l'université selon ce que les deux équipes présidentielles valorisent a ici été analysée par le prisme des postures discursives d'universités impliquées. Mais la mise en œuvre concrète de ces discours d'implication de l'université poursuit les mêmes dynamiques de territorialisation au sens d'appropriation et finalement de fabrique d'un territoire universitaire par les deux universités, ce que les deux prochains chapitres analyseront.

Chapitre 6 : La mise en œuvre de la posture d'implication par Syracuse University : appropriation d'un territoire au service d'une université entrepreneuriale

« It takes a village to raise our kids. » (vice-president Research Syracuse University)

« Once the notion of the engaged campus took hold, many institutions looked for partnerships that would serve their own interests by allowing them to use the community and its problems as study subjects. » (Holland et Gelmon, 1998)

Dans le contexte états-unien, les universités privées sont censées mener des activités de *community engagement* et de soutien au développement économique de leur territoire environnant. L'implication territoriale universitaire est donc institutionnalisée au sens où elle fait partie des missions officielles et attendues des universités privées à but non lucratif. L'université de Syracuse se distingue par l'ampleur des opérations menées et par leur théorisation sous le label de *Scholarship in action*. Cette posture, très médiatisée par la chancellor Nancy Cantor, oriente une grande partie des politiques internes à l'établissement, que ce soit pour la formation, la recherche ou une troisième mission de contribution économique.

Comment l'université, en tant qu'établissement, porte-t-elle et réalise-t-elle cette posture d'implication ? Comment l'implication de l'université, théorisée par *Scholarship in action*, s'articule-t-elle avec le fonctionnement de l'université de recherche privée qu'est Syracuse University ?
Quelle est la place du territoire dans la mise en œuvre de l'implication de l'université ? Autrement dit quels sont les rapports de l'université à « son » territoire induits par la posture d'implication et ses logiques de territorialisation ?

Nous verrons que l'implication de Syracuse University s'inscrit dans un fonctionnement entrepreneurial et une flexibilité organisationnelle typiques des universités privées états-uniennes, soutenant et provoquant des projets d'implication sur le territoire environnant. Cet ancrage institutionnel de l'implication dans les missions, le fonctionnement et le financement de l'université se traduit aussi par une formalisation de l'interface entre université et *community partners*. Dans ce cadre, le territoire d'ancrage de l'université est intégré dans les stratégies d'implication comme support d'une image attractive dans une logique de marketing territorial, comme terrain d'expérimentation pour les étudiants et comme terrain d'investissement financier.

I. Le territoire comme enjeu à investir dans les stratégies de l'institution

Au regard de la situation française, l'idée d'implication est davantage et depuis plus longtemps présente dans les discours et les débats concernant les missions des universités aux Etats-Unis, comme les chapitres 3 et 5 l'ont décrit. La notion a été travaillée, déclinée en catégories (*service-learning, community engagement, service*…) et articulée aux missions de l'Université. Elle n'est certes pas sans susciter des débats mais ils apparaissent plus développés et plus appropriés par les acteurs universitaires eux-mêmes (écrits d'universitaires, de dirigeants d'universités, de réseaux et de fondations).

De plus, la situation géographique de Syracuse University réduit la complexité à définir la nature et le périmètre du territoire « de » l'université puisque la multiplicité des différents territoires d'implication est en quelque sorte cachée par leur superposition : la situation de l'université de Paris Nanterre met en lumière les différences et donc les possibles tensions entre différents territoires fonctionnels (bassin de recrutement, aire de partenariats…) et différents territoires administratifs (collectivités locales, périmètres d'aménagement, secteurs académiques). A Syracuse en revanche, ces territoires se superposent davantage : l'université est le principal établissement d'enseignement supérieur et de recherche dans la ville[1] et son territoire d'implication correspond principalement à l'aire urbaine de Syracuse, s'étendant parfois au comté d'Onondaga. Certes le recrutement étudiant est d'échelle régionale, nationale et internationale, et Syracuse University cherche à renforcer son attractivité en redessinant son territoire de référence par exemple en insistant sur la proximité avec la côte Est des Etats-Unis ou en implantant un campus à Los Angeles. Mais les territoires dans lesquels l'université de Syracuse porte ses actions de *community engagement* ou de développement urbain se situent dans la ville de Syracuse et ne posent pas le même problème définitionnel que dans le cas de l'université Paris Nanterre.

Enfin l'implication territoriale présente moins d'ambiguïtés de définition à Syracuse car l'université est un acteur dominant dans une ville en difficulté socio-économique : il est alors nettement plus facile pour certains acteurs de qualifier de *community engagement* quasiment toutes les actions présentes à Syracuse University en lien avec la ville ou les *communities*. Si l'université de Nanterre noue des partenariats avec des entreprises multinationales à La Défense sans lien avec le territoire local, l'implication est de l'ordre de l'ouverture et de la collaboration mais elle n'est pas qualifiée d'implication territoriale (pour le territoire d'ancrage). Par contre si Syracuse University incite une chaine de télévision à relocaliser ses locaux dans le *Near West Side* par ses opérations d'aménagement urbain, alors cela sera qualifié et revendiqué comme de l'implication territoriale puisque cela amène de l'activité économique dans une ville en difficulté.

Cependant, si l'implication territoriale de Syracuse University semble poser moins de problèmes définitionnels pour circonscrire son contenu, délimiter son périmètre d'application et l'intégrer au modèle universitaire états-unien, elle n'est pas exempte d'ambiguïtés quant au rapport qu'elle instaure entre l'université et le territoire sur lequel elle se projette. En tant qu'acteur dominant dans

[1] A part Syracuse University, université de recherche privée, deux autres établissements sont présents dans la ville, apprtenant au système public *State University of New York* (SUNY) : SUNY - ESF (*Environmental Science and Forestry*) avec 2 000 étudiants et environ 150 employés et SUNY *Upstate Medical University* (1 500 étudiants et 2 500 employés) dont le poids économique est plus important.

le jeu d'acteurs concernés, l'université de Syracuse intègre le territoire qui l'environne à ses stratégies de promotion institutionnelle, ce qui l'amène à le transformer et à l'utiliser comme vitrine de son comportement civique, comme terrain d'étude et lieu de vie pour ses étudiants-clients, et comme terrain d'investissement selon une logique entrepreneuriale.

1. Le campus et la ville comme vitrine de l'engagement d'une « anchor institution »

a. L'implication comme entretien d'une image de philanthrope responsable

En tant qu'institution d'intérêt général à but non lucratif de statut 501c3, l'université de Syracuse a l'obligation de mettre en place des activités de soutien à la vie sociale, économique et culturelle des habitants de la ville (voir chapitre 3). Lors de mes séjours de terrain, ce qui ressortait souvent de discussions et de certains entretiens était l'importance de l'impact de l'université sur la ville de Syracuse. Son poids est considérable, d'un point de vue économique (nombre d'emplois, activités de rénovation urbaine, d'aides aux démunis, etc.), démographique (nombre d'étudiants, de personnels), culturel, symbolique. De plus étant donné son statut fiscal, l'université bénéficie de très fortes exemptions de taxes (notamment foncières) qui sont autant de revenus qui ne sont pas reversés à la ville. Il est donc considéré, par la loi mais aussi par l'opinion publique, que l'université de Syracuse, comme les autres universités privées états-uniennes, a le devoir de compenser le manque à gagner de la ville en termes de taxes, de compenser les possibles externalités négatives liées à sa présence et de contribuer au développement urbain. Cette situation n'est pas hors de l'ordinaire, comme le précise Frédéric Martel : « Les universités nord-américaines anticipent aussi de cette manière les pressions des collectivités en s'engageant de la façon la plus visible possible dans le développement local. Il faut montrer qu'en dépit de leurs exemptions d'impôts locaux, elles contribuent malgré tout au bien public en assumant directement des prestations pour le public. » (Martel, 2006). C'est un débat général auquel participent des *community members*, des universitaires, des membres de l'équipe présidentielle elle-même, les étudiants, leurs parents et au final l'opinion publique. Si les universités sont jugées comme ne mettant pas assez en œuvre ce devoir de philanthropie et de « give back », elles sont jugées très négativement. Certaines d'entre elles font également directement des donations financières à la municipalité, comme Harvard (1,5 millions d'euros par an).

L'université de Syracuse ne fait pas exception : son poids et son impact dans le contexte de Syracuse, ville post-industrielle en décroissance au sein de la *Rust Belt*, cristallisent les débats. Un article publié le 20 mai 2015 sur le site internet du journal *NonProfit Quarterly*[1] titre ainsi : « Are Universities Acting like Parasites in Some Communities ? » et reprend l'analyse d'un article intitulé : « How Parasitic Universities Drain Towns All Across America » publié le 13 mai 2015 sur le site Alternet[2]. Le premier article déclare que dans le cas de Syracuse, en 2011, 51% de ses propriétés étaient exemptes de taxes car elles sont détenues par des organisations à but non-lucratif, la ville et l'Etat. Les deux organisations

[1] Le journal se décrit ainsi : « Investigative journalism for non profit organizations on philanthropy, fundraising, governance and policy. ».

[2] Article disponible sur le site internet : https://www.alternet.org/education/how-parasitic-universities-drain-towns-all-across-america?akid=13102.260102.QHUIbS&rd=1&src=newsletter1036323&t=1001, consulté le 03/08/2018.

à but non lucratif qui ont la plus grosse proportion de propriétés exemptées de taxe sont l'Université et le centre de soins de l'Hôpital Saint Joseph[1].

Le deuxième article détaille la situation de Syracuse University :

> *If SU, the star institution of the city, were not tax-exempt, the university would pay $24 million annually in taxes. The city did strike a deal with SU where it offered to pay a PILOT, or a payment in lieu of taxes, with the city on a voluntary basis. This deal amounted to only $500,000 a year for five years (in addition to a small amount of revenue from ticket sales from sporting events), a fraction of what the prosperous university would pay if it did not get a blanket property tax exemption.*

Les débats mettent donc en avant l'image d'universités privées *nonprofit* qui ne compensent pas assez le manque à gagner financier qu'elles induisent pour des villes dont les sources de revenus municipales sont déjà faibles. Cela est d'autant plus vrai dans le cas de Syracuse qui a été en décroissance pendant des années et qui a été touchée comme bien d'autres villes états-uniennes du départ des classes moyennes et aisées blanches dans les banlieues (*white flight* vers les *suburbs*) à partir des années 1950. A la paupérisation des centres-villes s'ajoute alors la perte de revenus fiscaux pour la ville-centre puisque les impôts des ménages aisés se dirigent vers les municipalités extérieures en l'absence de péréquation fiscale inter-municipale (voir la description du *donut model* en chapitre 1). Cette situation renforce le rôle d'*anchor institution* de Syracuse University, c'est-à-dire une institution ancrée de fait dans un territoire, dont les intérêts sont liés à celui-ci, et dont les ressources financières et le pouvoir économique doivent par conséquent être mis au service de la ville.

C'est un argumentaire à deux leviers qui insiste sur le rôle de Syracuse University envers « son » territoire : sa responsabilité comme *anchor institution* solidaire de son territoire d'ancrage, et son devoir comme *nonprofit organization* qui bénéficie d'exemptions de taxes et doit compenser (« *give back* ») les effets de son statut. Ce sentiment est extrêmement fréquent dans les entretiens et conversations menés au cours des enquêtes de terrain, que ce soit chez les personnels de l'université, les enseignants-chercheurs, les étudiants. Les extraits ci-dessous, issus d'un entretien avec une étudiante *undergraduated* de troisième année le 14 avril 2011 (enquêtée n° 109) montrent bien que les activités au bénéfice de la *community* ne sont pas envisagées comme une attitude exceptionnelle voire militante (« *political activism* »), ni comme de la charité (« *charity* ») mais comme un devoir normal de compenser l'impact de l'université et des étudiants (« *give back* »).

> *I think that it is important that the university realizes that they have the resources and they do have responsibilities to this community because it's this community that surrounds them and I think that the university going into the community (…) is more a community service than political activism. (…)*
>
> *We use the community too, students go to the restaurants, students use shopping center, grocery stores, public roads and I am not paying taxes on my house because my landlord pays taxes, I use the garbage removal services of the city, I drive on the roads (…) so I use the services that the community uses. (…)*

[1] « In the case of Syracuse, as of 2011 a full 51 percent of its property was not taxable because it is owned by nonprofits, the city, and the state. The two nonprofits with the biggest portion of that are the University and Saint Joseph's Hospital Health Center. ». Article disponible sur : https://nonprofitquarterly.org/2015/05/20/are-universities-acting-like-parasites-in-some-communities/, consulté le 03/08/2018.

I don't think it's charity, I think it's giving back to the community, I think it's different from charity

C'est ce que décrit Hélène Dang Vu lorsqu'elle analyse les différentes raisons d'être producteur urbain pour une université (Dang Vu, 2011, p. 177). L'une d'entre elles est de « s'assurer la 'pax urbana' » (p. 176) avec les acteurs locaux pour éviter des conflits qui retarderaient des projets de développement urbain (par exemple pour agrandir le campus). Pour l'université, être perçue comme un « bon voisin » facilite l'obtention de soutien, notamment des autorités publiques, pour mener des opérations d'aménagement. Afin d'entretenir des relations de bonne entente avec les acteurs locaux et de maintenir une image d'université responsable qui assume ses devoirs, des actions d'ordre philanthropique sont proposées aux *communities.* Ces activités de *community service* (soutien scolaire, campagnes de dons, soutien aux associations) et l'attitude volontariste de l'université sont désignées par le terme d'*outreach* [partage de ressources]. *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* en donne la définition suivante, issue de sa typologie pour sa *Community Engagement Classification* : « Outreach focuses on the application and provision of institutional resources for community use with benefits to both campus and community. ».

Dans ce contexte, l'université de Syracuse ne déroge pas au modèle des universités privées états-uniennes : elle met en place différents programmes d'implication de type *outreach* et dispose d'un service dédié aux relations avec les acteurs locaux (pouvoirs publics et *communities*). Ainsi, le volet « *community relations* » de l'*Office of Government and Community Relations* (GCR) est chargé d'entretenir une image positive auprès des *communities* proches du campus et d'entretenir des relations cordiales avec les acteurs locaux[1]. Un onglet sur le site internet du service s'intitule d'ailleurs « *Be a good neighbor* ». La partie de ce service (GCR) qui s'occupe des relations avec les *communities* dispose d'un budget annuel de 180 000 dollars[2] dédié aux projets de *community engagement*. Le rôle de la personne en charge des relations avec les *communities*, la « Community Relations Associate », consiste à répondre aux questions et aux inquiétudes des habitants concernant l'université ; à fournir l'aide d'étudiants bénévoles pour aider à des projets menés par les habitants ; à compenser l'impact parfois négatif du mode de vie des très nombreux étudiants dans les quartiers proches de l'université ; à participer à des réunions de quartier pour entretenir des relations cordiales entre Syracuse University et les *communities*[3].

L'entretien mené avec la « Community Relations Associate » (entretien du 10 mai 2011, enquêtée n° 54) confirme d'ailleurs le fait que l'implication de l'université en termes de *community engagement* est considérée comme un devoir de l'université, et attendue comme tel :

> *I can't imagine the town not having a relationship with the university. I feel it's so critical. To me it seems like it's a necessary thing, it seems very obvious to me that we have to do that (…) There is a number of neighbors that have an expectation, like you said that the university would support the community in very specific ways (…), we do things like certain students are as volunteers into the community. Right? So that's an expectation of neighbors. It's not like they're like "oh ok that's*

[1] Pour plus d'informations, voir le site du GCR : http://gcr.syr.edu/, consulté le 28/07/2018.

[2] D'après le rapport de Sandra N. Hurd de candidature de Syracuse University pour intégrer la « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie daté de 2006.

[3] Le rapport de candidature de Syracuse University à la *Community Engagement Classification* de la fondation Carnegie precise ainsi : « In addition, the office works to develop and maintain a positive image for the University and to strengthen the lines of communication by serving as a liaison between the University, neighborhood organizations, business groups, and the community at large. » (Hurd, 2006, p. 11).

nice', like someone is glad that student are helping. It's an expectation. They believe that it should be this way. (…) So it's important to have somebody that connect between the school and those neighbors and make sure that in situations where we're not filling these expectations, we can work to do so.

Mon interlocutrice donne d'ailleurs l'exemple d'associations de Syracuse qui considèrent le bénévolat étudiant comme un dû étant donné la richesse et le poids de l'université. On sent ici dans le ton employé une certaine critique de cette attitude envers l'université :

Community Relations Associate : They feel entitled to have SU students volunteer (…) to do this.

Camille : They feel that as a duty ?

Community Relations Associate : Yes because they look at SU as having an absorber a lot of wealth and that we should be able to give service in anyway that they want that. This is a reality here.

De plus l'université met en place de très nombreux programmes de type « *outreach* » (voir Annexe 11 : Liste des projets Community Partnership), issue du rapport de candidature pour intégrer la « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie). L'un d'entre eux vise un quartier en particulier, sous le nom de « South Side Initiatives » : (Hurd, 2006, p. 32) et donne un exemple des actions entreprises par l'université :

South Side Initiatives represent many new partnerships that have been forged on the city's South Side, an area with untapped potential that has been struggling through a period of economic decline. Activities include: the Genesis Health Project, which works with neighborhood churches to educate congregants about healthier lifestyles in the city's African American community; a campaign that works with local barbershops to educate African American men about prostate cancer and the importance of early screening for the disease; satellite locations for two African American performing and visual arts organizations with ties to the University; a billboard project that partnered SU advertising students with neighborhood teens and an SU artist to create a series of billboards featuring inspiring messages of hope, not drugs and crime. These programs—which look at an entire range of economic, health, education, and safety issues—focus on the direct involvement of residents, citizens, and businesses within the identified geographic area.

A ces programmes de philanthropie s'ajoute une attitude d'ouverture et de partage des ressources disponibles sur le campus, ce qui constitue une catégorie entière dans le document de candidature à la Carnegie Classification (« Which institutional resources are shared with the community? »). Sont alors mises en avant toutes les activités menées grâce aux ressources de l'université mais qui sont également ouvertes et destinées aux habitants et acteurs locaux : concerts de musique, théâtre, bibliothèque, aide de la part des étudiants, des enseignants-chercheurs et des personnels à des associations et *community organizations*…

L'université de Syracuse développe donc des actions d'implication à l'égard de son territoire d'ancrage sous les pressions conjuguées de ses obligations légales (statut 501c3 d'organisation *nonprofit* d'intérêt général) ; de son intérêt et de sa responsabilité d'*anchor institution* rehaussés par la situation économique critique de la ville de Syracuse ; de l'opinion publique et des acteurs locaux exigeant cette implication d'une institution exemptée d'importantes taxes ; de la nécessité d'entretenir une image d'université responsable pour préserver des relations apaisées avec les acteurs locaux.

b. *L'implication au service du marketing territorial*

Ce rapport de promotion institutionnelle présent dans la logique d'implication territoriale de l'université va au-delà de l'entretien d'une image. Syracuse University comme d'autres universités états-uniennes qui ont une ambition d'attractivité nationale et internationale, envisage son campus comme une « vitrine ». Or les limites même de ce campus sont extensives, comme l'explique très bien la citation ci-dessous extraite d'un article d'Hélène Dang Vu intitulé « Les grandes universités face aux enjeux de la production urbaine » (Dang Vu, 2014, p. 19) :

> *Argument pour attirer les étudiants et enseignants-chercheurs les plus brillants, le campus s'élargit aux territoires vécus de la communauté universitaire, là où elle habite, travaille, étudie, se divertit, etc. Les actions des universités pour améliorer leur attractivité, débordent le site qu'elles occupent pour viser assez « naturellement » les quartiers adjacents, voire l'agglomération dans son ensemble. Toutes les actions urbaines analysées ici sont motivées par la volonté d'améliorer l'attractivité de l'établissement en jouant sur celle de l'agglomération qui l'accueille.*

Le territoire d'ancrage de l'université sert de vitrine et ses aménités sont censées attirer des étudiants et des enseignants-chercheurs. Sur le site internet, l'accent est mis sur les aménités des quartiers jouxtant le campus pour y vivre et y résider. La proximité avec la côte Est des Etats-Unis est mise en avant sur les sites et brochures destinées aux étudiants.

Mais l'action de Syracuse University pour valoriser les aménités de son campus élargi à la ville ne se limite pas à des éléments de communication pour construire une image. L'université de Syracuse entreprend des projets de développement urbain pour transformer et valoriser le campus, et par extension la ville, dans une optique de marketing territorial. Or, comme cela a été expliqué dans le chapitre 3, le contexte états-unien est marqué par le rôle d'un Tiers Secteur qui prend en charge des activités qui incombent dans le cas français à l'Etat, dans une logique de délégation d'actions de service public à des acteurs privés et à des organisations privées à but non lucratif. Comme le dit Hélène Dang Vu dans sa thèse : « Cette présence plus marquée des acteurs privés dans la construction de la ville et dans la vie de ses habitants s'explique par une conception de l'action publique qui n'en fait pas l'apanage des autorités publiques. (…) L'action publique n'est pas portée par l'autorité publique élue mais résulte plutôt de la confrontation des groupes d'intérêts qui vivent, travaillent, produisent dans le territoire. » (Dang Vu, 2011, p. 224). Dans ce contexte d'action, les universités sont alors un acteur légitime de la production urbaine.

Les différents projets de revitalisation menés sous l'égide de Syracuse University illustrent ce rapport au territoire : l'achat en 2005 de l'immeuble *The Warehouse* à la jonction entre le centre-ville *Downtown* et le quartier du *Near West Side* et sa rénovation permet à SU d'étendre son campus en y plaçant des lieux de formation (l'Ecole d'architecture temporairement puis le département de *Visual and Performing Arts*). Parallèlement, le programme *Connective Corridor* présenté précédemment (chapitre 5) relie le campus principal à *The Warehouse* par une ligne de transports (nouvelle ligne de bus) et une rénovation urbaine tout au long du trajet. Il permet de mettre en avant la posture d'engagement partenarial revendiquée par *Scholarship in action*, tout en étendant le campus et en menant des opérations de rénovation urbaine qui améliorent l'image de la ville et les conditions d'accueil des étudiants et enseignants-chercheurs.

Améliorer la ville pour renforcer l'attractivité de Syracuse University est d'ailleurs le principal motif d'implication pour la *vice-president for research,* rencontrée le 1er mai 2015 (enquêtée n° 46). Elle se

déclare en effet « très pragmatique » à ce sujet et considère que si les disparités entre l'université privée et le reste de la ville deviennent trop fortes, cela risque de nuire aux étudiants :

> *Disparities are so large (…) They ["the locals"] are starving, they don't have the jobs, look at the unemployment. They see 'the have' and 'the have not' [ici elle poursuit sur les risques en termes de sécurité notamment les risques de vol]*
>
> *But we need to recruit student and we need to make sure that those kids feel safe and that their experiences are right. So, if that means to do so community engagement….*

De nombreux programmes portent cette logique d'extension du campus dans la ville et d'aménagement urbain pour renforcer l'attractivité de l'université : le projet du *Near Westside project*, le *Connective Corridor*, le *South Side Innovation Center*, l'achat et la rénovation de l'immeuble *The Warehouse*, la construction du *Center of Excellence in Environmental and Energy System*[1]. Ce centre finance des projets de recherche menés en partenariat entre quatre universités de l'Etat de New York (dont les trois établissements de Syracuse) et des entreprises privées comme Carrier Corporation ou Siemens qui ont respectivement investi 1,5 million de dollars[2] chacune en 2005 et 2009. Le centre a été créé lorsque Syracuse University, en collaboration avec la ville de Syracuse, a obtenu l'un des onze appels à projets lancés par l'Etat de New York via le programme NYSTAR :

> *NYSTAR funds 11 Centers of Excellence to foster collaboration between the academic research community and the business sector to develop and commercialize new products and technologies, to promote critical private sector investment in emerging high-technology fields in New York State, and to create and expand technology-related businesses and employment. This program was created to enhance and accelerate the centers' operations, facilitating joint university-industry research and development, product commercialization and workforce training.*

L'Etat de New York a alors investi environ 13 millions de dollars confiés à Syracuse University[3], complétés par différentes subventions par appels à projets de l'Etat fédéral[4], et l'apport d'entreprises privées investissant dans ce centre de Recherche et Développement. Le bâtiment est implanté entre le campus principal de Syracuse University et le centre-ville, sur le chemin du *Connective Corridor*. Il réunit des chercheurs de SU (parmi d'autres), des étudiants (principalement doctorants ou étudiants

---

[1] Liste et description des projets décrite notamment dans l'article suivant : https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2013/06/goals_accomplished_nancy_canto.html, consulté le 03/08/2018.

[2] Informations plus détaillées disponibles ici : https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2009/12/siemens_pledges_155_million_to.html, consulté le 20/08/2018.

[3] Les informations sur le site de l'Etat de New York citent l'actuel directeur exécutif du *Center of Excellence* comme « principal investigator » de deux subventions pour des projets à mener entre 2007 et 2010, le total atteignant 13,6 millions de dollars, informations ici : https://cfpub.epa.gov/ncer_abstracts/index.cfm/fuseaction/outlinks.centers/center/155/format/Tab, consulté le 20/08/2018.

[4] Par exemple en septembre 2017, le site internet du *Center of Excellence* annonce : « Syracuse University has received a $500,000 grant from the U.S. Department of Commerce to spur regional entrepreneurial activity relating to innovations in energy and environmental systems. The grant proposal was one of 42 selected nationwide to receive funding under the federal Economic Development Administration's 2017 Regional Innovation Strategies (RIS) program. », disponible sur : http://syracusecoe.syr.edu/syracuse-university-wins-500000-grant-to-support-entrepreneurship-in-energy-innovations/, consulté le 20/08/2018.

de niveau Master en stage) et des employés. Il est présenté par son directeur exécutif, également *Associate Professor*, dans le *College of Engineering and Computer Science* de Syracuse University, comme une expansion du campus dans la ville et un point de départ pour redévelopper et redynamiser le quartier[1]. Ce projet de *Center of Excellence* n'est pas un projet d'aménagement urbain porté par l'université dans le cadre de son implication territoriale, comme peuvent l'être le *Connective Corridor* ou *Near West Side Initiative*. Mais il est intégré à la stratégie globale de marketing urbain développé par Syracuse University, et son lieu d'implantation est choisi dans cette optique. Ses impacts économiques en termes d'emploi et d'investissements privés sont mobilisés dans la communication de l'université concernant son rôle d'*anchor institution*, et concernant le mouvement de redynamisation sociale et économique de la ville de Syracuse.

Syracuse University transforme son territoire d'ancrage par des opérations de construction, d'aménagement et de développement urbain, et cette forme d'implication territoriale dans un objectif de marketing territorial place le territoire en position de milieu à valoriser pour l'attractivité de l'université. L'ambiguïté qui émerge ne porte donc pas tant sur quel est le territoire où l'université peut et veut s'impliquer mais porte sur les objectifs de cette implication, entre les besoins des *communities* et les intérêts de l'université.

Le projet de *Near West Side Initiative* (NWSI), présenté comme central dans la politique de *Scholarship in action*, illustre ces tensions. Ce programme cible le quartier du *Near West Side*, quartier en grande difficulté socio-économique présenté dans le chapitre 5. Le but de NWSI, d'après les documents de communication officiels, est de « combiner le pouvoir de l'art, de la technologie et de l'innovation avec les valeurs du quartier et la culture pour revitaliser le quartier ». La stratégie de revitalisation du quartier repose sur trois principaux piliers : une revalorisation du quartier dans les représentations, une dynamisation économique par le logement et les activités implantées, une intégration du quartier dans le tissu urbain (notamment par le *Connective Corridor*).

Une part importante de la stratégie de NWSI repose sur le changement de la perception de ce quartier, par les habitants de la ville mais aussi par les habitants du quartier même. Plusieurs opérations ont été menées afin de donner une visibilité au quartier et à ses habitants. Des photos d'enfants du quartier avec l'inscription de leurs projets pour l'avenir ont été affichées sur la façade d'un bâtiment désaffecté (Photographie 3), des phrases ont été peintes sur les ponts qui fracturent le tissu urbain et isolent le quartier (Photographie 4), des losanges de couleur ont été accrochés aux barrières d'un parc (Photographie 5), un nouveau nom a été créé : « The Salt District » (Syracuse, *Art*, *Literacy*, and *Technology*), en référence à l'histoire de gloire industrielle de Syracuse, afin de promouvoir l'image du quartier à l'extérieur de la ville (les habitants de la ville n'utilisent pas ce nom). En revanche, signe de l'impact de l'initiative, les habitants réfèrent de plus en plus au quartier par le nom de « Near West Side », et non « West Side », usité auparavant. Cette tentative de revalorisation concerne aussi l'identité du quartier, avec la volonté d'en faire un centre artistique, en s'appuyant notamment sur les activités historiques de Syracuse en matière d'art (mouvements et artistes) : « Au sein du SALT District, la diversité culturelle, les bâtiments (maisons, entrepôts), les programmes d'investissements fournissent un espace créatif parfait. La créativité, la passion, le dynamisme font partie du tissu historique du quartier, et le projet Near Westside Initiative (NWSI) vise à mettre en valeur, à améliorer

[1] Informations disponibles sur : http://dailyorange.com/2011/03/showing-off-a-year-after-opening-syracuse-center-of-excellence-showcases-su-environmental-research/, consulté le 20/08/2018.

et à nourrir cet esprit[1] ». L'idée est de placer le quartier au centre d'un marché artistique à l'échelle de la région : « C'est le parfait lieu de résidence pour que des artistes puissent pratiquer leur artisanat et développer leurs activités dans un lieu abordable et proche des marchés de l'art du Nord-Est.[2] ».

Photographie 3 - Photographies des enfants du quartier du Near West Side affichées sur la façade d'un bâtiment du quartier

Photographie 4 - Peintures sur un pont symbolisant une limite du quartier du Near West Side

Photographie 5 - Décoration des barrières d'un parc dans le quartier du Near West Side

Photographie 6 - Maison nouvellement construite dans le quartier du Near West Side

Deuxièmement, NWSI travaille à un développement économique du quartier grâce à plusieurs opérations : création d'une association « the NWS Business Association », micro-crédit, soutien et conseil aux entrepreneurs locaux ou qui voudraient s'y installer. Les projets sont menés en partenariat avec des fondations (*Gifford Fondation*, *Central New York Community Fondation*), des départements et écoles appartenant à Syracuse University (« Syracuse University's School of Architecture », « Environmental Finance Center at Syracuse University[3] »), des entreprises privées via le *Syracuse Center*

[1] « The SALT District's cultural diversity, warehouses, homes and incentive programs provide the perfect creative space (…) Creativity, passion and industriousness are a part of the neighborhood's fabric, and the Near Westside Initiative (NWSI) is serving to spotlight, enhance and nurture this spirit. », citation de la présentation de NWSI sur l'ancien site internet du projet, désormais plus accessible en ligne.

[2] « It's the perfect home base for artists to practice their craft and grow their business in an affordable setting with easy access to major northeastern art markets », citation de la présentation de NWSI sur l'ancien site internet du projet, désormais plus accessible.

[3] Description disponible ici : http://efcnetwork.org/about-the-network/

of Excellence concernant l'efficacité énergétique des bâtiments et l'environnement, des organisations à but non lucratif comme *Home HeadQuarters* pour la construction de logements, des associations présentes dans le quartier (« La Liga », « Huntington Family Center »). Trois immeubles sont achetés et rénovés afin d'être mis en location et assurer des revenus par la suite : en 2009 *the Lincoln Supply warehouse* (109 Otisco St.) et *The Case Supply Building* (601 W Fayette St.) viennent s'ajouter à l'immeuble *The Warehouse* acheté en 2005 et ouvert en 2006, renommé par la suite *the Nancy Cantor Warehouse* (350 W Fayette St.). Une partie du *Case Supply Building* accueille par exemple des bureaux de la chaîne de radio et de télévision WCNY. Le *Lincoln Building*[1] accueillait les bureaux de *Say Yes to Education* (une organisation *nonprofit* qui œuvre à l'accès à l'éducation), de ProLiteracy (une organisation nonprofit pour l'alphabétisation des adultes et l'éducation) et de *La Casita Cultural Center Project*, un projet du *College of Arts and Sciences* qui a pour but de valoriser et diffuser la culture latino-américaine des *communities* du *Near West Side*. Au final, ce sont 90 projets qui ont été menés : constructions vertes, arts et culture, projets pour la santé et le développement communautaire. Les articles annoncent plus de 300 créations d'emplois[2].

Le logement est également une part importante du projet pour améliorer le paysage urbain, les conditions de vie dans le quartier (rénovation, accès à la propriété) et pour lutter contre la dégradation et l'abandon de bâtiments. Les actions concernent la location d'appartements dans le second bâtiment acheté et rénové par SU après « The Warehouse » nommé le « Lincoln » ; mais aussi des locaux commerciaux, des maisons déjà existantes, des maisons vendues à un dollar symbolique associées à une aide à la rénovation, de nouvelles constructions dont des maisons écologiquement « vertes ». Cette revitalisation est basée sur les nouvelles technologies et le développement durable, comme l'attestent les maisons « vertes » (toits végétaux, efficacité énergétique…), et l'attention particulière accordée à l'environnement pour les autres projets : rénovation d'une route avec un matériau spécial et perméable, plantation d'arbres dans tout le quartier…

Enfin, à l'échelle de la ville, le projet tente d'améliorer l'intégration du quartier dans le tissu urbain par l'amélioration du paysage urbain pour assurer la continuité et atténuer l'effet de frontière, par la situation stratégique du bâtiment « The Warehouse », formant une porte de liaison entre le quartier dynamique d'*Armory Square* (dans le centre-ville) et le *Near West Side*, et par l'amélioration des moyens de communication grâce à la ligne de bus « The Connective Corridor » qui relie l'université au quartier en passant par le centre-ville (Downtown).

Le projet *Near West Side Initiative* a suscité de nombreux débats au sein de la communauté universitaire et des *communities* concernées à propos du risque d'imposition des intérêts et des conceptions de l'université sur le quartier. Comme cela sera détaillé plus tard, le degré d'intégration des habitants aux projets et la réelle prise en compte de leurs visions ont suscité des inquiétudes de la part de l'une des fondations finançant en partie le projet (*Gifford Foundation*). L'enquête de terrain et les observations directes et participantes que j'ai menées en 2011 pour mon mémoire de Master 2 avaient montré que si certains dirigeants du projet manifestaient une volonté de participation habitante et si certains dispositifs avaient été mis en place, la participation des *communities* et

[1] https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/12/former_syracuse_warehouse_turn.html

[2] http://saltquarters.com/about-us/ et https://news.syr.edu/2014/10/near-westside-initiative-receives-prestigious-award-from-usgbc-62126/

community organizations était partielle voire factice[1]. Parallèlement, des inquiétudes quant au risque de gentrification du quartier ont émergé, à l'instar d'autres projets de revitalisation menés par des universités états-uniennes, par exemple le projet Manhattanville porté par Columbia University dans le quartier de West Harlem à New York (Dang Vu, 2013, 2014). Enfin, les critiques considérant que l'université suivait principalement ses propres intérêts au détriment de ceux des habitants s'appuient sur le modèle économique de *Near West Side Initiative* qui vise à obtenir des bénéfices de ses investissements davantage qu'à participer à une construction sociale et politique des *communities* (*community building*, *empowerment*…). Par cette implication Syracuse University incarne sa posture *d'anchor institution* et sa volonté de participer au dynamisme de son territoire d'ancrage. Mais le projet sert également à revaloriser ce quartier proche du campus principal de SU et construire une image valorisante pour l'université, basée sur un profil d'innovation technologique durable et de vitalité artistique et culturelle.

2. *La ville comme terrain d'étude : l'implication au service de l'attractivité pédagogique*

La logique d'extension du campus aux quartiers environnants voire à la ville entière et l'utilisation de l'implication territoriale au service des stratégies de promotion de l'institution ne s'appliquent pas seulement à la construction d'un territoire attractif selon les critères de Syracuse University. Elles concernent aussi les opportunités proposées aux étudiants. Le territoire d'ancrage de SU est donc à la fois considéré comme une vitrine dans l'optique de marketing territorial, et comme un terrain d'apprentissage et d'expérimentation pour les étudiants.

a. *« I need that community to learn from, I need them to teach me too »*

La posture d'implication de l'université est mise au service de cette stratégie d'attractivité pédagogique auprès des étudiants via le bénévolat, le *service-learning*, l'insertion professionnelle, etc. C'est l'un des axes d'argumentation proposé par la chancellor Cantor pour théoriser et formuler *Scholarship in action*, comme le montre cette citation extraite de la présentation sur le site internet de l'université :

> *Through extensive partnerships with the public, private and non-profit sectors, we create meaningful opportunities for students and faculty to learn and discover, while tackling pressing issues in our city that resonate in our nation and world.*[2]

Mais considérer le territoire d'ancrage de l'université comme un terrain d'apprentissage et d'expérimentation et un vivier d'opportunités professionnelles pour les étudiants n'est pas une conviction uniquement présente dans *Scholarship in action*. Elle fait partie du cadre de pensée des universités privées états-uniennes qui cherchent à attirer les étudiants qui sont leurs principaux financeurs (droits d'inscription). Dans cette perspective, le territoire accessible depuis le campus est l'un des arguments employés, que ce soit pour ses aménités dans une perspective de campus élargi (voir ci-dessus), ou pour ses opportunités pédagogiques. Les étudiants étant la principale source de financement des universités privées et celles-ci cherchant à recruter les meilleurs d'entre eux, l'objectif est de plaire au maximum aux étudiants-clients qui payent pour une prestation. Il faut que les étudiants

[1] Voir mon mémoire de Master 2 pour une analyse comparative de la participation habitante dans trois projets d'implication territoriale menés par Syracuse University ou des universitaires de SU : *Syracuse University face aux communities : l'intervention, l'engagement… l'activisme ?,* (2012), 196 p.

[2] Citation extraite du site de l'université à l'époque de la chancellor Cantor : http://www.syr.edu/suanchorinstitution/index.html

considèrent leur retour sur investissement valable, ce dont SU s'assure par une importante publicité louant les avantages pédagogiques et personnels de l'expérience « hands on » (main dans le cambouis).

Il en va de l'attractivité et de la réputation de l'université, ce que souligne la *Vice-President For Research* de Syracuse University rencontrée le 1er mai 2015 (enquêtée n° 46). Bien que critique de certains aspects de *Scholarship in action* et faisant partie de la nouvelle équipe mise en place par le chancellor Syverud succédant à Nancy Cantor, elle insiste sur l'importance pour Syracuse University de disposer d'une *community* dynamique pour éduquer des étudiants qui recherchent ces opportunités d'expérimentation :

> *V.P. : But, our experience… it takes a village to raise our kids. And providing that experiences.*
>
> *Camille : A village?*
>
> *VP : A village is a metaphor. It takes a village. It takes more than a university to raise our talents. (…) If we didn't have that relationship [elle cite des projets de community-based research and formation], our students could not have that enriched experience. (…) If we don't have industries nearby, our students couldn't practice. (…)*
>
> *We can't just say we are a nonprofit, we are a private university. If we don't engage with the community, students will not come to SU because next generation of kids are saying : 'I want to do this. I'm coming because you have scholarship in action. What is the chicken and eggs?*

La dernière phrase montre ainsi que la politique *Scholarship in action* peut être structurée comme une réponse à l'envie des étudiants d'avoir des opportunités de mettre en pratique leurs acquis et d'apprendre via l'interaction avec les *communities*.

Cette vision de l'implication motivée par l'opportunité pédagogique, et le rapport au territoire qu'elle engendre, est partagée par les étudiants eux-mêmes, comme le reflète cette citation d'une étudiante en troisième année (*undergarduate*) : « Sans cette community, je ne peux pas apprendre, donc j'ai besoin de cette community pour apprendre d'elle, j'ai aussi besoin d'eux pour m'enseigner[1]. » (enquêtée n° 109). Une autre étudiante en troisième année (*Undergraduate, Major : Policy*) déclare avoir choisi Syracuse University pour la renommée du programme de Policy Studies (classé n°1 aux Etats-Unis) et aussi pour les opportunités d'engagement : « Tout [dans la présentation du programme] était tourné vers l'engagement et trouver des opportunités pour les étudiants puissent avoir un impact.[2] » (Enquêtée n° 116, 12/05/2011).

b. « Residents begin to feel like being observed, like a lab rat, like on a glass box[3] »

L'utilisation du territoire environnant le campus pour offrir ces activités recherchées et nécessaires dans le cursus et la carrière des étudiants états-uniens, peut créer des sentiments de saturation des *communities*. Les habitants et certaines *community organizations*, tout en reconnaissant les « bienfaits » de l'implication de l'université regrettent aussi parfois les modalités de cette implication : objectifs décidés par l'université, temporalités adaptées aux formations universitaires, manque de formation des étudiants qui justement se forment par la pratique, nombre élevé d'étudiants chaque année. Un habitant du *Near West Side* declare d'ailleurs qu'« il y a eu des centaines d'étudiants qui

[1] « Without that community, I can't learn so I need that community to learn from, I need them to teach me too »

[2] « It was all about becoming involved and finding opportunities for students to have an impact ».

[3] Extrait d'un entretien avec une étudiante (enquêtée n° 108).

sont descendus ici au cours des deux dernières années[1] ». Les chiffres présentés dans les documents officiels donnent la mesure de l'importance de l'impact de l'université : en 2006 le *Center for Public and Community Service* qui coordonne le bénévolat étudiant à Syracuse University a déclaré travailler régulièrement avec plus de 300 agences publiques et à but non lucratif à Syracuse et dans le comté d'Onondaga[2], et placer plus de 4 000 étudiants par an pour du bénévolat.

Cette question est ancienne et concerne de nombreuses universités publiques ou privées. Elle a notamment été discutée au sein des associations et lobbys de l'éducation. Par exemple, à l'échelle nationale, l'*American Association of Higher Education* établit un constat critique des initiatives amorcées dans les années 1990, dénonçant la manière dont les universités utilisent des partenariats pour suivre leurs propres intérêts et utiliser les *communities* comme objets d'étude (je souligne) :

> *Once the notion of the engaged campus took hold, many institutions looked for partnerships that would serve their own interests by allowing them to use the community and its problems as study subjects. This one-sided approach to linking the academy and the community is a deep-seated tradition that has, in fact, led to much of the estrangement of universities and colleges from their communities. Those very communities- necessary to fulfill the state of engagement- resent being treated as an experimental laboratory for higher education and resist the unidirectional nature of the campus efforts (HOLLAND B., GELMON S., 1998, p.1).*

A Syracuse, la dérive d'une utilisation unilatérale et d'une saturation des *communities* au bénéfice des intérêts universitaires est identifiée. Les propos de l'*assistant director for service* au sein du *Center for Public and Community Service* reflètent par exemple les tensions entre la volonté de combler les *desiderata* des étudiants et celle de ne pas imposer les intérêts de l'université (enquêtée n° 51, 25 avril 2011). Mon interlocutrice déclare ainsi que « les étudiants sont notre premier objectif, donc tant que nous leur fournissons à eux les opportunités de formation[3]… » puis souligne que ce que l'université essaie vraiment de ne pas faire c'est de mettre en avant ses besoins à elle, l'université, au-dessus de ceux des communautés[4]. Les mêmes préoccupations sont partagées par des universitaires ou des étudiants.

Parallèlement aux activités de *service-learning* des étudiants, l'implication territoriale de l'institution suit une logique de promotion de l'institution dans une logique entrepreneuriale, notamment par la transformation du milieu environnant. Les projets de développement urbain sont donc parfois critiqués car ils risquent d'engendrer une gentrification des quartiers concernés et plus largement de transformer la ville selon les objectifs et intérêts de l'université. Les mentions de ce risque lié à l'asymétrie des rapports de pouvoir sont nombreuses dans les entretiens et plus largement au cours des séjours de terrain. L'un des interviewés[5] qualifie ainsi Syracuse University de « monster in the room », c'est-à-dire d'acteur dominant « écrasant » en quelque sorte le jeu d'acteurs, que ce soit envers la municipalité ou envers les *community organizations*. C'est ce qu'exprime un doctorant lorsqu'il décrit les rapports de pouvoirs dans les relations entre l'université et ces types de partenaires (enquêté n° 118, 12/04/2011) :

---

[1] « There have been hundreds of students that have come down here over the last couple years » (enquêtée n° 66, 18/05/2011).

[2] Rapport de candidature de Syracuse University à la *Community Engagement Classification* (Hurd S., p.6 et p.11).

[3] « Students are our first focus, so as long as we provide learning opportunities for them… »

[4] « The one thing that we try really hard not to do is to push a need of ours, the university, on to the community ».

[5] Désirant ne pas être associé à des citations directes.

A lot of that has to do with the long history of the university interjecting itself and imposing itself upon the community. (…) If we have the money, we have the power, we create, not we but the university « we want this land, we want to do this or we want to work with this organization, and it's really not… Politically, most people, most organizations don't have the power to speak against that or to do anything otherwise » (…)« it doesn't mean that there is not a win-win situation, it could be a win-win situation, but we just have to be sure that there aren't any looser.

Cette situation d'asymétrie au sein des relations entre universités et *communities*, et d'une possible prédation de la part de l'université a fait l'objet de débats au cours des années 1990. Les travaux universitaires, les prises de position et rapports de fondations et des présidents d'universités mettent alors en avant la nécessité de formes plus collaboratives de l'implication (voir la « quatrième forme d'implication » présentée en chapitre 3). La *Kellogg Commission on The Future Of State and Land Grant Universities* (1999, p. 9) définit ce nouveau modèle de collaboration ainsi : « Par engagement, la Commission envisage des partenariats réciproques définis par un respect mutuel parmi les partenaires pour ce que chacun apporte[1]». D'ailleurs les fondations qui financent des projets de *community engagement* par les universités intègrent de plus en plus dans les conditions de leurs appels d'offres ou de leurs subventions la dimension collaborative des projets. Elles exigent d'une part un renforcement de la participation des partenaires – surtout les *community members* – au projet et d'autre part une évaluation des bénéfices pour la *community*, ce qui est confirmé par les entretiens menés à Syracuse (enquêté n° 70, 20/04/2011 et enquêtée n° 73, 29/04/2011).

Scholarship in action s'inscrit dans ces débats aux Etats-Unis concernant les relations entre universités et *communities* (*university-community partnerships*). La posture théorisée par la chancellor Cantor met en avant la nécessaire rencontre des intérêts de l'université et des *communities* dans un esprit de gains mutuels et identifie le risque de prédation lié – notamment – à l'expansion du *service-learning.* Les textes de *Scholarship in action* soulignent l'importance des modalités de cette implication, en particulier la question de la réciprocité et de la coopération entre l'université et ses partenaires :

Broadly defined, it's [Scholarship in action] the pursuit of academic excellence, teaching, learning, and discovery through reciprocal and sustained engagements between the university and its many constituent communities[2]

Syracuse University insiste fortement sur l'amélioration de la réciprocité des relations entre université et *communities*, et sur la dimension partenariale des projets de *community engagement* menés. Par exemple le dossier de candidature de l'université réalisé en 2006 pour intégrer le classement « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie présenté au début de ce chapitre souligne l'importance accordée à une meilleure organisation et une plus forte institutionnalisation des initiatives pour contribuer à plus d'efficacité mais aussi pour assurer une plus grande réciprocité entre les acteurs impliqués.

The excellence of our academic programs will be measured by our ability and willingness to extend learning beyond campus to actively engage people and ideas in mutually beneficial give-and-take relationships that transform lives for the better. (Hurd, 2006, p. 2).

---

[1] « By engagement the Commission envisions partnerships, two-way streets defined by mutual respect among the partners for what each brings to the table. »

[2] Discours de la chancellor Cantor : « *Transforming Higher Education through Engagement», Imagining America Plenary*, Opening Remarks, Seattle, Washington, 2010.

L'enjeu des rapports de pouvoir structurant l'implication de l'université sur son territoire d'ancrage est surtout mis en avant dans le domaine du *service-learning* ou du *community-based learning* c'est-à-dire lorsque des masses de jeunes étudiants investissent chaque année la ville pour mener des activités de bénévolat (*service*) ou se former au contact des *communities* (*community-based learning*). Mais la question d'une possible attitude prédatrice de l'université envers son environnement concerne aussi d'autres formes d'implication universitaire comme les projets de production urbaine.

3. La ville comme terrain d'investissement : l'implication comme survie et reproduction ?

S'impliquer dans le territoire répond donc pour Syracuse University à des nécessités institutionnelles telles que promouvoir une image d'université responsable, s'appuyer sur un campus étendu disposant d'aménités et de conditions de vie intéressantes, proposer des opportunités pédagogiques attractives. De manière peut-être encore plus fondamentale pour le fonctionnement de l'établissement, l'implication de l'université dans le territoire relève de sa pérennité et de son maintien en termes de finances et de réputation académique.

C'est la position défendue par la *vice-president for research* (enquêtée n° 46, 01/05/2015) :

> *Camille : And besides the faculty side, does the institution, as a university, have to interact with community territory then?*
>
> *VP : I do and I believe in that. Not necessarily as, not necessarily in the sense of social responsibility but in the sense of survivability*
>
> *Camille: Could you explain me that?*
>
> *VP: Because universities like ours, SU, private universities, in declining population in the North East, we have no choice. Business sense.*
>
> *Camille: because if the population keeps declining ...?*
>
> *VP : It will continually spiral downward. If the local industries cannot sustain here and they have no means of being able to draw talents. So local industries need us because if SU is not here, they cannot draw talents without us being here. Because talented people who want to live in this area and work with those companies they look for local universities around and how they're gonna draw talent.*
>
> *(…) We may say we have social responsibility, I would say more pragmatically 'because where we are (…) right now in the space, the funding and everything, the budget is such at constraints, if we don't partner with the city, with the local companies and local entrepreneurs we will not be as competitive."*

On voit ici à quel point le dynamisme du territoire d'implantation de l'université apparait crucial pour mon interlocutrice et à quel point les relations entre université et territoire sont présentées comme nécessaires pour les deux parties. Les acteurs socio-économiques comptent sur la concentration de richesses financières, matérielles, humaines, politiques de l'université pour se développer et contrer une période de décroissance économique et démographique typique de la Rust Belt du Nord-Est des Etats-Unis. L'université quant à elle a besoin de relations fructueuses avec l'écosystème local, que ce soit pour l'expérience étudiante, les partenariats de recherche, le transfert de technologie et l'obtention de fonds publics. La dimension de partenariat avec les acteurs locaux et la question de l'impact des projets sont présentées par la *Vice-President Research* comme des critères importants pour obtenir des subventions fédérales.

L'implication territoriale de Syracuse University sert également une logique de développement de l'institution en termes financiers. Comme le chapitre 3 l'a montré, dans la course à la compétitivité, les universités privées *nonprofit* aux Etats-Unis cherchent de manière croissante à diversifier leurs revenus en augmentant leurs ressources propres et en intensifiant leurs partenariats avec des acteurs extérieurs. L'investissement immobilier est alors l'une des modalités de financement des universités, indépendamment de leur mission philanthropique liée à leur statut fiscal et à leurs missions traditionnelles. Que cette implication territoriale soit associée à une image d'université engagée pour son territoire d'ancrage est avéré, ici pour Syracuse University, et dans bien d'autres cas. Mais elle ne découle pas forcément uniquement d'une inscription territoriale d'un positionnement d'engagement et de partenariat collaboratif de l'université avec des *community organizations*. Elle peut répondre principalement à une stratégie de promotion immobilière, selon la figure de « promoteur immobilier » décrite par Hélène Dang Vu (2011, 2013, 2014).

L'implication territoriale de Syracuse University, par exemple via les programmes *Connective Corridor* ou *Near West Side Initiative*, participe de ces logiques d'investissement immobilier pour en récupérer des bénéfices par la vente ou la location. Le *Lincoln Supply Warehouse* est par exemple un immeuble acheté et rénové en 2009 via le projet *Near West Side Initiative*, dont les fonds proviennent à la fois de Syracuse University, de fonds publics, privés et d'organisations à but non lucratif (*Home HeadQuarters* notamment). L'immeuble a deux étages (550 mètres carrés) pour des activités commerciales et deux autres étages avec cinq appartements de type loft chacun[1]. Un autre exemple est l'immeuble *The Warehouse* : celui-ci a été acheté par Syracuse University en 2005, et constitue une pierre angulaire des projets *Near West Side Initiative* et *Connective Corridor* puisqu'il a été pensé comme un trait d'union entre le *Near West Side* et le centre-ville (par le quartier Armory Square) et qu'il est desservi par le bus du *Connective Corridor*. L'*associate vice president of government and community relations*, qui était auparavant *project manager for the Connective Corridor,* souligne que le bâtiment était « à une place stratégique » et que son achat répondait d'une logique entrepreneuriale :

> *Camille : and they wanted to buy the Warehouse because it was 'strategically placed' you said?*
>
> *Associate V.P. : Yeah it was strategically placed in terms of you know of.. kind of entrepreneurial mindset of saying : 'we are going to take a risk', 'we're just going to do it' (laughs) and (laughs) maybe we could have been more deliberative. One could argue that (laughs) but… hum that was a chancellor thought to say 'we are going to take a risk and dammed we will see what happens' and let's try to be smart about it. Hum*

Le projet du *Connective Corridor* montre bien l'association de deux forces motrices : la première est l'intégration des ressources de l'université au service de la revitalisation urbaine, en collaboration avec les acteurs politiques et économiques de la ville ; la seconde est le renforcement du pouvoir de l'université dans son environnement par son rôle dans ce projet mais aussi par l'acquisition de biens fonciers, le renforcement de sa visibilité et de son image politique notamment auprès du public, et son expansion géographique (déplacement de l'école d'architecture, mobilité des étudiants). L'aspect entrepreneurial de l'opération est tout à fait explicite dans les supports de communication qui décrivent le projet comme « catalyseur pour l'investissement privé » et dans les entretiens menés. Cet

[1] Un article du journal en ligne Syracuse.com daté du 16 /12/2010 mentionne : 550 mètres carrés de locaux commerciaux et deux étages (dix appartements) à vocation résidentielle. Article disponible sur : https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/12/former_syracuse_warehouse_turn.html, consulté le 02/08/2018.

extrait du site internet[1] montre comment ce projet sert à la fois de terrain d'investissement et de terrain pour les activités académiques :

> *It has been a catalyst for new private sector investment and is a living urban laboratory for multi-disciplinary teams of faculty and students working on research and implementation projects across the Connective Corridor. It has been recognized nationally and internationally for its collaborative model, and for excellence in planning, engineering and design.*

L'implication territoriale de Syracuse University sert donc une stratégie de marketing territorial, d'attractivité pour les étudiants et d'investissement entrepreneurial. Elle s'exprime par différents vecteurs : construction et diffusion d'un discours que l'université espère performatif pour construire une image attractive ; actions de *community service* et dialogue avec les acteurs locaux dans une optique de philanthropie et responsabilité d'institution ; projets de développement urbain transformant son territoire de référence, à savoir le campus élargi aux quartiers environnants et jusqu'à la ville de Syracuse en entier. Le cas du quartier du *Near West Side* jouxtant l'université illustre la manière dont l'implication territoriale de Syracuse University est intégrée à des stratégies territoriales plus globales : ce quartier en grandes difficultés socio-économiques est à la fois présenté comme le symbole de l'engagement de SU en faveur des *communities*, comme un terrain regorgeant d'enjeux et d'opportunités pour les étudiants souhaitant s'impliquer, comme un quartier à terme attractif car en pleine reconversion économique vers un quartier au dynamisme artistique et culturel, et comme un terrain d'investissement entrepreneurial par la mobilisation de fonds publics et privés et par les bénéfices liés à la promotion immobilière.

II. « The monster in the room[2] » : un fonctionnement entrepreneurial d'investissement sur le territoire

Le territoire de l'université, dont elle cherche à construire les limites, les caractéristiques et les représentations, est un enjeu pour le fonctionnement financier et la promotion de l'établissement. L'université de Syracuse développe une attitude entrepreneuriale à son égard c'est-à-dire qu'elle vise à dégager des bénéfices de ses actions portées sur le territoire, et qu'elle emploie des méthodes de gestion d'entreprise privée à cet effet. Ce rapport de l'université à son territoire reflète le fonctionnement général de Syracuse University caractérisé par une volonté de diversification et d'accroissement des fonds et une attitude entrepreneuriale.

1. « We are a tuition-driven university[3] » : fournir des prestations aux étudiants-clients

A son arrivée en poste, la chancellor Cantor annonce dans son introduction au *Financial Report* de l'année 2004 que l'*endowment* et l'investissement financier de l'université avaient dépassé le milliard de dollars, fournissant à l'université 43 millions de dollars par an pour des programmes d'excellence[4].

---

[1] Citation extraite du site internet : http://connectivecorridor.syr.edu/, consulté le 20/08/2018.

[2] Citation d'une interlocutrice non universitaire souhaitant l'anonymat quant à ses citations directes.

[3] Citation extraite de l'entretien avec la *vice-president of research* de Syracuse University le 1er mai 2015.

[4] "Our endowment and cash investments have grown to more than $1 billion. These funds are returned to the institution at an annual rate of $43 million in support of program excellence.", message from the chancellor and president Nancy Cantor, *2004 Financial Report*, http://comptroller.syr.edu/annual-financial-reports/

Le rapport financier de l'année 2005 (clôture au 30 juin 2005) expose ainsi les sources de revenus de Syracuse University. Le tableau ci-dessous donne les montants en milliers de dollars des revenus par type de sources (voir Tableau 2 ci-après). Précisons que d'après la *National Association of College and University Business Officers* (NACUBO), le terme « *auxiliaries* » fait référence aux services payants proposés aux étudiants (mais parfois ouverts au grand public) ne relevant pas de la stricte instruction comme l'hébergement, la nourriture, des librairies, l'impression, des services informatiques et ainsi de suite. L'histogramme associé (Figure 13, à gauche) représente la répartition de ces revenus (classés par la même typologie) par rapport aux revenus totaux de l'institution, toujours pour les années 2004 et 2005. Ces deux documents peuvent être comparés au diagramme daté de 2017 (Figure 13, à droite) qui réunit à la fois les données brutes en milliers de dollars et leur répartition dans le total des revenus de l'université. Les documents sont issus des *Financial Reports* des années 2005, 2012 et 2017 disponibles en ligne[1].

Tant en 2005 qu'en 2017 on peut noter l'importance des frais d'inscription et de scolarité (*tuition and fees*) des étudiants dans les ressources financières de l'université : 43% en 2004 et 2005 et une augmentation à 56% en 2017. A cela s'ajoute les revenus « *auxiliaries* » issus des services payants aux étudiants, dont la part reste stable à 23% (presque un quart) des ressources de Syracuse University. Ce sont donc respectivement 66% et 79% des ressources de l'université qui dépendent directement ou indirectement des étudiants, ce qui donne corps à l'expression de la *vice-president for research* lorsqu'elle rappelle : « we are a tuition-driven university » (enquêtée n° 46, 01/05/2015).

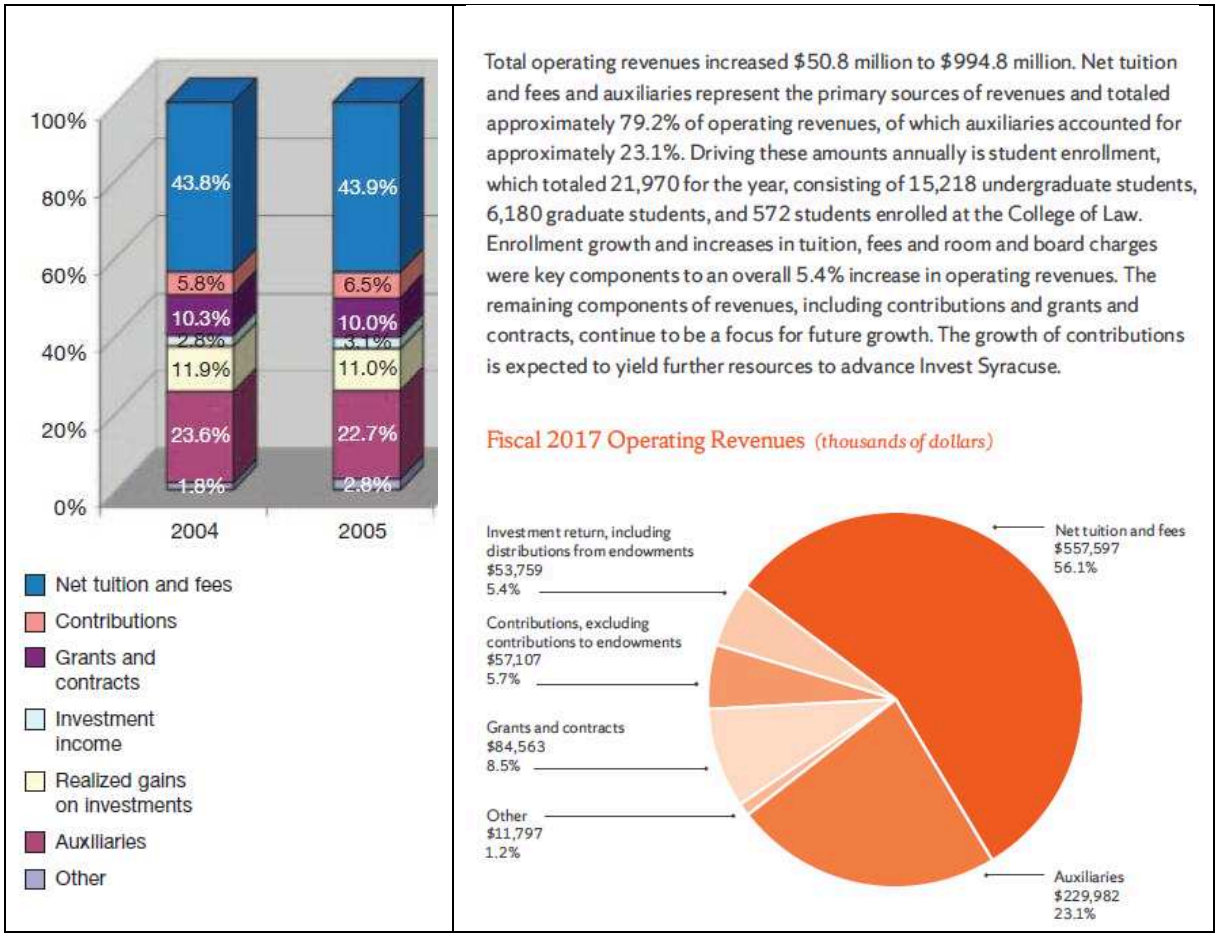
Tableau 2 – Revenus par type de sources (en milliers de dollars)

Source	**Non ciblé** *(unrestricted)*	**Temporairement ciblé** *(Temporarily restricted)*	**Définitivement ciblé** *(Permanently restricted)*	**Total (2005)**	**Total (2004)**
Droits d'inscriptions et frais de scolarité (*Tuition and fees*)	426 423	-	-	426 423	399 757
Aides de l'Etat *(Financial aid)*	144 973	-	-	144 973	136 386
Droits d'inscriptions et frais de scolarité nets *(Net Tuition and fees*)	281 450	-	-	281 450	263 371
Dons (*Contributions*)	22 344	7 668	12 124	42 136	35 044
Subventions et contrats *(Grants and contracts)*	64 223	-	-	64 223	61 897
Revenus d'investissement *(Investment income)*	18 005	308	1 422	19 735	17 313
Gains réalisés *(Realized gains)*	70 075	(19)	5	70 061	71 200
Produits et services d'entreprises auxiliaires *(Auxiliairies)*	145 999	-	-	145 999	140 710
Autres *(Other)*	23 464	(5 012)	-	18 452	10 684
Total des revenus	**62 5560**	**2 945**	**13 551**	**642 056**	**600 219**

La *National Association of College and University Business Officers and Commonfund Institute* donne le chiffre, pour l'investissement seul de SU, de 770 millions de dollars d'après le document de 2004 disponible ici : https://www.nacubo.org/-/media/Nacubo/Documents/2004-Total-Market-Values.ashx?la=en&hash=144E83C4F885F7E5551D1664855C7C5DEB5C4C4A

[1] Rapports financiers annuels de Syracuse University disponibles ici : http://comptroller.syr.edu/annual-financial-reports/

Figure 13 – Proportion des différents types de revenus en 2004, 2005 et 2017



Source : Rapports d'activités (Financial reports) de Syracuse University

L'université explique ainsi sur son site internet de manière très détaillée les différents coûts pour un étudiant *undergraduate* et *graduate*, en distinguant les dépenses directes payées à l'université et les dépenses indirectes, comme le montre le

Tableau 3 ci-dessous. Si pour l'année 2017-2018, l'inscription valait 46 755 $ l'année en *undergraduate* (45 150 de *tuition* et 1 605 de *fees*), le logement sur le campus est une obligation lors des deux premières années[1] ajoutant des coûts de logement[2] (entre 7 500 $ et 11 000 $ l'année selon le type de chambre, partagée ou non) et de nourriture, d'où l'addition de 15 558 $ (*housing and meals*) dans le tableau ci-dessous. Tout frais compris, une année de scolarité en tant qu'*undergraduate* atteint 67 000 dollars, et 47 000 dollars en *graduate* (pour 2017-2018).

[1] https://www.syracuse.edu/admissions/undergraduate/admitted/housing/

[2] http://housingmealplans.syr.edu/residential-facilities/housing-rates/room-rate-2017-2018/

Tableau 3 - Frais généraux pour l'année universitaire 2017-2018

Etudiants *Undergraduates*		**Etudiants *Graduates***	
Type de dépense	**Montant (dollars)**	**Type de dépense**	**Montant (dollars)**
Couts directs *(Direct (billable) costs)*			
Droits d'inscription (*Tuition*)	45 150	Droits d'inscription (*Tuition*)	27 000
Frais de scolarité (*Miscellaneous fees*)	1 605	Frais de scolarité (*Fee*)	836
Logement (*Housing) et* Repas (*Meals*)	15 558	Logement (*Housing)* et Repas (*Meals*)	13 362
Sous-Total des coûts directs	**62 313**	**Sous-Total des coûts directs**	**41 198**
Autres coûts indirects en moyenne (*Other indirect expenses (average)*)			
Fournitures (*Books & supplies*)	1 469	Fournitures (*Books & supplies*)	899
Transport (*Transportation*)	668	Transport (*Transportation*)	1 418
Dépenses personnelles (*Personal expenses*)	1 030	Dépenses personnelles (*Personal expenses*)	1 952
Assurance santé (*Health insurance*)	1 672	Intérêts d'emprunt (*Loan Fee*)	860
		Assurance santé (*Health insurance*)	1 672
Sous-Total des coûts indirects	**4 839**	**Sous-Total des coûts indirects**	**6 801**
Total des coûts	**67 152**	**Total des coûts**	**47 999**

Source : Site internet officiel de Syracuse University[1]

Ce montant de 46 755 dollars de coûts pour une année *undergraduate* pour l'année 2017-2018 place Syracuse University un peu au-dessus de la moyenne établie sur les cent premières universités (en classement de performance) qui est à 42 500 dollars[2]. D'après la même source, les universités prestigieuses de l'*Ivy League*, toutes privées, demandaient des frais d'inscription et de scolarité du même ordre : *Princeton University* : 47 140 $; *Harvard University* : 48 949 $; *University of Chicago*

[1] https://www.syracuse.edu/admissions/cost-and-aid/cost-of-attendance/undergraduate/ , *consulté le 08/10/18 et* https://www.syracuse.edu/admissions/cost-and-aid/cost-of-attendance/graduate/#s:cost-of-attendance-for-the-2017-2018, *consulté le 08/10/18*

[2] Données consultables sur le site internet suivant : http://blog.collegetuitioncompare.com/2013/01/us-top-100-college-tuition-comparison.html, consulté le 02/08/2018, et croisées avec les données de https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities, consulté le 02/08/2018.

56 034 $; *Yale University* : 51 400 $; *Columbia University in the City of New York* : 57 208 $; *Massachusetts Institute of Technology* : 49 892 $; *Stanford University* : 49 617 $. Suivant le classement, *l'University of California-Berkeley* qui est placée en 20e position est la première université publique. Les frais d'inscription dans les universités publiques sont minorés pour les résidents de l'Etat : pour l'année 2017-2018 les frais pour une année *undergraduate* étaient donc de 14 170 $ pour un résident de l'Etat et 42 184 $ pour un non-résident. Les frais pour une année au *College of Environmental Science and Forestry* du réseau d'enseignement supérieur du *State University of New York* (SUNY- ESF à côté de SU) coûte 8 543 $ pour un résident et 18 193 $ pour un non-résident.

Certes, les aides financières pour les étudiants sont beaucoup plus nombreuses et diversifiées qu'en France, comme le rappelle Frédéric Martel : « on estime que 39% des étudiants ont tout ou une partie de de leur scolarité financée au niveau 'undergraduate' et 47% au niveau 'graduate'. Il est important de noter que tous les étudiants ont accès à des emplois rémunérés sur le campus (les fameux 'work-studies') : dans les bibliothèques, les musées, les restaurants universitaires (…), ou bien à des « petits boulots » souvent « subventionnés par le gouvernement fédéral. » (Martel, 2006, p. 497 sources de l'US Census de 2000). Syracuse University ne fait pas exception, et déclare que pour l'année 2015- 16, environ deux tiers des étudiants de SU ont reçu presque 260 millions de dollars sous la forme de bourses et subventions de Syracuse University. De plus 75% des étudiants ont reçu une forme de soutien financier totalisant 380 millions de dollars de la part de sources institutionnelles, fédérales, étatiques ou privées (« *Syracuse University Quick Facts* »). Cependant la question des frais d'inscription et de scolarité est un enjeu très fort pour les ménages aux Etats-Unis et une problématique de société, que ce soit en termes de justice sociale pour l'accès aux études supérieures, en termes de fonctionnement financier global (la bulle spéculative de la dette étudiante) ou encore concernant les conséquences de la vision idéologique d'un investissement financier tel dans les études : que ce soit dans le rapport à l'enseignement vu comme un service dû dans une relation de clientèle, ou bien dans la conception du savoir comme capital à investir pour obtenir une situation sociale, ou bien dans la nécessité de s'insérer rapidement et fructueusement sur le marché du travail pour rembourser un prêt étudiant.

Même si les frais d'inscription constituent une part très importante des revenus de l'université de Syracuse, les retours sur investissements, les financements en partenariat public-privé, les dons participent des sources de financement. Syracuse University, comme les autres universités états-uniennes, est lancée dans une course aux financements de plus en plus intense dans un contexte de financiarisation[1] des modalités de financement et du fonctionnement entrepreneurial des universités.

2. *« It is the nature of how universities operate[2] » : une interface structurée et active*

L'université de Syracuse agit selon des modes d'organisation d'entreprise privée, comme cela a été abordé au chapitre 3 : comme d'autres universités états-uniennes, elle se comporte comme une entreprise dans ses méthodes de gestion et cherche à dégager des bénéfices à partir de ses activités d'enseignement, de recherche et de l'ensemble des autres activités effectuées en son sein (Masseys-Bertonèche, 2011). Ce processus de *corporatization* peut amener les universités à adopter un

[1] Augmentation de la part des activités financières (comme services de banque, d'assurance et de placement) dans le financement d'une entreprise, ici le financement de l'université.

[2] Extrait de l'entretien avec *l'Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations* (enquêté n° 45, 25/05/2015).

fonctionnement d'organisation entrepreneuriale. Selon Clark[1] (2007) cité par Hélène Dang Vu dans sa thèse (2011, p. 274), les universités deviennent des organisations entrepreneuriales lorsqu'elles décident d'expérimenter de nouveaux modes d'organisation pour réagir aux demandes internes comme externes et de cette manière les devancer plutôt que les subir. Sans avoir eu la possibilité de mener une analyse exhaustive du fonctionnement financier de l'université, l'argument ici est de montrer que SU présente un fonctionnement financier entrepreneurial c'est-à-dire proche de celui d'une entreprise privée cherchant à obtenir des bénéfices financiers de ses activités et de ses clients. Cette attitude et ces compétences entrepreneuriales sont ensuite mobilisées dans les projets d'implication envers un territoire environnant considéré comme un milieu à transformer et un terrain à exploiter.

Dans cette optique entrepreneuriale, l'université s'appuie sur des services dédiés à la recherche de fonds de manière professionnalisée et institutionnalisée à l'instar de toutes les autres universités privées (et pour certains aspects, des universités publiques) des Etats-Unis. Syracuse University a l'habitude de lever des fonds conséquents auprès de l'Etat fédéré et de l'Etat de New York, auprès d'entreprises privées, de fondations ou de particuliers fortunés. Différents services dédiés sont en charge de la recherche de fonds selon les publics visés : individus (notamment les anciens étudiants – les *alumni*), des entreprises privées (*corporations*), des fondations (*foundations*) et de l'Etat (*government agencies*).

a. La compétition aux subventions publiques et privées : « Tens of millions dollars come because we lobby[2] »

Dans le domaine des subventions (*grants*), l'université de Syracuse déploie ses efforts auprès des acteurs publics (surtout l'Etat fédéral et l'Etat de New York), auprès des entreprises privées (*for profit companies*), auprès des organisations privées à but non lucratif (*nonprofit organizations*), et auprès des fondations. Il s'agit de financer la « *sponsored research* » par toute une série de contributions dont les statuts fiscaux, les contraintes de résultats et le degré de sélectivité varient, depuis la subvention de recherche (*basic research*) ou le contrat de type commande (*applied research*). L'*Office of Sponsored Programs*[3] est en charge de l'aide au montage de projet pour répondre aux appels et de la gestion des subventions obtenues, en lien avec les enseignants-chercheurs, comme cela sera précisé plus tard.

Mais l'université de Syracuse ne se contente pas d'appuyer ses enseignants-chercheurs dans leurs demandes de subventions. Elle dispose de services dédiés qui défendent et promeuvent ses intérêts auprès des différents financeurs potentiels, c'est-à-dire qui exercent un lobbying constant. Celui-ci s'adresse à l'Etat de New York et au gouvernement fédéral via le pan « *government* » de l'*Office of Government and Community Relations*[4] (GCR). Celui-ci doit initier, coordonner, maintenir toutes les interactions de l'université avec les gouvernements fédéral, étatique et local, y compris avec les agences liées à ces gouvernements ; avec les corps législatifs de l'Etat et du comté d'Onondaga ; avec

---

[1] CLARK B.R. (2007), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley, JAI Press.

[2] Citation extraite de l'entretien mené avec la vice-president Research de Syracuse University.

[3] Description de *l'Office of Sponsored Programs* à SU disponible ici : http://sponsoredprograms.syr.edu/about/osps-responsibilities/, consulté le 03/08/2018.

[4] Présentation sur le site officiel disponible ici : http://govt-comm.syr.edu/Government%20Relations/index.html, consulté le 03/08/2018.

le Syracuse Common Council et avec tous les acteurs participant aux activités de lobbying envers les pouvoirs publics[1].

En miroir, *l'Office of Corporate Relations* s'adresse aux acteurs privés pour développer les contrats de recherche négociés avec des entreprises à but lucratif. Le site internet de ce service[2] présente ses objectifs ainsi :

> *The Office of Corporate Relations at Syracuse University exists to support high-value corporate relations and strategic partnerships toward mutual and sustainable value creation. We exist as a centralized University-wide point-of-contact to support internal and external partnership development. We seek to define and evolve trust-based relationships of consequence which align your business goals (and ours) at all times.*

Un paragraphe précise d'ailleurs que ce service constitue l'unique point d'entrée dans l'université pour les entreprises afin de faciliter les partenariats. On voit ici que l'interface entre l'université et les acteurs extérieurs (ici les entreprises) est fortement organisée et définie dans la structure même des services.

> *Universities are complex entities and companies want a single point of contact to guide and accelerate them to campus resources relevant to their needs. We know how to navigate and can facilitate access to the entire university. We'll be glad to assist you.*

Lors d'un entretien le 9 avril 2015 avec la personne en poste de *Executive Director* du service *Sponsored Accounting*, devenue quelques jours après *Director of Budget, Planning and Operations*, celle-ci cite notamment IBM, Google, Pepsi parmi d'autres entreprises qui fournissent des *grants* (enquêtée n° 50, 09/04/2015).

Que ce soit par le travail opéré dans chaque *School* ou *College* et départements, ou bien par les services centraux de l'établissement, l'obtention de subventions est extrêmement lucrative puisque concernant les subventions extérieures (publiques et privées), les documents officiels de l'université[3] annoncent pour l'année 2016 : 79,3 millions de dollars pour la recherche, l'enseignement et « autres programmes subventionnés[4] ». Le gouvernement fédéral est le principal pourvoyeur de fonds avec 40,5 millions, et l'Etat de New York est troisième avec 12,5 millions. En seconde place se situent les « subventions de sponsor non fédéral » avec 38,9 millions de dollars « dont la majorité vient d'entreprises pour 14 millions ». Ces subventions peuvent financer la recherche (*sponsored research*), la formation (*sponsored training*) ou d'« autres » projets tels que la construction de bâtiments (« construction or… anything » d'après l'Executive Director du service Sponsored Accounting).

Si l'université porte un grand intérêt à l'obtention de ces subventions sur appels à projets c'est pour réussir à financer ses activités de recherche et de formation et se montrer performante face aux autres universités, mais c'est aussi pour assurer son fonctionnement. En effet, sur toutes les subventions reçues, l'université prélève un pourcentage du montant alloué pour payer les coûts indirects appelés

---

[1] Traduction de la citation : « and any federal, state or local public or private entity whose primary responsibility is interacting with or influencing the federal, state or local government », http://govt-comm.syr.edu/index.html, consulté le 03/08/2018.

[2] Site disponible sur : http://corporationsandfoundations.syr.edu/about/office-of-corporate-relations/, consulté le 04/08/2018

[3] Syracuse University Quick Facts for 2016-2017.

[4] Ce qui est correspond au montant de même ampleur donnée par *l'Executive Director in Sponsored Accounting* rencontrée le 9 avril 2015 de 72 millions dollars pour l'année fiscale 2014.

« *Facilities and administrative (F&A) costs* ». Cette opération est répandue dans toutes les universités : un pourcentage est également prévu dans les financements de projets en France à destination des établissements pour frais de gestion (actuellement de 12% à l'université Paris Nanterre). Cependant, un extrait de la présentation des F&A sur le site internet de l'université de l'Illinois[1] montre bien à quel point cette source de financements, liée à la réponse à appels à projets, est devenue cruciale pour le fonctionnement même des universités privées états-uniennes :

> *Facilities and Administrative (F&A), also known as indirect or overhead costs of the University are those expenses incurred for the common objectives of the University and are not easily identifiable with a particular project or activity. Indirect cost recoveries (F&A costs) provide each university with a significant source of institutional funding. The F&A cost rate is the mechanism used to reimburse the university for the administrative and infrastructure support costs associated with sponsored research and other sponsored projects. It is essentially an overhead rate.*
>
> *There are two broad categories for these expenses, as implied by its name: Facilities expenses and Administrative expenses. The Administrative expenses include costs related to various University operations such as general university administration, sponsored projects administration, department administration, and student services administration. Facility expenses include various facility costs such as building and equipment depreciation, interest, operations & maintenance including utilities, library, etc.*

Les subventions octroyées par le gouvernement fédéral et par l'Etat de New York doivent donc inclure un financement pour ces coûts indirects, selon des taux (*rates*) négociés et fixés pour un certain temps. Les *F&A rates* de Syracuse University dans le cas de projets financés par le gouvernement fédéral étaient de 48% en avril 2015 (enquêtée n° 50, 09/04/2015) et ont été annoncés le 1er juillet 2015 à 50% suite à une renégociation pour les années fiscales de 2016 et 2017[2]. Le pourcentage de prélèvement est généralement plus bas lors de subventions provenant d'entreprises privées, et négociées en permanence.

b. Dons et levées de fonds : à votre bon cœur

Un autre mode de financement très développé aux Etats-Unis et que l'université de Nanterre commence, très légèrement, à considérer est celui du don. La recherche de dons de la part de particuliers, d'entreprises, de fondations philanthropiques, d'anciens élèves est une véritable industrie au sein des universités privées états-uniennes. Comme je l'ai détaillé au chapitre 3, les universités aux Etats-Unis s'inscrivent dans un contexte où la culture du don est prégnante, et la prise en charge du bien-être collectif est structurée par les rapports entre l'initiative individuelle, l'Etat, le secteur privé et un Tiers Secteur composé d'organisations à but non lucratif d'intérêt général.

L'université de Syracuse présente ici aussi un ensemble pléthorique, au regard du cas français, de services dédiés uniquement à susciter et gérer les dons. Le site internet « http://giving.syr.edu » regroupe les possibilités existantes pour faire un don annuel, planifié ou de capital à l'université (*annual, planned or capital gift*). La page des contacts proposés au sein de l'université pour faire un

[1] Description disponible ici : https://www.obfs.uillinois.edu/government-costing/facilities-administrative/, consulté le 04/08/2018.

[2] Informations disponibles sur le site internet de SU : http://comptroller.syr.edu/wp-content/uploads/2018/01/FY16_FA_Revised1.pdf, consulté le 04/08/2018.

don recense la liste suivante : *Advancement and External Affairs senior leadership staff* ; *Corporate and Foundation Relations staff* ; *Donor Relations staff* ; *Family and Parent Giving staff* ; *Gift Planning staff* ; *International Development staff* ; *Philanthropic Engagement staff* ; *Principal Gifts staff* ; *Program Development staff* ; *Regional Advancement staff* ; *School/college/unit development staff*.

Sans vouloir être exhaustive, il est possible de noter au moins deux dispositifs présents à Syracuse University et que l'université Paris Nanterre envisage aussi actuellement : obtenir des financements d'ordre philanthropiques de la part de fondations et susciter des dons de la part des anciens étudiants. Syracuse University cherche à obtenir des financements philanthropiques de la part des fondations d'entreprise et de la part des fondations qui fonctionnent comme entités indépendantes à but non lucratif gérant des legs d'individus, générant des profits pour ensuite les redistribuer, selon des objectifs généraux liés à la volonté du donateur ou d'un champ d'action (éducation, santé, culture…). A cet effet, *l'Office of Foundation Relations* vise à lever des fonds et trouver des ressources de la part de fondations d'entreprise et de fondations privées pour soutenir les projets de recherche de l'université, son capital et ces projets de service[1]. Le terme de « fondation » dans le cadre français correspond à un autre type d'entité, puisque la fondation récemment créée à UPN est adossée à l'université et a pour mission de collecter et gérer les dons d'entreprises, de particuliers ou d'établissements publics.
Une autre manière de susciter des dons est de faire appel au sentiment de loyauté ou d'appartenance à l'institution et de s'adresser aux anciens étudiants. Si l'université de Nanterre commence à utiliser de plus en plus ce terme et à s'adresser à cette communauté, l'université de Syracuse, comme toutes les universités privées états-uniennes, gère ses anciens étudiants comme une entreprise. Entre l'association des anciens étudiants de l'université[2], les services (*offices*) dédiés aux *alumini* par *Colleges* ou *Schools*[3], les groupes par localisation géographique, les différents services dédiés au don (*giving staff* ci-dessus) qui intègrent les anciens étudiants comme cibles privilégiées, les anciens étudiants sont suivis, intégrés à la vie de l'universités et sollicités pour faire des dons (enquêté n° 62, 27/03/2015 ; enquêtée n° 55, 07/05/2015).

Enfin le fonctionnement entrepreneurial de Syracuse University s'illustre lors des campagnes de levées de fonds, dispositif classique des universités privées états-uniennes. Les universités privées à but non lucratif, de statut fiscal 501c3, attirent en effet des financements issus de fondations philanthropiques ou de riches donateurs, notamment des anciens élèves (voir chapitre 3). La chancellor Cantor a lancé une campagne de levée de fonds à son arrivée à la tête de l'université, qui a marqué l'histoire de Syracuse University par son ampleur. Le but affiché de cette campagne était d'un milliard de dollars de donations, seuil atteint et dépassé à sa clôture fin 2012, grâce à plus de 60 000 dons, comme le précise ci-dessous l'extrait issu du texte de remerciements de la chancellor diffusé sur le site internet de l'université (Figure 14). Pour cette campagne, la chancellor et son mari ont d'ailleurs fait un don d'un million de dollars, et l'ensemble du conseil d'administration (*board of trustees*) ont donné

[1] Le site internet, disponible ici : http://corporationsandfoundations.syr.edu/about/office-of-foundation-relations/ consulté le 04/08/2018, mentionne « At Foundation Relations, our mission is to raise funds and bring resources from corporate and private foundations to support University-priority academic, research, capital, and service projects, and to build comprehensive, mutually beneficial, sustainable relationships with select foundations. »

[2] Description ici : http://cusecommunity.syr.edu, consulté le 04/08/2018.

[3] Voir par exemple celui de *Maxwell School* : https://www.maxwell.syr.edu/alumni/, consulté le 04/08/2018

275 millions, soit 27 % du total de la campagne[1]. Cet investissement des membres du conseil d'administration, composé de 114 membres (en 2018) appartenant principalement au monde non-académique, est sans précédent dans l'histoire de l'université puisque son montant pour cette campagne est supérieur à la somme de l'ensemble de donations des membres du conseil d'administration au cours de l'histoire de l'université[2].

Figure 14 - Extrait issu du texte de remerciements de la chancellor Cantor suite à la campagne de levée de fond.

IF WE WERE TO WRITE AN EPILOGUE FOR THE NOW OFFICIALLY closed book on our Campaign for Syracuse University, it would read simply: "Unprecedented success." The SU family showed its true colors—Orange, Orange, and Orange!—exceeding a goal that some thought too ambitious, rallying a total of 65,589 contributors, nearly 40 percent being first-time donors, from every corner of the United States and 65 nations, pushing the final tally to a stunning, and poetic, $1.044 billion. But the most powerful outcome of all is the impact that your outpouring of generosity already is having on our students and faculty.

For their part, our students are expressing profound gratitude with a "billion thanks" (*campaign.syr.edu/thanks/index.html*), including Bilal Bey '13, a marketing management major among our inaugural class of Say Yes Scholars from Syracuse, who will be the first in his family to graduate college. "I'm beyond grateful," says Bilal, citing the transformative experience of studying in Hong Kong through SU Abroad with giving him a "global advantage." And just like the generations of SU alumni who rallied to support students like him, Bilal is committed to giving back, "to set a path for the younger generation."

Source : Extrait du magazine officiel de Syracuse University[3]

c. *Faire fructifier ses ressources propres : propriétés foncières, endowment et vente*

Tout un pan de l'administration de Syracuse University est dédié à la gestion de ses ressources propres c'est-à-dire aux revenus qu'elle détient déjà (capital immobilier, foncier et financier) ou qu'elle acquière par ses propres moyens sans faire appel à des donations, subventions, contrats etc.

L'université de Syracuse est un très grand propriétaire foncier dans la ville de Syracuse et dans le comté d'Onondaga, ce qui éclaire les enjeux de ses rapports avec son territoire. Certaines propriétés sont dédiées aux activités universitaires, comme les parcelles de *South Campus* (voir chapitre 2 et Annexe 2 : Plans des campus Nord et Sud de Syracuse University) principalement occupées par du logement étudiant, estimées par des documents internes de l'université[4] à environ 50 millions de dollars en 2015 (auxquelles il faut ajouter entres autres les logements étudiants côté *West campus* estimées à 16

[1] Informations sur la campagne disponible ici : https://news.syr.edu/2012/09/campaign-for-syracuse-university-surpasses-historic-1-billion-fundraising-goal-more-than-three-months-early/, consulté le 24/08/2018. Données confirmées par d'autres articles de presse (http://sumagazine.syr.edu/2013fall-winter/features/cantor.html, consulté le 04/10/2018).

[2] « Trustee giving in The Campaign for Syracuse University exceeds the aggregate total of giving from Trustees over the history of the University. » d'après l'article suivant : https://news.syr.edu/2012/09/campaign-for-syracuse-university-surpasses-historic-1-billion-fundraising-goal-more-than-three-months-early/ consulté le 24/08/2018.

[3] Intégralité disponible ici : http://sumagazine.syr.edu/2013spring/chancellorsmessage/, consulté le 04/08/2018.

[4] Documents internes aux services de l'université collectés lors de l'enquête de terrain auprès de mes interlocuteurs.

millions de dollars ou la résidence *Sadler Hall* à 17 millions de dollars entre autres résidences). D'autres propriétés sont à usage mixte comme l'immeuble *The Warehouse* estimé à plus de 9 millions de dollars par plusieurs sources concordantes (articles de presse, documents internes de l'université). Enfin certaines sont à usage commercial comme l'immeuble *The Sheraton* estimé à 12,5 millions de dollars, l'aire récréative avec golf *The Drumlins* estimée à 4 millions de dollars, ou encore le stade *Carrier Dome* où se tiennent entre autres des matchs de football américain et de basketball, deux disciplines pour lesquelles les équipes du club *Syracuse Orange* se distinguent (ce qui donne d'ailleurs appui à un sentiment d'appartenance à la *Syracuse community* et donc à des dons d'*alumni*).

Une autre forme de ressource pour Syracuse University, comme les autres universités privées états-uniennes, est la gestion des intérêts de son capital financier (*endowment*). En 2017, l'*endowment* de Syracuse University a atteint 1,2 milliards de dollars d'après la *National Association of College and University Business Officers* (NACUBO), la plaçant au 81e rang[1] des universités nord-américaines sur l'année fiscale de juin 2016 à juin 2017. Pour comparaison, sont présentés ci-dessous les chiffres des vingt *endowment* les plus importants des universités états-uniennes (Tableau 4).

Tableau 4 - Classement des universités états-uniennes en fonction du montant de leur capital financier par la National Association of College and University Business Officers (NACUBO)

Rank	Institution	State/ Province	2017 Endowment Funds ($000s)	2016 Endowment Funds ($000)	*Change in Market Value (%)
1	Harvard University	MA	36,021,516	34,541,893	4.3
2	Yale University	CT	27,176,100	25,408,600	7.0
3	The University of Texas System	TX	26,535,095	24,203,213	9.6
4	Stanford University	CA	24,784,943	22,398,130	10.7
5	Princeton University	NJ	23,812,241	22,152,580	7.5
6	Massachusetts Institute of Technology	MA	14,967,983	13,433,036	11.4
7	University of Pennsylvania	PA	12,213,202	10,715,364	14.0
8	The Texas A&M University System and Foundations[i]	TX	11,556,260	10,539,526	9.6
9	University of Michigan	MI	10,936,014	9,743,461	12.2
10	Northwestern University	IL	10,436,692	9,648,497	8.2
11	Columbia University	NY	9,996,596	9,041,027	10.6
12	The University of California	CA	9,787,627	8,341,073	17.3
13	University of Notre Dame	IN	9,352,376	8,374,083	11.7
14	Duke University	NC	7,911,175	6,839,780	15.7
15	Washington University in St. Louis	MO	7,860,774	7,056,593	11.4
16	The University of Chicago	IL	7,523,720	7,001,204	7.5
17	Emory University	GA	6,905,465	6,401,650	7.9
18	Cornell University	NY	6,757,750	5,972,343	13.2
19	University of Virginia	VA	6,393,561	5,852,309	9.2
20	Rice University	TX	5,814,444	5,324,289	9.2

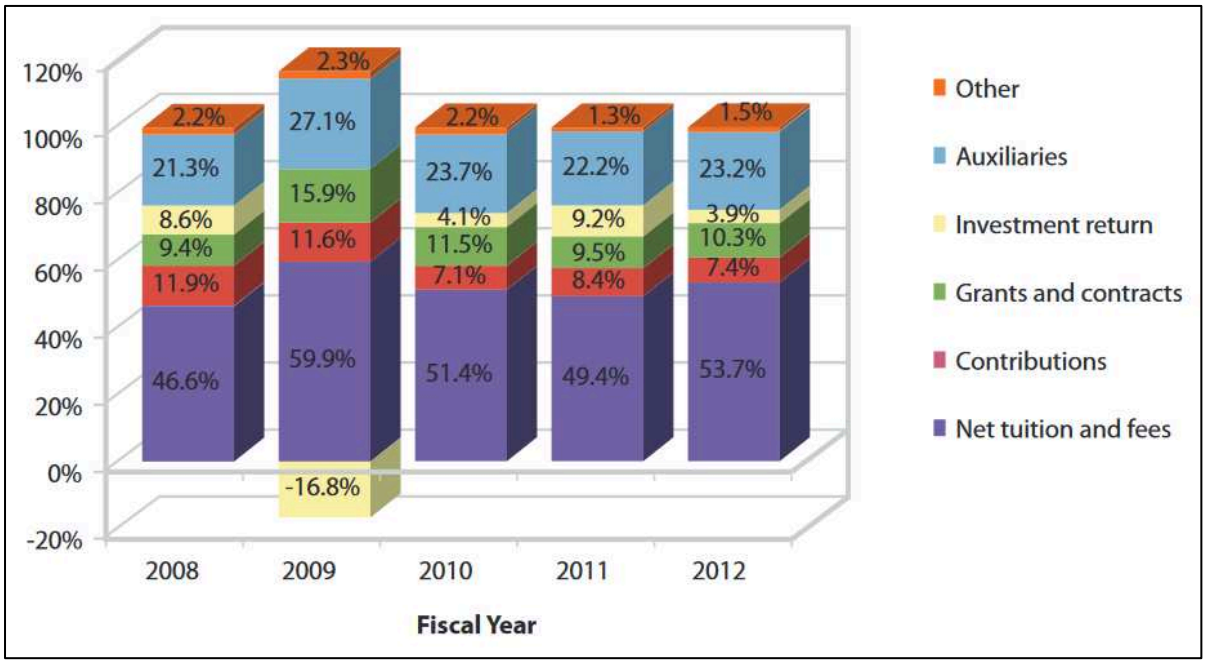
Source : *National Association of College and University Business Officers and Commonfund Institute*, "U.S. and Canadian Institutions Listed by Fiscal Year (FY) 2017 Endowment Market Value and Change in Endowment Market Value from FY 2016 to FY 2017", *Copyright 2010 National Association of College and University Business Officers and Commonfund Institute.*

L'histogramme ci-dessous (Figure 15) permet de voir l'évolution de la répartition des revenus par type dans le total des revenus de Syracuse University : il met notamment en lumière l'impact de la crise

[1] *National Association of College and University Business Officers and Commonfund Institute*, « U.S. and Canadian Institutions Listed by Fiscal Year (FY) 2017 Endowment Market Value and Change in Endowment Market Value from FY 2016 to FY 2017 », disponible sur : https://wcm.nacubo.org/-/media/Nacubo/Documents/EndowmentFiles/2017-Endowment-Market-Values.ashx?la=en&hash=E71088CDC05C76FCA30072DA109F91BBC10B0290

financière de 2008, avec un taux de retour sur investissement qui est de – 16,8% en 2009. Cela reflète la situation de la majorité des universités états-uniennes suite à la crise boursière d'octobre 2008. La dépréciation de l'*endowment* est générale pour quasiment toutes les universités comme le précise Hélène Dang Vu dans sa thèse : « D'après le bilan annuel de 2009 du réseau des services économiques des universités NACUBO qui récapitule l'état de l'*endowment* des universités nord-américaines anglophones chaque fin d'années universitaire, il apparaît que sur les 864 universités et collèges recensés, seule une dizaine n'a pas enregistré de baisse de son *endowment* entre 2008 et 2009. ». Pour Syracuse University, ce bilan montre une chute de 984 millions de dollars en 2008 à 658 millions de dollars en 2009[1].

Figure 15 - Répartition des revenus de Syracuse University entre 2008 et 2012



Source : Financial Report 2012 Syracuse University, disponible sur http://comptroller.syr.edu/annual-financial-reports/

La présentation des ressources financières de Syracuse University met en lumière son fonctionnement entrepreneurial, que ce soit en termes de diversité des sources de financement (*privatization*), en termes d'organisation interne pour lever et gérer ces fonds (*corporatization*) et enfin en termes d'attitude pour mobiliser les acteurs extérieurs, s'adapter aux demandes et défendre ses intérêts (*entrepreneurial mindset*).

[1] Liste des rapports de *National Association of College and University Business Officers and Commonfund Institute* disponible ici : https://www.nacubo.org/Research/2009/Endowment-Market-Values-and-Investment-Rates-of-Return

III. Flexibilité de l'organisation et soutien institutionnel à l'implication

La posture d'implication de Syracuse University s'inscrit dans ce fonctionnement entrepreneurial : d'une part l'implication territoriale, en particulier les projets de développement urbain, constitue un point d'appui, une porte d'entrée au fonctionnement entrepreneurial, et d'autre part les initiatives d'implication s'appuient sur les caractéristiques organisationnelles liées à cette attitude entrepreneuriale, comme l'existence d'une interface formalisée avec les partenaires extérieurs, une flexibilité organisationnelle qui permet de monter des projets en partenariat public-privé liés à l'institution, ou encore une direction d'établissement orientant les incitations institutionnelles.

1. Le montage de projet en partenariat public-privé pour les projets de revitalisation urbaine

Avec *Scholarship in action*, l'ensemble de la palette des financements possibles est mobilisé pour soutenir la vision de la chancellor Cantor. En retour, les projets de production urbaine qui constituent l'un des pans de l'implication territoriale de l'université soutiennent l'investissement financier de l'université dans la ville. La mise en œuvre de cette posture d'implication par l'institution est donc soutenue par le fonctionnement entrepreneurial de l'institution qui trouve dans certains projets d'implication un moyen de développer les ressources de l'université.

L'attitude entrepreneuriale de Syracuse University est particulièrement visible dans le financement des projets de revitalisation urbaine menés par l'établissement. Le poids financier des projets de revitalisation menés dans la ville est colossal, comme le décrit en détail l'Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de *Connective Corridor* et de *Near West Side Initiative*. Par exemple, les montants investis dans le projet Connective Corridor présenté précédemment sont de 46 millions de dollars, et ceux de *Near West Side Initiative* près de 40 millions (dont 20 millions réunis par l'université et ses partenaires et environ 20 millions apportés par des investisseurs privés), sachant que les articles de presse les plus récents annoncent la somme de 100 millions de dollars investis au total sur les dix années du projet (2006-2016). Si tout l'argent n'est pas fourni par l'université, c'est elle qui parvient à le réunir dans une logique d'entreprise et de collaboration avec les acteurs publics et privés. Et c'est elle qui décide et dirige les grandes lignes des projets menés, qui utilise une partie des locaux ou infrastructures créées pour ses activités (*Connective Corridor* pour les étudiants, *The Warehouse* pour le *College of Visual and Performing Arts' School of Design*), et qui récupère une partie des retours sur investissement.

Le dossier de candidature de l'université réalisé en 2006 par l'*Associate Provost* Sandra N. Hurd (2006) pour intégrer le classement « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie (*The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) donne un aperçu de l'ampleur et de la diversité des financements réunis pour l'ensemble des actions de *community engagement* menées par Syracuse University : le Tableau 5 ci-après donne différents exemples de financements extérieurs par types de financeurs, avec le projet concerné et les sommes, pour l'année 2006. On y retrouve par exemple les financements de deux fondations, une entreprise et une subvention de l'Etat de New York pour des aménagements dans l'immeuble *The Warehouse*, clef de voûte des projets NWSI et *Connective Corridor*. L'Annexe 11 : Liste des projets Community Partnership propose une vue plus large des multiples projets menés par Syracuse University en partenariat avec des *community organizations*

dans une visée d'implication, avec les durées des partenariats, le nombre d'universitaires et étudiants participants, les montants extérieurs obtenus et les objectifs pour chaque projet.

Tableau 5 - Diversité des financements non académiques de certains projets de collaboration entre Syracuse University et les communities pour l'année 2006

LOCAL FONDATIONS	
Rosamond Gifford Charitable Corporation Development of community spaces in the new downtown Warehouse facility Community-Driven Intervention, Healthy Lifestyles for African-Americans	$ 250,000 $ 25,223
Central New York Community Foundation Program funding for the SU-led Community Folk Art Center The Warehouse: community conference room	$ 15,000 $ 100,000
Allyn Foundation Downtown Initiatives—The Warehouse facility community gallery spaces	$ 30,000
NATIONAL FOUNDATIONS	
Association of American Colleges and Universities/Charles Englehard Foundation Bringing Theory to Practice: SAGE (Self-Assess, Grow, Educate) Options	$ 90,000
Andrew W. Mellon Foundation Development of the Central NY Humanities Corridor to advance the public humanities	$1,000,000
Ford Foundation Foregrounding Gender and Environmental Justice in 21st Century Pan African Education	$ 200,000
CORPORATIONS	
Key Bank WISE and South Side Entrepreneurial Project	$ 100,000
National Grid Corporation Warehouse Artistic Lighting Project Connective Corridor Design Competition/ Implementation	$ 58,000 $ 942,000
Verizon Communications Everson Teen Art Gallery (ETAG) at The Warehouse (technology)	$ 20,000
STATE/FEDERAL GOVERNMENT	
National Institute on Disability and Rehabilitation Research of U.S. Dept. of Ed. Burton Blatt Institute: Demand-Side Employment Placement Models	$2,500,000
U.S. Department of Education National Resource Center for European Studies: European studies seminars for area school teachers; and the Syracuse International Film & Video Festival Community Service Federal Work Study allocation (represents 26.4% of total FWS, placing SU in Top 10 FWS Service Schools Based on Dollar Volume Spent)	$ 872,000 $ 853,863
National Science Foundation GK-12: SU/Onondaga County Schools Partnership for Improvement of Science Education	$1,716,422
New York State Department of Education Early Childhood Direction Center at Syracuse University	$1,963,352
New York State Dormitory Authority Renovation of community spaces at the Warehouse facility	$1,250,000

Source : External Support for Community Engagement Initiatives: Sample Grants FY'06, HURD 2006 p. 14.

Le montage financier du projet *Near West Side Initiative* (NWSI) est un exemple patent de la réunion de ces multiples financements. Syracuse University a lancé le projet en y investissant presque 14 millions de dollars comme capital d'appel (*seed money*). Cet investissement est en réalité une forme de remise de dette de l'Etat de New York, comme l'explique le premier paragraphe de l'extrait ci-dessous. L'Etat transfère une partie de ses responsabilités à l'université pour mener un projet de revitalisation urbaine en collaboration avec les *communities* grâce à une réorientation d'une dette de l'université vers un projet d'implication territoriale. C'est un exemple de délégation de responsabilité de l'Etat vers un tiers secteur d'organisations *nonprofit*, ici une université privée *nonprofit* de statut 501c3. Ce financement initial est complété par des subventions publiques (« *state Restor New York grants* »), des apports d'organisations à but non lucratif régionales et locales (*Home HeadQuarters*[1] et *Home HeadQuarters Syracuse Neighborhood Initiative*), des subventions de fondations (*Gifford Foundation*) et des apports privés. En 2009 (extrait voir Encadré 9 ci-dessous), le chiffre global des investissements était annoncé comme allant atteindre 40 millions de dollars. En 2017, ce sont 70 millions de dollars qui sont décrits comme investis au total dans ce projet de Syracuse University, voire 100 millions par certains articles de presse[2].

Encadré 9 – Description du financement du projet Near West Side Initiative

1) $13.8 million, Syracuse University: In 1987, Syracuse University took out a $27 million interest-free loan from New York state to build the Center for Science & Technology. The school still owes $13.8 million on the loan. The schools struck an agreement with the state for debt forgiveness. In exchange for investing money in the community, the state will forgive the loan.
2) $7.9 million, state Restore New York grants: Home HeadQuarters received $1.9 million of that money, the Lincoln Supply Center project received $1 million and the Case Supply building project received $5 million.
3) $2.2 million, Home HeadQuarters Syracuse Neighborhood Initiative.
4) $250,000, grants from the Gifford Foundation.
5) The Near West Side Initiative projects another $20 million in private contributions and support, which they are actively seeking, will boost the funding to $44 million.

Source : Article de presse, Lundborg P., (18/10/2009), "Syracuse's Near West Side neighborhood looks for future in SALT"

Le Connective Corridor est un autre exemple de la structuration en partenariat public-privé de ces grands projets de revitalisation urbaine, et plus largement de l'attitude entrepreneuriale de Syracuse University. Présenté comme l'incarnation même de l'engagement de l'université dans son territoire d'ancrage et comme inscription dans la ville de la volonté de relations entre université et ville (voir chapitre 5), il reflète en même temps le fonctionnement financier et organisationnel entrepreneurial

[1] "Home HeadQuarters is a non-profit community housing development organization and certified Community Development Financial Institution whose mission is to create housing opportunities for individuals and families and improve communities in Central and Upstate New York. The organization was founded in 1996 to address the declining owner-occupancy rate and overall disinvestment in the city of Syracuse. Although Home HeadQuarters now offers a wide range of programs and services, its initial strategies focused on implementing a home improvement lending program and providing homeownership education to create new city home buyers and combat decreasing investment in city neighborhoods", disponible sur : https://www.homehq.org/about-us/

[2] Voir par exemple :

https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2017/10/syracuse_university_pulls_back_support_for_anti-poverty_work_on_citys_near_westside.html

de SU. L'implication territoriale de l'université constitue un argument idéologique (« *anchor institution* ») et un levier de mobilisation des acteurs et des fonds sur un projet et un territoire précis. L'Annexe 7 : Présentation générale du projet Connective Corridor présente l'ensemble du projet : objectifs, financements, projets menés et distinctions obtenues. Elle est accompagnée de l'Annexe 8 : Chronologie du projet Connective Corridor qui est une frise chronologique présentant les principales étapes de développement du programme, et d'une carte (Annexe 12 : Carte localisant la ligne de bus du *Connective Corridor*) localisant la ligne de bus et l'implantation des principaux projets entre *University Hill* et *Near West Side (The Warehouse)*. Ces principaux projets menés dans le cadre de NWSI et *Connective Corridor* sont décrits et illustrés en annexe (Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de *Connective Corridor* et de *Near West Side Initiative*). Le montant global des investissements atteint 46 millions de dollars comme le résume ci-dessous (Figure 16) l'extrait d'une présentation officielle.

Figure 16 - Financement du projet Connective Corridor

Syracuse University Office of Community Engagement and Economic Development SYRACUSE CONNECTIVE CORRIDOR THE SALT DISTRICT of the Near Westside Syracuse Art Literacy Technology	*Syracuse University, in partnership with the City of Syracuse and Onondaga County, secured $46 million in external funding for the Connective Corridor – the largest civic infrastructure project in downtown Syracuse in more than 30 years.* *Connective Corridor project funding includes:* • $20 million NYS funds (ESD and DASNY) • $10 million federal TIGER grant • $2 million Onondaga County green infrastructure funds • $1 million National Grid • Other local public and private sector, and foundation matching sources • Federal funds for Corridor buses and smart transportation technologies *These initiatives, embodying Syracuse University's commitment to **scholarship in action**, are helping catalyze more than $260 million in investments in downtown projects through the Connective Corridor, Near Westside and Central Business Districts – working in collaboration with federal, state, city and regional partners. These projects are considered a national model for the role that universities can play as **anchor institutions*** in accelerating economic development and regional transformation.

Source : Documentation fournie par l'Office of Community Engagement and Economic Development en juin 2015

Concernant plus précisément les financements de ce programme de revitalisation urbaine, le développement progressif du projet montre l'association de diverses sources d'investissements et le rôle de Syracuse University qui se retrouve en position d'acteur de la production urbaine. En effet, d'après la présentation officielle sur le site du projet Connective Corridor[1] et les entretiens (enquêtées n° 48 19/06/2015 et n° 56, 11/05/2015), le projet est issu d'un partenariat entre l'université de Syracuse et le fournisseur d'énergie *National Grid*. L'objectif était de créer une voie pour les piétons et les vélos, brillamment éclairée entre *University Hill* et le centre-ville de Syracuse. L'élan initial a été donné par Syracuse University par l'achat de l'immeuble *The Warehouse* en 2005 (près de 10 millions de dollars pour l'immeuble et les parcelles de parking), sa rénovation et sa réouverture en janvier 2006. Ensuite des financements privés du partenaire initial ont été investis (1 millions de dollars de la part de *National Grid*), ainsi que des fonds fédéraux (5,8 millions de dollars en fonds fédéraux obtenu par le député James Walsh puis environ 4 millions de dollars en financement du transport en commun

[1] Description de l'histoire du projet disponible ici : http://connectivecorridor.syr.edu/about/history-2/

pour le service d'autobus obtenus par le sénateur Charles Schumer en 2006) ; et enfin des fonds de l'Etat fédéré (20 millions de dollars de subventions de l'Etat de New York 2007 annoncés par le député et ancien étudiant William Magnarelli). Le lobbying a joué un rôle important auprès des députés et sénateurs de l'Etat fédéral et de l'Etat de New York, que ce soit par *l'Office of Governement and Community Relations*, par la vice-president de *l'Office of Community Engagement and Economic Development*, ou par la chancellor elle-même.

Parallèlement à ces opérations de levées de fonds, les opérations de design et de construction amènent Syracuse University à travailler avec les services de la ville, notamment l'opérateur des transports et les services d'aménagement, (enquêté n°74, 27/05/2015) et avec des entreprises privées (cabinets d'architecture, d'urbanisme, d'ingénierie…). Entre 2008 et 2010, de premières œuvres d'art voient le jour (vidéos diffusées sur les bâtiments, peintures murales et la ligne de bus avec des véhicules floqués aux couleurs rouge et orange du *Connective Corridor* sont mis en service.

Par la suite, en 2011, un autre appui en partenariat public-privé s'est ajouté au projet puisque c'est le comté d'Onondaga qui a décidé d'associer au projet du Connective Corridor le programme « Save the Rain » (collecte d'eau de pluie). Ce sont donc 2,6 millions de dollars qui ont été investis et les entreprises associées à la construction de l'infrastructure qui se sont jointes au projet. Le fonctionnement d'entreprise et l'attitude d'entrepreneur de l'université est d'ailleurs illustré à la même époque par l'obtention d'une subvention compétitive (*federal TIGER funding*) du département des transports de l'Etat fédéral. L'université par son *Office of Community Engagement and Economic Development*, s'est associée à la ville de Syracuse pour obtenir 10 millions de subventions, versées à la ville pour les infrastructures du projet. Entre 2011 et 2015 l'ensemble des rues concernées par le *Connective Corridor* a été reconstruit avec des pistes cyclables, des trottoirs améliorés, du mobilier urbain, des dispositifs de collecte d'eau de pluie. La directrice de *l'Office of Community Engagement and Economic Development* exprime clairement le rôle de producteur urbain tenu par Syracuse University en lien avec les collectivités locales (enquêtée n°56, 11/05/2015) :

> *Our office almost works as an extension of the county and cities economic development team, we really view ourselves as partners, they augment our staff, we augment their staff, together we plan, we design, we go out and find funding to be able to implement projects and programs to make some of the change happen that the municipality on its own doesn't have the resources to have.*

Le programme de rénovation urbaine du *Connective Corridor* montre donc bien la diversité des financements obtenus à partir d'un capital d'amorçage pourvu par Syracuse University. Il montre aussi le fait que l'université tient une position entrepreneuriale à la fois par son fonctionnement d'entreprise privée et par son attitude pour aller chercher les financements comme le montrent les extraits d'entretien ci-dessous mené avec une personne qui a été charge du projet *Connective Corridor* de 2005 à 2010 au sein de *l'Office of Community Engagement and Economic Development* (alors *Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations* au moment de l'entretien le 21 mai 2015, enquêté n°45).

Le premier paragraphe renseigne sur les sources de financement utilisées et montre à quel point l'université via les services dédiés et la figure de la chancellor joue le rôle d'entrepreneur urbain par du lobbying envers le gouvernement fédéral, le gouvernement fédéré (« the state »), les fondations, les donateurs.

Camille : When you raised it [les fonds financiers], you raised it from..

Associate V.P. : Federal and state sources mostly. And then so… immediately we had about 5 millions dollars from the federal government for both public transportation and some design improvements- street scaping improvement. Hum the federal money was not flexible. Basically [it] went to specifically, very specifically transportation so. And then it didn't go to public art for example. Hum so then we talked with the state, and the governor at the time loved that idea and... and made it an initiative of his, and [he] put another 20 millions dollars into the project. And then, there is some foundations that came in, (…) [and then] somebody at the university died and leave a good chunk of money, … good chunk was half-million dollars to… help students to get engaged, so we do a lot of work with students. (…) and then there is some other foundations that came into and then…

La manière dont mon interlocuteur raconte le partenariat entre l'université et la ville montre la position dominante de l'université face à une municipalité désargentée, obtenant et contrôlant les fonds publics.

Camille : Was the city giving funding? for all of that?

Associate V.P. : No, no. The city... its financial challenges from Day One said "we don't have money for this", so "don't even bother to ask" [laughs] "but we will be there with you". Hum and so they worked with us to, to lobby for the state and the feds. Actually, the last piece of the money that came in for the connective corridor was when I came into this job [laughs], it was a federal grant, extraordinary competitive grant. In 2011, for 10 millions dollars and that one went straight to the city.

Camille : to the city

Associate V.P : yeah

Camille : not to you

Associate V.P. : So the pot of the money were… the… all the federal money went to the city so that was roughly 15 millions dollars and then 20 millions from the State came to the university [in 2007] (…)

Associate V.P.: <u>But the State gave it to the university, not the city, which is very interesting.</u>

Camille : yeah

Associate V.P.: We just kind of passed through. It was... you know we had to pay for the construction that the city implemented so we had to come up with all sorts of agreements and contracts with the city to... that provide understanding where that money was going to flow, <u>but what was good was the university controlling that money</u> is that we can… set the bar over the standards that we want the great lights, we want the public art, we wanted something visionary.

Les exemples de *Near West Side Initiative* et du *Connective Corridor* reflètent donc les modes de financement des projets d'implication territoriale de Syracuse University, en particulier mais pas uniquement, les projets de production urbaine. L'investissement de l'université dans la ville de Syracuse à la fois est porté par et soutient un fonctionnement entrepreneurial de l'organisation universitaire : modes de gestion d'entreprise privée, importance des financements en partenariat

public-privé, voire posture d'entrepreneur de la part de l'université envers son territoire d'ancrage. L'ampleur de l'implication territoriale suscitée par *Scholarship in action* et le fonctionnement financier décrit ci-dessus reposent aussi sur une autre caractéristique des universités états-uniennes qui les distinguent des universités françaises : une flexibilité organisationnelle très forte. Syracuse University dispose de capacités financières, mais aussi de marges de manœuvre organisationnelles pour agir et réagir, provoquer ou s'adapter à des opportunités d'implication.

2. *Une interface structurée et flexible entre l'université et les acteurs extérieurs*

L'interface entre l'université et les différents acteurs extérieurs est particulièrement structurée par l'existence de services dédiés, comme l'a montré tout ce chapitre. Les services dédiés font partie de l'organigramme permanent de l'université, que ce soit *l'Office of Government and Community Relations* (GCR), *l'Office of Corporations and Foundations Relations*, *l'Office of Campus Planning, Design and Construction*, etc. D'autre part, des entités peuvent être créées rapidement pour donner une structure organisationnelle à un projet et le relier, même partiellement et temporairement à Syracuse University. A l'interface déjà structurée s'ajoute une flexibilité organisationnelle qui donne forme à l'attitude entrepreneuriale de l'université : pour pouvoir s'adapter rapidement, saisir les opportunités de financement, monter un partenariat public-privé inédit, l'université de Syracuse laisse la possibilité de créer des services, de les assembler dans une nouvelle entité, de fonder une organisation distincte mais affiliée… Cette flexibilité ne concerne pas uniquement les projets d'implication territoriale : si le financement externe est obtenu et si le programme est correctement justifié, alors un centre, un institut, un programme de recherche et d'enseignement (relié aux curricula des étudiants) se forme : des *faculties* sont mobilisés (et payés en supplément à la demi-journée) pour intervenir en séminaire, plusieurs postes de personnel de support sont créés à partir des financements sur projets nommés « soft money » (1 à 5 ans environ), des cours sont proposés. Le programme *Leaders For Democracy* (LDF) dans le département de *Executive Education* (Maxwell School) développé à partir de *federal grants* ou *The Lerner Center for Public Health Promotion*, créé à partir d'une donation puis par financements divers, en sont des exemples.

Un exemple reflète à lui seul les deux formes d'interface entre université et partenaires extérieurs pour porter une initiative d'implication : la formalisation dans la structure de l'université par des services dédiés dont les coûts opérationnels sont assurés par l'université, et la formalisation par la création d'une entité visible, rattachée à l'université, officialisant un projet financé par des fonds extérieurs. Il s'agit du *Center for Public and Community Service* (CPCS), qui est présenté par l'une de ses membres comme « le principal endroit sur le campus pour aider à faciliter les relations entre la communauté et l'université[1] (enquêtée n° 51, 25/04/2011). Initialement, ce centre a été créé en 1994 à l'initiative de Mary Ann Shaw, épouse et associée du Chancellor en poste à l'époque, grâce à des subventions sur trois ans de la *Carrier Corporation*, un soutien du fonds discrétionnaire du chancellor et deux emplois étudiants. A ce stage, le CPCS est décrit comme un projet pilote localisé dans une petite succession de bureaux, dans la chronologie proposée sur le site internet du centre[2]. Ensuite, en

[1] Traduction de la citation suivante : « the main point on campus to help facilitate relationships with between the community and the university » (enquêtée n° 51, 25/04/2011).

[2] « The Center for Public and Community Service (CPCS) officially launched in September 1994, thanks to a three-year grant from the Carrier Corporation, continued support from the Chancellor's Office and two student staff. CPCS began as a pilot project in a small suite of offices in the Schine Student Center with founding director, Pamela Kirwin Heintz, at the helm. »

1997, le projet s'est étendu fortement par un projet d'alphabétisation (*SU Literacy Corps*) en partenariat avec le département d'Education de l'université (*SU's School of Education*), les responsablables des écoles à Syracuse (*the Syracuse City School District*), *l'Office of Financial Aid* et le *Chancellor's Office*. Ce programme a amené des centaines d'étudiants à assurer du tutorat bénévolement chaque année pour des enfants et des familles dans une optique d'alphabétisation. On voit ici que le CPCS s'est développé en fonction des financements obtenus à l'extérieur, avec un soutien et une visibilisation auprès de Syracuse University. C'est en 2001, que le Center for Public and Community Service (CPCS) a officiellement intégré la structure de l'université en tant que « division of academic affairs ». Le site internet mentionne alors la diversité des financements qui continuent de soutenir le centre : « the Carrier Corporation, Key Bank, Chase Bank, Morgan Stanley, Starbucks, and Coke-a-Cola to name a few— as well as individual gifts from the Kenneth A. and Mary Ann Shaw and Marion Entwistle endowments, the Robert B. Menschel family, the Whitman and Falk colleges, the Vision Fund, SRC and the Winnick Family Foundation. ». En parallèle, l'université y contribue par : « *the Chancellor's Office, Academic Affairs, and Financial Aid* ». L'exemple du CPCS qui organise tout le *service-learning* à Syracuse University et met en relations les étudiants et les *community organizations* montre l'évolution progressive de sa structure et de son rattachement à l'université, en fonction des opportunités financières et des projets obtenus.

En termes d'implication territoriale locale, la flexibilité organisationnelle de Syracuse University est encore plus patente dans le cas des projets de rénovation urbaine menés en partenariat public-privé. En effet, dans ces projets, l'université de Syracuse n'investit généralement qu'une part du capital d'amorçage (« seed-money »), complété par des capitaux public et privés. De plus par la suite, ces projets sont censés assurer leur propre viabilité en dégageant des profits. Mais il ne s'agit pas pour l'université de créer une entreprise à but uniquement lucratif, ce qui serait en dehors de son cadre légal. Ces projets restent des initiatives à but non-lucratif qui réinvestissent leurs bénéfices dans la poursuite des actions. La ligne est donc fine entre ce que l'université a ou non le droit, les capacités et la légitimité de faire. Par exemple, le chapitre 3 mentionne le fait que l'université d'Harvard a créé une société d'investissement, la *Harvard Management Company*, pour faire fructifier son *endowment.* De 1984 et 1987, cette société a fondé une entité séparée afin de spéculer sur des placements à risque et peu populaires (pétrole, immobilier). L'externalisation de la spéculation boursière à des sociétés extérieures à l'université même permet de préserver une image et de s'adonner à des activités que l'université elle-même n'aurait pas pu mener. Dans le cas des projets d'aménagement urbain en partenariat public-privé, les enjeux sont équivalents : Syracuse University doit gérer des activités qui ne sont pas strictement dans le champ de ses missions traditionnelles et doit déployer rapidement des capacités de gestion de projet qui ne sont pas habituelles au sein de la structure universitaire. Or une certaine flexibilité organisationnelle lui permet de créer de nouvelles structures, d'employer des professionnels pour les diriger, tout en les gardant rattachés et hiérarchiquement affiliés à Syracuse University.

C'est ainsi qu'a été créé *l'Office of Community Engagement and Economic Development*, organisation chargée de porter les projets d'implication territoriale de production urbaine à l'époque de *Scholarship in action,* et aujourd'hui disparu. Il s'agit pour l'université, via cet *Office*, de diriger différentes initiatives de revitalisation urbaine dans plusieurs quartiers de la ville (*Connective Corridor* et *Near West Side Initiative*). Ce sont des initiatives à but non-lucratif mais dégageant des bénéfices, sur plusieurs années, financées par une multiplicité de fonds (fondations, subventions publiques fédérales et de l'Etat de New York, investisseurs privés). Cette flexibilité organisationnelle de Syracuse University lui permet de déployer un fonctionnement entrepreneurial à l'égard de son territoire d'ancrage.

Les extraits d'entretien ci-dessous illustrent ce point. Mon interlocuteur a commencé à travailler à Syracuse University en 2005 comme « Director of Chancellor Initiatives[1] » (d'après ses mots) en charge du projet *Connective Corridor* de 2005 à 2010, puis comme directeur de *l'Office of Administration and Engagement* (*Division of Advancement and External Affairs*) de 2010 à 2011 puis comme *Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations* de 2011 à 2017. Les extraits montrent que *l'Office of Community Engagement and Economic Development* a dû être créé pour gérer des activités que l'organisation classique de l'université (*schools* et *colleges*) ne pouvait pas prendre en charge. Premièrement les activités de rénovation urbaine ne font pas partie des missions centrales de l'université (« *to focus on student education and research* »). Ensuite, il fallait trouver une forme d'organisation qui permette d'associer des fonds divers pour payer des personnes travaillant pour l'université (comme lui) sur des fonds privés. Enfin, mon interlocuteur insiste beaucoup pendant tout l'entretien sur la dimension entrepreneuriale de ces projets[2]. La création de cet *Office* permet d'après lui d'apporter les compétences managériales (« *management capacity* ») nécessaires pour mener des initiatives à l'esprit et aux modalités si entrepreneuriales :

> *Camille : Another thing that was difficult for me to understand is that the connective corridor is part of the office of economic development and community engagement ?*
>
> *Associate V.P. : hum hum*
>
> *Camille : And that office is not really inside the university, it's kind of…*
>
> *Associate V.P. : But that was also... that gets into the university politics and, and administration of it. Hum. That's how we were able to justify the existence of that office. Was... the state was giving the university 20 millions dollars to support that operation, and foundations were also coming in, so hum it was very clear… I mean of course it was probably some seed money from the university, university own resources to start up that operation, that has been paid at one point by university resources but when we started to raise the external money, from different foundations, others donors, or from the state, hum all that money- external money started to fund the financial operations of that office as well as... most of them went to the street… to the construction.*
>
> *Camille : But it would be going directly to the university…*
>
> *Associate V.P.: Yes*

---

[1] Les termes varient, illustrant d'ailleurs l'évolution rapide de certains postes qui apparaissent et disparaissent selon l'évolution des projets. Le premier poste d'Eric Persons est parfois présenté comme « director in the Office of community engagement and economic development »

[2] Les extraits suivants sont issus de l'entretien et montrent l'insistance sur la forme entrepreneuriale de l'implication de l'université :

"So it was very entrepreneurial environment to come into." (9min46)

"So on that sense it was very strategic and trying to think entrepreneurially. 'Cause it was always kind of an agenda too of the university. Was .. Where how do we start building sort of our thinking as a university in areas of entrepreneurship. So it's not (??) In that sense that time we've had all sort of entrepreneurial programs off campus become nationally recognized." (22min25)

"So he [the gouvernor of NY State] was kind of interested in that… in that kind of entrepreneurial spirit of just doing things differently." (33min52)

Camille : Why did you have to create a new office? And why outside the university?

Associate V.P. : That is a good question because the original attempt was not to create a new office. Hum. My marching order when I first came on board was 'we need to figure out how to institutionalize these ideas and thinking" : Well it was the creation of the office eventually. I think it was just a realization that a project with that scale and scope could not reside in a school or college, hum, whose mission is to focus on student education and research.

(…)

Associate V.P. GCR : So it became one of our management function to provide the management capacity where there were no management capacity in individual school and college (…) and also because it was not in any single school or college, and it was resided in our provost office, hum.. it could help ensure that there is an interdisciplinary approach.

(…)

Camille : But now if most of the office was founded by seed money from the university and now is accountable for external donors, to what extend is it not the university any more? Because…

Associate V.P. GCR: But it is the nature of how universities operate hum.. you spent years in the US : we are private institution so we get our money from what the students pay for, hum direct tuition and what comes from, comes externally either through philanthropy- donors- hum or sponsored programs

Comme le rappelle *l'Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations* à la fin de cet extrait, les universités privées états-uniennes ont l'habitude de fonctionner avec des financements extérieurs. Cependant dans le cas de ces projets d'implication territoriale, les types de financement et les objectifs poursuivis sont particuliers. SU a ainsi reçu de la part du gouvernement fédéral cinq millions de dollars fléchés directement pour des travaux d'infrastructures urbaines[1] pour le projet *Connective Corridor*. De même concernant les objectifs poursuivis : ils s'inscrivent certes dans cette troisième mission de développement économique du territoire d'ancrage mais ils ne sont pas d'ordre académique. Comme cela est dit ci-dessus, la création de *l'Office of Economic Development and Community Engagement* avait pour but de poursuivre ces activités non universitaires tout en les reliant aux missions premières de l'université :

Associate V.P. GCR : Hum the other thing that was kind of the 'top sell' was 'why is the university'. Its mission is education why are you even involved in transportation street scape projects. What, what's!

Camille : And what did you answer to that?

Associate V.P. GCR : Well we have a school of architecture, we have many design programs, that are nationally ranked hum it gave our students the opportunity to get out there and and test their knowledge as well as their faculty and to experience and learn in the real world what does it mean to be doing a project so.

[1] Extrait de l'entretien avec *l'Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations*, auparavant en charge du du projet *Connective Corridor* de 2005 à 2010 : « Immediately we had about 5 millions dollars from the federal government for both public transportation and some design improvements- street scaping improvement. Hum the federal money was not flexible basically went to specifically, very specifically transportation so. » (enquêté n°45, 21/05/2015).

La structuration même des programmes gérés par *l'Office of Economic Development and Community Engagement* montre aussi la flexibilité organisationnelle de l'université qui lui permet de créer des entités hors des structures administratives académiques et de continuer à la diriger en mettant à leur tête des « high levels administrators », personnels de l'université, dont le salaire est payé par l'université et parfois par l'entité en question[1] (fonds extérieurs). Ainsi c'est Mark Robbins, Dean de la *School of Architecture* de 2004 à 2012, qui supervise la rénovation de *The Warehouse* (l'immeuble acheté en 2005, rénové et intégré au *Connective Corridor*). C'est ensuite lui qui dirige l'équipe d'employés de l'université et de la ville qui décide ensuite d'engager une entreprise d'ingénierie pour l'élaboration du projet de rénovation des infrastructures de transport[2]. En revanche, la *Vice President de l'Office of Community Engagement and Economic Development* n'est pas universitaire : elle travaillait pour *National Grid* (financeur de *Connective Corridor*, l'un des deux projets menés par son *Office*) et a été recrutée pour le management du projet, car comme elle le formule : « they didn't know how to navigate the external world. » (enquêtée n° 48, 19/06/2015).

L'implication territoriale de Syracuse University, en particulier dans les projets de rénovation urbaine, est donc soutenue par une flexibilité organisationnelle. Celle-ci lui permet notamment de créer des entités à l'interface entre l'université, le secteur privé et le secteur communautaire (comme *l'Office of Economic Development and Community Engagement*), d'employer des membres de l'université à des tâches non académiques, de mener des actions en dehors du périmètre strict de ses missions, de gérer des ressources financières variées et en tirer des bénéfices. Cette flexibilité renforce les capacités entrepreneuriales de Syracuse University, en termes d'adaptabilité, de rapidité de décision et de négociation pour saisir des opportunités financières, de management d'équipes et de gestion de projet. Elle permet à l'université de tenir un rôle que sa structure administrative académique aurait davantage contrôlé, ou bien aurait pu considérer comme n'appartenant pas aux missions ou aux valeurs de l'université[3].

3. *La possibilité d'une politique d'établissement claire sous une direction forte*

La flexibilité organisationnelle comme une caractéristique du fonctionnement entrepreneurial de Syracuse University se repère donc particulièrement dans le cas des projets de production urbaine en partenariat public-privé. Mais ceux-ci ne sont que l'une des facettes de l'implication universitaire qui comprend également des projets de *community service* ou *outreach* (services proposés aux *communities* dans une visée philanthropique), de *curricular engagement* (notamment le *service-learning*), de *community engagement* par des projets en collaboration avec des acteurs extérieurs qui n'ont pas pour objectif la rénovation urbaine.

---

[1] Ainsi *l'Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations* auparavant en charge du projet *Connective Corridor* de 2005 à 2010 a été payé pendant plusieurs années par *l'Office of Community Engagement and Economic Devlopment* et non par Syracuse University. Une partie du salaire de la directrice de cet *Office* était également payé par les subventions obtenues, comme d'autres administrateurs ou employés.

[2] "By 2008, a team of University and City employees chaired by Mark Robbins, selected local engineering firm Barton & Loguidice (B&L) to begin design work, which primarily focused on transportation improvements along the Connector route.", extrait de la presentation du programme Connective Corridor sur le site internet officiel : http://connectivecorridor.syr.edu/about/history-2/, consulté le 03/08/2018.

[3] On peut penser à l'exemple donné dans le chapitre 2 de la *Harvard Management Company*, qui emploie presque 200 personnes afin de faire fructifier l'*endowment* de l'université et qui quelques années entre 1984 et 1987, a créé une entité séparée afin de spéculer sur des placements à risque et peu populaires (pétrole, immobilier) (Martel, 2006).

Or les caractéristiques organisationnelles de l'université semblent permettre à l'équipe dirigeante d'imprimer réellement une marque et d'orienter les politiques d'établissement. C'est cette forme de flexibilité au sein de l'université qui permet à la politique générale de *Scholarship in action* d'être mise en œuvre et de s'incarner dans des projets financés et soutenus par l'institution. Cela est rendu possible par la forme organisationnelle des universités états-uniennes qui laisse une place à une direction d'établissement volontariste si l'équipe dirigeante, et en premier lieu le chancellor et président, apporte une vision forte. C'est ce que le cas de l'University of Pennsylvania reflète, d'après Hélène Dang Vu (2013) : l'engagement de l'université dans le quartier de West-Philadelphia (Philadelphie) par des opérations de « revitalization » suit l'intérêt de l'institution : apaiser ses relations avec le quartier environnant et améliorer les conditions d'accueil de la communauté universitaire et « soigner l'image de marque de l'établissement ». Pourtant « on peut cependant considérer que les actions menées par l'université ne traduisent pas uniquement ces intérêts mais aussi les convictions et motivations de sa présidente. ». Celle-ci déclare d'ailleurs que l'implication de son université est liée à l'affection qu'elle porte au quartier dans lequel elle a grandi. Certaines « configurations de l'organisation permettent l'expression des convictions de ceux qui la dirigent », par exemple « lorsque la direction de l'organisation a une assise forte. Elle peut alors porter des actions qui défendent des principes et des valeurs qui lui sont propres et s'affranchir de la logique de l'institution. » (Dang Vu, 2013, p. 43).

Ainsi la posture de *Scholarship in action* et la personnalité de la chancellor Cantor ont abouti à renforcer les ressources que l'université a mis à disposition pour mener des partenariats avec les acteurs extérieurs. Nancy Cantor s'est particulièrement investie dans la définition et la promotion de sa conception d'université engagée via *Scholarship in action*. La chancellor a ainsi multiplié les discours pour expliquer et promouvoir sa conception des missions de l'Université au XXIe siècle, proposant une conceptualisation du rôle de l'université envers la société. Elle a effectué beaucoup de lobbying auprès d'autres universités, auprès des réseaux de l'Éducation Supérieure (*Higher Education*) comme *Imagining America* ou la *Carnegie Foundation*, dans les médias de communication spécialisés, dans des groupes de réflexion[1]. En 2015, *l'Associate-Provost for Research* déclare ainsi :

> *Nancy is a champion, champion in the US in that [support to do community work as a faculty]. She was fighting for that. She was very controversial and she doesn't mind being that. (…) Nancy was fundraising : Nancy was going to the city, state, going to the federal government, asking for money for the foundation (…).*

D'autres entretiens soulignent l'importance de la personnalité de Nancy Cantor (« *strong personality* ») d'après l'enquêtée n° 56, 11/05/2015) et le rôle majeur qu'elle a joué :

> *And I can tell you, you talk to anybody in the city they loved her because she did revitalize the city. I mean when we first came here the city was very dark. There wasn't enough energy it didn't have new vibrations and she did bring that into the city. (enquêtée n°46; 01/05/2015).*

[1] D'après le CV de Rutgers University Nancy Canntor est « co-chair of the American Commonwealth Partnership's Presidents Council, a member of the Steering Committee of the Anchor Institutions Task Force, and co-chair of the Central New York Regional Economic Development Council", disponible ici : https://news.rutgers.edu/news/biography-nancy-cantor/20130621#.W2Wpy7gyU2x, consulté le 04/08/2018.

Le premier paragraphe de présentation de Nancy Cantor comme nouvelle Chancellor de Rutgers University en 2013[1] (après SU) met en avant son rôle dans la promotion d'un renouvellement du modèle universitaire

> *Nancy Cantor is a distinguished higher education leader who is helping forge a new understanding of the role of universities in society. As Chancellor and President of Syracuse University, she spearheads pursuit of its vision, a view of the university not as a traditional "ivory tower," but as a public good, an anchor institution that collaborates with partners from all sectors of the economy to more effectively serve the needs of society.*

La personnalité même de Nancy Cantor, sa formation de « social psychologist », ses convictions (concernant notamment « the status of women in the academy, and racial justice and diversity[2]») sont autant de facteurs qui expliquent sa posture et les politiques d'établissement qu'elle a promu. C'est d'ailleurs ce qu'elle-même affirme dans un entretien[3] publié sur le site internet de *l'Association for Psychological Science* :

> *People say to me, "So when did you decide to become a college administrator?" But I never decided. For me it was about having more and more institutional impact. I didn't see it as leaving my passion for psychology, for social psychology and personality psychology, and for the ways in which individuals grow and adapt and the role of environments. I increasingly saw my institutional roles as understanding groups within a complex environment, understanding the culture of an environment and giving people opportunity. All the issues around diversity that I became more and more engaged with and passionate about were really issues about the scholarly work that you and I and others did — about how you get adaptation to environments, how you create the possibility for change (…).*

Pour mettre en œuvre la politique d'implication générale décidée par Nancy Cantor, des ressources financières ont été levées par des services dédiés créés à cet effet (*Community Engagement and Economic Development* par exemple) la communication et le lobbying ont été considérablement renforcés par les actions de la chancellor, et des entités organisationnelles ont été créées ou restructurées reflétant la flexibilité et l'ajustement de l'université aux stratégies institutionnelles. Par exemple, pour soutenir la mise en œuvre de *Scholarship in action*, une nouvelle division a réuni les services administratifs concernés en une seule entité comme l'explique l'extrait d'une annonce de l'université datée du 20 novembre 2009 :

> *To more effectively serve the University's external agendas, the new division will strategically unify into one single team the central administrative personnel and resources in the areas of*

---

[1] Description complète du CV de Nancy Cantor par les services de communication de Rutgers University ici : https://news.rutgers.edu/news/biography-nancy-cantor/20130621#.W2Wpy7gyU2x, consulté le 04/08/2018.

[2] Un article du Chronicle of Higher Education date du 2 octobre 2011 rappelle son engagement avant d'arriver à SU : « Before she got to Syracuse, Ms. Cantor had already led institutions at the top of the higher-ed food chain--first as provost of the University of Michigan, then as chancellor of the University of Illinois at Urbana-Champaign. In both places, Ms. Cantor vigorously pursued racial justice and diversity, something that made her tenure at times tumultuous. At Michigan she was partly successful in her fight to uphold affirmative action in admissions, a dispute that went all the way to the U.S. Supreme Court. »

[3] Disponible sur le site internet de l'association for psychological science : https://www.psychologicalscience.org/observer/nancy-cantor-a-view-from-the-chancellors-office, consulté le 04/08/2018

communications and marketing, development, alumni relations, admissions marketing and external relations, which are currently assigned across a variety of units.

This consolidation will allow the University to more strategically employ the resources it currently devotes to these areas and determine where duplication and overlap exist. Unifying these efforts will also more strategically cultivate support for The Campaign for Syracuse University, raise SU's visibility and reputation, strengthen the University's geographical reach in an increasingly competitive student recruitment environment, and find opportunities to create new partnerships and programs locally, nationally and globally[1].

Cette flexibilité permet à la chancellor Cantor d'imprimer sa marque pendant son mandat et de mettre en œuvre sa vision d'un renouvellement d'un modèle universitaire théorisée dans *Scholarship in action*, en instaurant une politique d'établissement très volontariste.

Conclusion du chapitre

L'implication territoriale de Syracuse University est portée par les missions dévolues aux universités dans le modèle états-unien décrit au chapitre 3, en particulier leurs responsabilités à l'égard de leur territoire d'ancrage, responsabilité renforcée par leur statut fiscal et légal (501c3). Elle est également permise et attendue étant données les caractéristiques du contexte états-unien dans lequel l'Etat n'est pas le seul garant du bien public tandis que les universités ont la légitimité et le devoir de s'impliquer dans le bien-être de leur communauté d'ancrage. De plus, le fonctionnement financier de ces universités les pousse à diversifier et augmenter leurs ressources propres en se comportant comme des entreprises privées (spéculation financière, promotion immobilière, mobilisation de capitaux en partenariat public-privé) et en considérant le territoire environnant comme un terrain d'investissement. A cela s'ajoute le fait que la posture d'implication universitaire constitue en elle-même une stratégie de promotion pour l'institution, pour sa visibilité, pour son attractivité envers les étudiants et enseignants-chercheurs, pour son image. Enfin, dans le cas spécifique de Syracuse, l'implication de l'université peut être considérée, au-delà d'une politique de marketing urbain, comme une stratégie de survie pour éviter que les disparités socio-économiques se creusent entre l'université et son environnement. Le rapport de l'université de Syracuse à son territoire d'ancrage se définit alors par le rôle d'*anchor institution* qu'elle revendique et assume.

Mais si l'implication territoriale poursuit un objectif de soutien et de philanthropie envers les *communities*, elle sert également à renforcer l'attractivité de l'université. Dans ce cas, le territoire est utilisé par l'université à la fois comme une vitrine pour renforcer sa visibilité, comme un terrain d'étude et d'expérimentation - sorte de campus étendu - pour attirer des étudiants, et comme un terrain d'investissement pour mobiliser des fonds et obtenir des bénéfices par retour sur investissement.

La mise en œuvre de la posture d'implication de Syracuse University est portée par certains caractéristiques organisationnelles des universités privées états-uniennes : une attitude entrepreneuriale pour les montages de projets en partenariat public-privé ; une interface avec les acteurs extérieurs à la fois structurée, ancrée dans l'institution, et flexible ; une marge de manœuvre possible pour développer une posture d'institution volontariste sous l'égide de la chancellor.

[1] Description disponible ici : https://news.syr.edu/2009/11/advancement-and-external-affairs/, 20/11/2009, consulté le 03/08/2018.

Chapitre 7 : L'université Paris Nanterre : quel établissement et quels territoires pour la figure de l'université impliquée ?

La volonté de distinguer l'université de Paris Nanterre comme fer de lance d'une nouvelle mission universitaire est proclamée dans les discours de son président et dans les supports de communication. La posture d'implication est mobilisée par l'université comme argument de différenciation et de mise en visibilité. Comment ce positionnement est-il mis en œuvre par l'établissement ?

Cette interrogation repose sur l'hypothèse que l'université a les capacités de transformer sa posture discursive en politique d'établissement et de mener par elle-même des actions en tant qu'acteur. La première partie de ce chapitre analyse donc la transformation organisationnelle de l'université Paris Nanterre et sa capacité, en tant qu'établissement, à exprimer une intentionnalité et à mobiliser des moyens pour la concrétiser.

Quelles sont alors les actions menées par l'organisation ? Par quels moyens l'université de Paris Nanterre s'implique-t-elle territorialement ? La deuxième partie du chapitre interroge la mise en œuvre de la posture d'université impliquée, en questionnant à la fois le statut endossé par l'université (au nom de quelles missions l'université s'implique-t-elle ?), la nature des territoires concernés (comment et pourquoi cette implication s'inscrit-elle territorialement ?), et le rôle que joue le territoire dans ces politiques d'implication (comment différents types de territoires sont-ils mobilisés par l'université pour porter sa politique d'implication ?).

Enfin, c'est la mise en œuvre de l'implication par sa formalisation dans l'organisation qui est interrogée dans une troisième partie du chapitre. Si l'université de Paris Nanterre formule une posture et si elle mène certaines actions sur et hors de son campus, dans quelle mesure l'implication territoriale se pérennise et se formalise dans l'institution ? L'analyse du portage institutionnel de l'implication dans le cas de l'université Paris Nanterre aboutit alors à questionner la nature et l'ampleur de ses moyens et de ses marges de manœuvre en tant qu'établissement, dans le cadre d'une reconfiguration du pilotage étatique de l'enseignement supérieur et de la recherche.

I. Quel établissement ? La transformation organisationnelle d'une université en établissement compétiteur

Le positionnement de l'université de Paris Nanterre, mais encore plus les moyens mis en place au sein de l'établissement et ses relations aux acteurs non universitaires, sont à replacer dans un contexte de transformation du système d'enseignement supérieur et de la recherche en France. L'implication de l'université se définit et se concrétise en fonction des marges de manœuvre que l'établissement parvient ou non à dessiner à l'intérieur du cadre législatif, financier et organisationnel tracé, entre autres, par les nouveaux modes de pilotage gouvernementaux.

Or l'évolution des universités françaises, décrite au chapitre 4, montre qu'elles renforcent leur identité propre, leurs capacités de décision et d'organisation, et au final leur existence même comme entité au-delà d'une agrégation d'équipes de formation et de recherche disciplinaires. Dans quelle mesure l'université de Paris Nanterre est-elle engagée dans ce processus de transformation organisationnelle ?

1. *Paris Nanterre face aux changements de gouvernance : l'autonomie gestionnaire et la course à la distinction*

A l'instar des autres universités françaises, l'université de Paris Nanterre a connu et connait de fortes transformations de gouvernance, de fonctionnement et de représentation d'elle-même étant donné les évolutions des modalités d'évaluation, de financement et de pilotage des universités et de la recherche en France ces dix dernières années[1]. Au sein de la COMUE Paris Lumières, l'université Paris Nanterre développe une identité d'établissement distincte, au-delà des unités d'enseignement (UFR) ou des équipes de recherche. Sous l'impulsion des incitations étatiques, et dans un paradigme de concurrence entre universités pour se distinguer, elle construit également des capacités de direction, de représentation, de communication, de décision et de gestion à l'échelle de l'université.

a. *Contractualisation, autonomie et COMUE : ferments de transformation organisationnelle*

L'échelon de l'établissement et de son équipe présidentielle est de plus en plus sollicité comme interlocuteur principal du gouvernement. La mise en place des contrats d'établissement puis des contrats de site à l'échelle des COMUE pousse l'équipe présidentielle et les services centraux à collecter, centraliser, produire des informations sur les activités menées, à établir des objectifs et des politiques générales distinctives, à clarifier et normaliser des modes de fonctionnement. Cette construction organisationnelle s'est fortement intensifiée avec le passage aux responsabilités et compétences élargies (R.C.E.) dans le cadre de l'autonomie des universités instituée avec la loi L.R.U. de 2007 (voir chapitre 4). L'équipe présidentielle, en lien avec les services administratifs, apparaît de plus en plus à la tête d'un établissement dont elle gère le fonctionnement et dont elle définit les objectifs stratégiques de développement. Cela constitue un changement puisqu'avant le développement de la contractualisation et surtout avant le passage aux R.C.E., l'établissement jouait un rôle nettement plus restreint aux côtés des équipes de recherche (et des UFR) en lien avec le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Bien que cette question n'ait pas été au cœur de l'enquête de terrain que j'ai menée de 2013 à 2016, certains éléments reflètent le fait que l'université de Paris Nanterre a dû opérer cette construction organisationnelle. L'objectif ici n'est pas de retracer l'évolution de la forme organisationnelle de l'université sur une période de dix ou vingt ans. Par manque de données, il est aussi difficile de qualifier ce processus à Paris Nanterre en comparaison avec d'autres universités françaises (temporalités, jeux d'acteurs, évolution de la gouvernance, changements des structures, etc.). D'ailleurs, malgré le cadrage étatique fort, les situations peuvent différer d'une université à l'autre, selon le profil de l'université (taille, localisation, disciplines, laboratoires de recherche, profil du regroupement en COMUE ou autre…), les cultures d'établissement, ou encore les choix effectués par l'équipe présidentielle dans l'appropriation de la réforme de 2007 (R.C.E. de la L.R.U.), dans sa participation aux appels à projets du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA), dans son adhésion ou non aux

[1] Pour une analyse détaillée de l'évolution du modèle universitaire français et des transformations récentes, voir chapitre 4.

changements de gouvernance (PRES puis COMUE ou encore fusion). L'entretien mené avec un ancien vice-président Recherche (enquêté n° 7, 08/01/2016) reflète cette nécessité de réinscrire les observations dans les configurations spécifiques de chaque université. En effet, il insiste particulièrement sur le fait que sa vision de son poste et du fonctionnement de l'université est ancrée dans le contexte de l'université Paris Nanterre qui présente des spécificités, comme par exemple le fait que les fonctions de vice-président Recherche et de président du Conseil Scientifique étaient réunies dans une même charge, ce qui n'était pas le cas dans toutes les universités[1].

Ceci dit, poussée par les réformes de gouvernance universitaire, l'université Paris Nanterre suit le processus général à l'échelle nationale de renforcement des pouvoirs du président en interne et de son rôle de représentation en externe ; de développement de tous les services chargés depuis 2007 de gérer la masse budgétaire de l'université ; de renforcement de capacités de décisions et de négociations notamment avec la mise en place de la COMUE Paris Lumières. Afin de répondre aux sollicitations du ministère, aux dispositifs de contractualisation et d'évaluation, aux obligations légales (comme le fait de publier un rapport d'activité[2]), l'université de Paris Nanterre a développé ses services dédiés à la collecte d'informations, à l'élaboration de stratégies institutionnelles, au montage de projet, à la communication…

Un entretien réalisé le 23 juillet 2015 illustre le processus de construction organisationnelle en cours à l'université de Paris Nanterre pour faire face aux changements de pilotage public en termes de gouvernance (contractualisation, responsabilités et compétences élargies). En effet, mon interlocutrice a assuré successivement des postes administratifs (au sein de la Direction de la Recherche et des Études Doctorales), qui avaient comme but de collecter de l'information pour clarifier les activités de recherche menées au sein de l'établissement, et pouvoir les présenter au sein et à l'extérieur de l'université dans le cadre de changements de gouvernance en interne, et de la part du ministère. L'extrait proposé ici est long, mais il reflète parfaitement l'intrication entre les injonctions et les incitations au changement, et les processus d'appropriation et d'apprentissage au sein de l'équipe présidentielle et des services centraux de l'université.

Encadré 10 - L'exemple de l'enquêtée n° 13 comme reflet de la construction organisationnelle de Paris Nanterre

Contexte : Avec l'évolution du pilotage étatique l'université doit produire des données par elle-même sur son fonctionnement, et ne dispose pas de beaucoup de moyens humains pour le faire.

Camille : parce que à l'époque votre fiche de poste c'était quoi ?

Enquêtée n° 13 : je n'en ai jamais eu depuis les cinq ans que je suis là. [Rires] c'est ça qui est compliqué pour définir mes fonctions (…) Est arrivée la L.R.U. et on a demandé aux établissements une politique globale de recherche et du coup de savoir encadrer l'ensemble de leurs unités, et c'est devenu l'établissement qui est entré en dialogue avec le ministère. L'établissement réunissait ces données et transmettait au ministère et le ministère ne discutait pas avec les unités mais

[1] Cet exemple est à resituer dans le contexte de gouvernance précédant la loi ESR puisque le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie étudiante sont alors transformés respectivement en commission recherche et en commission formation, réunies dans un conseil académique.

[2] Ce que rappelle le président J.-F. Balaudé en introduction du rapport d'activité 2016 – 2017 : « Ce document présente le rapport d'activité de l'université pour l'année académique 2016-2017. Obligation légale, ce rapport présente les actions menées dans les divers domaines d'activités de notre établissement. ». Rapport disponible en ligne, consulté le 06/08/2018.

directement avec l'établissement. (…) Le premier contrat qui s'est négocié à l'échelle de l'établissement ça été celui qui a commencé en 2008. Donc les négociations c'est 2006-2007 pour la mise en place. (…)

Donc de fil en aiguille il y a eu un besoin constant et de plus en plus fort… il a fallu aussi qu'on produise des chiffres nous-mêmes. Parce qu'avant en fait il n'y avait aucun chiffre je vous disais quand je suis arrivé en 2008 on savait à peine qui de nos enseignants chercheurs étaient dans quelle unité en fait. Voilà. Autant le rattachement à une UFR et le volet enseignement était très quantitatif : on sait combien d'heures ils font pour quelle formation, dans quel UFR, dans quel département, etc. Autant pour la recherche on leur donnait un peu carte blanche. **On considérait que la moitié de leur temps était consacrée à la recherche mais en gros on ne savait pas dire ce qu'ils en faisaient ; on avait aucun retour là-dessus. Aujourd'hui on les regarde de plus en plus.**

1er poste : 2008 : Vacation de 3 mois à mi-temps fin de l'année 2008 pour monter, sur initiatives des vice-présidents Recherche, des pôles de recherche thématiques

Je suis entré il y a presque six ans maintenant pour une très courte mission, pour une vacation donc c'était du mi-temps pendant trois mois, pour monter ce que les vice-présidents recherche de l'époque, parce qu'ils étaient deux à l'époque… Les vice-présidents recherche de l'époque voulaient monter des pôles de recherche qui donneraient à voir…**pour afficher un petit peu plus clairement l'offre de recherche de l'université** (…) à l'époque on avait 50 labos, très disciplinaires pas forcément très thématisés et donc pour l'extérieur c'est un peu flou on savait que Nanterre était une grosse fac de sciences humaines et sociales avec un pôle de Droit assez fort, particulièrement reconnue pour le droit.

Mais en gros **il n'y a à peu près que ça pour l'extérieur. Et du coup leur volonté c'est vraiment d'afficher plus clairement des thématiques de recherche très fortes** qui devaient justement être pluridisciplinaire. (…)

Et donc moi j'étais chargé d'identifier ce qui se faisait dans les labos et de faire des propositions de regroupement. Alors ils avaient déjà quelques idées de grosses thématiques mais je devais aller voir dans les labos ce qui réellement se faisait sur ces thématiques-là. Donc éplucher les contrats quadriennaux parce qu'à cette époque-là… À l'époque c'était des contrats quadriennaux des unités de recherche, pour aller regarder plus en détail les intitulés des travaux de recherche. (…) En gros on savait qu'il y avait un certain nombre de labos avec un certain nombre de chercheurs et encore on n'était pas tout à fait sûr sur le nombre de chercheurs c'était limite. (…)

2e poste : 2009 : CDD - 4 ou 5 mois à mi-temps : animation des pôles de recherche

La commande était très floue et on a réussi à en tirer quand même un peu quelque chose. Ensuite ils se sont dits : « ben voilà on a défini des pôles, on a défini leur périmètre », c'était ma mission va falloir leur donner une activité, les faire exister pour que ce ne soit pas qu'un affichage, mais que cela produise aussi de la recherche collective en fait réussir à faire travailler ces chercheurs ensemble.

Donc mon deuxième contrat pour moi de quelques mois, là pour le coup j'étais peut-être encore en vacations, ou en contrat pour cinq ou six mois je ne sais plus, pour mettre en place l'activité de ces pôles. Donc lancer un appel à projets, coordonner des réunions de chercheurs qui commencent à dialoguer entre les labos et essayer de faire monter, de faire émerger du projet commun.

(…) j'ai été mis en gros à la disposition des chercheurs pour les assister, les aider à organiser ces réunions, ces échanges. Voilà ils m'envoyaient des bouts épars et moi je mettais tout ensemble. En même temps c'était compliqué.

3e poste : CDD un an à partir de septembre 2009 : réflexion sur critères de répartition des dotations

Maintenant on a un gros paquet, une grosse enveloppe et c'est nous en interne de se débrouiller pour décider comment… et on a mis en place dialogue de gestion, des procédures assez complexes assez lourdes aussi pour ça qu'il a fallu beaucoup plus de monde. Et c'est aussi pour ça que tout d'un coup il a fallu se demander exactement combien il y avait de chercheurs dans les unités de recherches parce que l'un des critères pour la répartition des dotations ça été combien il y a de chercheurs dans chaque équipe.

(…) Et donc je devais organiser cette commission qui devait **discuter de ces critères que l'on pouvait mettre en place pour faire une répartition des dotations la plus transparente possible** et que ce ne soit pas juste comme avant des négociations et des rapports de force avec le ministère. (…)

Et donc : qui on compte dans les labos, comment on les dote ? Les gens qui viennent juste faire de la recherche dans les labos, ils apportent vraiment quelque chose dans les labos donc il faut quand même leur mettre quelque chose. Donc ce sont des conversations très compliquées mais très intéressantes. Et donc cela ouvert ce champ-là et là **il a fallu vraiment bûcher là-dessus et c'est comme ça vraiment que mon poste de fil en aiguille a été pérennisé**.

4e poste : septembre 2010 à septembre 2011 : mise en place d'un outil de gestion de la recherche

Mais du coup en 2010-2011 qu'est-ce que j'ai fait… et bien il y avait toujours les pôles, il y avait toujours la question des dotations des unités parce que je vous ai expliqué que dans le planning qu'on avait, il y avait déjà eu une année de retard. Il a fallu replonger. Et puis comme les critères que l'on avait mis en place n'étaient pas satisfaisants, on a tout remis après à plat et on a retravaillé l'année suivante. Donc cette année-là 2010-2011. Et du coup on a décidé de mettre en place l'OGR (l'outil de gestion de la recherche) qui est **une espèce de base de données enfin fabrication maison totalement imparfaite qui était censée nous aider à gérer justement entre autres les effectifs des unités de recherche, mais pas que**.

(…)

Donc ce [fiche de poste] n'était pas prédéfini parce que justement j'absorbais tout ce qui n'existait pas déjà dans l'organigramme. Parce que le ministère n'arrêtait pas de nous faire de nouvelles demandes… ah oui, on a eu aussi une phase où on avait aussi beaucoup d'enquêtes du ministère. Comme le ministère ne travaillait plus directement avec les unités de recherche, il nous a demandé des chiffres, des rapports, des trucs, et moi j'étais aux premières loges.

5e poste : septembre 2011 : contribution au contrat quadriennal et appui au vice-président Recherche à partir de septembre 2012

Au moment où on a commencé à le [contrat d'établissement] monter en 2012 on avait encore une logique d'établissement et non pas de COMUE. Et par contre en 2014 au moment où on a contractualisé c'était en même temps que la COMUE. (…) donc il a fallu rajouter un volet.

(…) Et là il y avait vraiment besoin d'un accompagnement mais en même temps cela permettait de préparer le contrat quinquennal aussi. On parlait aussi de politique interne, on était encore sur la discussion du critère de répartition des dotations qui bougeait jusqu'il y a deux ans.

6e poste : septembre 2014 : nouveau contrat d'une année pour monter un dossier de candidature au projet ISITE dans le cadre du PIA 2.

Tant la simple succession des objectifs de poste que le contenu même des propos de mon interlocutrice sur le fonctionnement de l'université reflètent la transformation à l'œuvre depuis 2007. On voit que les services centraux et les équipes dirigeantes ne sont habitués ni au mode de gouvernance impulsé par les nouveaux modes de pilotage (contractualisation plus poussée, évaluation) ni aux nécessités de gestion (du budget, des dotations) et de management stratégique (afficher des thématiques de recherche) dues aux réformes législatives et au paradigme de compétition et de mise en visibilité croissante qui se renforce. Ses propos reflètent les processus parfois compliqués d'apprentissage et de montée en compétences nécessaires pour répondre d'une part aux obligations de gouvernance et d'autre part pour construire une identité d'établissement attractive.

b. Porter un fonctionnement d'établissement et une identité distinctive

Parallèlement à ces apprentissages en termes de gestion opérationnelle et de management stratégique pour s'approprier une transformation organisationnelle impulsée par le pilotage étatique, l'université de Paris Nanterre s'est lancée dans un processus progressif de construction d'une identité propre, en tant qu'établissement (et non plus par l'intermédiaire d'une de ses caractéristiques, comme une unité de Droit renommée par exemple).

D'un côté, la construction de cette identité s'effectue par le processus de transformation organisationnelle : à travers lui ce sont à la fois les capacités de gestion d'une organisation sur ses membres qui se développent et les représentations d'une partie des membres de l'établissement qui évoluent. L'université agit de plus en plus comme une organisation aux capacités de décision, d'analyse et de pilotage croissantes, et se considère de plus en plus comme telle. Encore une fois, il est difficile de proposer une analyse systématique diachronique de cette transformation des formes de gestion et des représentations de pans de l'université sur elle-même, mais des éléments de l'enquête de terrain en reflètent certains éléments.

Une chargée de mission à la Direction de la Recherche et des Études Doctorales (enquêtée n°13, 23/07/2015) fait par exemple un parallèle entre sa vision de l'université lorsqu'elle était doctorante et celle qu'elle développe actuellement en poste dans les services centraux de l'université. Elle insiste fortement sur le fait que les enseignants-chercheurs sont « agents » de l'établissement, et que leur temps de recherche, comme celui d'enseignement, est lié à l'université étant donné le soutien que celle-ci leur apporte. C'est vraiment la question de l'affiliation à l'université, d'appartenance et donc de devoir à l'égard de l'établissement qui est au centre de notre discussion (je souligne) :

> *Chargée de mission : alors moi je trouve ça… mais aussi parce que… comment je pensais quand j'étais dans un labo… est-ce que j'ai [j'avais] bien conscience de ce que je devais à mon institution… ces partenariats [avec des acteurs extérieurs], même s'ils [les universitaires] ne nous ont pas attendu pour les mettre en place, ils les ont mis en place sur leur temps de travail salarié par l'université. Le fruit de leur travail et leur travail… ils sont agents de l'université quand ils font*

ça quoi. C'est… ils le font seulement parce qu'ils ont un salaire pour faire ça en fait. Cela fait partie de leur boulot et de leur mission en tant que chercheur.

Camille : disons qu'ils ne se considèrent pas comme employé de l'université…

Chargée de mission : on sait ça.

Camille : ils se considèrent salariés parce que la société les salarie pour faire cela.

Chargée de mission : oui, oui, eh bien oui. Mais cela passe par l'université quand même ! [changement de ton] Donc…c'est pas de l'argent public, c'est pas un chèque en blanc qui leur est fait pour, pour… ce n'est pas du temps qui leur appartient, c'est du temps qu'ils doivent à l'établissement quoi. Leur temps de recherche. (…)

Le rôle que joue l'université, comme établissement qui agit désormais comme médiateur entre le ministère et les équipes de recherche, change les manières de voir le rapport entre l'institution et ses membres :

Et s'il y a autant d'allocs à Nanterre c'est parce qu'on a des VP recherche, un président qui se bat, qui va taper du poing, et qui… on a une jolie progression… (…). Et quand un doctorant obtient une allocation doctorale il le doit à son établissement. À son projet aussi c'est parce qu'il est bon parce qu'il a bossé etc. hein, mais… mais c'est parce qu'il est à Nanterre.

Et ils [les enseignants-chercheurs] font de la recherche parce qu'ils le veulent bien, parce qu'ils aiment ça. Parce que… mais c'est juste la moitié de… de leur travail [elle insiste] et de leur salaire quoi. Ils ne sont pas payés pour leur enseignement. Ils sont enseignants-chercheurs. [Elle insiste].

La suite de l'entretien approche ensuite l'évolution du contexte universitaire français et le fait que la construction organisationnelle des universités (notamment via les Responsabilités et Compétences Elargies – R.C.E. de la loi L.R.U.) les amènerait de plus en plus à se considérer comme un établissement employeur d'une main d'œuvre tandis que les enseignants-chercheurs développeraient plus de relations d'appartenance à leur université :

Camille : mais peut-être aussi qu'ils se considèrent comme fonctionnaires, fonctionnaires du service public français et non pas fonctionnaires dans l'établissement

Chargée de mission : alors que leurs postes… ils sont recrutés par un établissement. Ils sont choisis [insiste] par l'établissement. Et la vie d'un labo s'il n'y a pas un établissement derrière pour le protéger le soutenir, lui offrir des conditions… il n'y a pas… je pense que cela va se voir de plus en plus. Là maintenant justement parce que les dotations ne viennent plus du ministère… parce que les recrutements sont très décidés par les établissements… (…) [avant la LRU] ils étaient directement payés par le ministère. Les enseignants-chercheurs. C'est nouveau qu'ils soient payés par leur fac. (…) Donc je pense que de plus en plus ces logiques de recrutement vont se sentir, et les chercheurs vont se sentir attachés à un établissement.

Ainsi d'un côté, la transformation de la gouvernance et des modes de gestion au sein de l'université engendre une certaine transformation des représentations par le renforcement du rôle et des compétences de l'université comme établissement qui emploie (plus précisément qui confirme le choix de recrutement et verse un salaire quasiment fixe hormis quelques primes), contribue à financer (ou à négocier pour), contrôle (ou du moins récolte des informations). Cette idée est néanmoins à nuancer dans la mesure où il ne s'agit ici que de quelques entretiens, et surtout d'entretiens menés ici avec des membres des services centraux en charge de la recherche. Le sentiment d'appartenance à un

établissement et la vision de l'université comme organisation à part entière gérant « ses » enseignants-chercheurs sont aussi beaucoup dus à cette position dans l'administration. D'ailleurs plusieurs entretiens (enquêtées n°13, 23/07/2015 et n°6, 25/11/2015) renseignent sur le changement de positionnement lorsque mes interlocutrices sont passées temporairement ou non du pan enseignant-chercheur au pan administration et/ou pilotage de la recherche : elles disent explicitement avoir totalement changé de vue sur l'université : « Moi quand j'étais dans mon labo, je ne savais rien (…) et maintenant, oui j'ai une vision beaucoup plus… complètement différente. Politique, positionnement de l'université, et ça du coup c'est hyper intéressant. » (Enquêtée n°6, 25/11/2015).

D'un autre côté, la construction d'une identité d'établissement repose aussi clairement sur une volonté de l'équipe présidentielle à l'égard de la communauté universitaire. Non pas qu'un sentiment d'appartenance n'existait pas auparavant entre les différents membres et leur université (différemment selon les postes, les disciplines, les anciennes fonctions, etc.), mais il est aujourd'hui l'objet d'une politique volontariste. Comme le chapitre 5 l'a montré, la communication de l'université, en particulier par la figure présidentielle, propose une vision de l'histoire de l'université et de ses caractéristiques intrinsèques, qui la distinguent elle et ses membres, comme institution en propre. Cette construction d'une image s'accompagne d'initiatives visant à renforcer ce sentiment d'appartenance au sein de l'université Paris Nanterre et à diffuser cette vision d'établissement vers l'extérieur. Précisons que c'est la manière dont cette politique se manifeste qui est analysée ici, et la manière dont elle intègre une dimension territoriale. Cela ne reflète pas la diversité des sentiments d'appartenance et des logiques de cohésion existant au sein de la communauté université d'UPN indépendamment de cette politique.

On peut citer par exemple la création de la lettre d'information mensuelle, appelée « webzine » sous le nom de « Point Commun » et adressée à la communauté de l'université. La capture d'écran Figure 17 ci-dessous issue du numéro de mai 2018 illustre cette volonté de créer un sentiment d'identité commune (« notre communauté ») et d'appartenance (« Vous êtes l'université »).

Figure 17 - Extrait du webzine « Point commun », numéro 1, mars 2018

POINTS D'ÉBULLITION

A la découverte de notre communauté

Vous êtes l'université

Pour notre première interview de Point COMMUN, nous nous sommes intérressés à l'une des nombreuses associations de notre université. A la fois formatrice pour ces jeunes étudiants en droit et valorisante pour notre université, elle démontre à travers ses résultats un vrai savoir-faire et une véritable implication sur notre territoire.

Créée en 2013 par des étudiants en droit de l'université Paris Nanterre, **Le Juris Club Paris Nanterre** est une association étudiante qui a pour objectif de promouvoir **l'accès au droit pour tous.**

L'association organise à cet égard des **permanences juridiques gratuites et bénévoles** deux jours par semaine sur le campus, à la maison de l'étudiant.

Elle permet ainsi de fournir une information juridique gratuite de qualité aux justiciables, n'ayant pas facilement accès au droit, qui sollicitent leur aide et de professionnaliser les étudiants en droit en leur permettant de mettre à profit leurs connaissances. Découvrez **l'interview de ces jeunes étudiants passionnés et passionnants.**

Les héros du quotidien

Que font nos collègues, amis étudiants ou étudiantes lorsqu'ils sont de retour chez eux ?

Une activité orginale ? Une action sociale ou solidaire ? Une chaîne youtube ou un blog à succès ? Peut être êtes-vous sportif de haut niveau ? Voilà ce qui nous intéresse dans cette rubrique "les héros du quotidien".

Pour faire vivre cette rubrique, nous aurons besoin de vous ! N'hésitez pas à **nous contacter** pour nous faire part de **vos secrets** ou dénoncer **ceux de vos voisins** !

Pour ce premier numéro, nous avons déniché **Sophie**. Chargée de projets communication à la **BU de l'université** le jour et **blogueuse écolo** la nuit !

Son action et ses passions nous ont interpellé et nous avons voulu absolument **l'interviewer pour vous** !

Source : Site internet du webzine « Point Commun »[1]

L'exemple du « webzine » s'inscrit dans une stratégie plus globale soutenue par le service communication de l'université dont les activités se sont développées ces dernières années. Au cours de l'année 2017-2018 ont été instaurés un nouveau nom, un nouveau logo, une nouvelle identité visuelle (charte graphique, signalétique sur le campus) et même un « manifeste » de l'université Paris Nanterre présenté ainsi sur le site[2] : « Le manifeste : ambition et vision de notre marque ». Les extraits du site internet ci-dessous illustrent tout à fait les objectifs de construction d'une identité et d'une visibilité portés par cette démarche de communication :

> *Depuis mai 2016, un bilan d'image et plusieurs leviers de consultation ont été activés auprès de notre communauté universitaire et de nos partenaires extérieurs. Une réflexion a été initiée sur les éléments qui construisent notre identité et la façon dont ils pourraient être déclinés pour affirmer au mieux notre position, pour accroître notre visibilité (académique, nationale, internationale) et pour fédérer le plus largement possible tant en interne qu'en externe. (…)*
>
> *En janvier 2017, l'université Paris Nanterre arbore une nouvelle identité visuelle. Avec son nouveau logo et sa nouvelle charte graphique, l'établissement et ses structures affichent leur unité. Par ce changement de nom et d'identité visuelle, nous réaffirmons ce que nous sommes et nous nous donnons une nouvelle force de projection vers l'avenir, fondée sur une fierté partagée par la communauté universitaire et par les partenaires de l'université. (…)*
>
> *Cet ensemble fera véhiculer le positionnement, l'identité et les valeurs de l'établissement. Il rendra cohérent et lisible son image. Il fera connaître et reconnaître, dans son unité, l'activité de ses composantes et de ses services auprès des différents publics. Il mettra en avant le lien qui fédère les acteurs de l'écosystème universitaire que nous composons avec nos anciens étudiants et nos partenaires.*

On observe d'ailleurs dans ces extraits la volonté d'être plus lisible pour les partenaires extérieurs et d'étendre le périmètre de la communauté universitaire aux anciens étudiants et aux partenaires, ce qui fait écho aux tentatives de diversification des modes de financement de l'université par l'appel aux dons d'*alumni* et d'entreprises.

2. *Paris Nanterre face à la diversification des financements : se construire en établissement compétiteur*

Un second volet de transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui participe à la transformation organisationnelle des universités, est en effet celui des modalités de financement des établissements et des projets de recherche. Que ce soit pour répondre aux appels à projets du gouvernement (Plan Campus, PIA) ou pour diversifier les sources de financement (contrats et valorisation de la recherche, mécénat et dons, commercialisation), l'université Paris Nanterre poursuit sa transformation organisationnelle à l'échelle de l'établissement.

---

[1] https://pointcommun.parisnanterre.fr/sites-evenementiels/point-commun/version-francaise/navigation/numeros-precedents/point-commun-numero-1-mars-2018-827443.kjsp?RH=1516807533919, consulté le 08/10/2018

[2] Tous ces éléments sont disponibles sur le site du service communication : https://communication.parisnanterre.fr/charte-graphique/projet/le-projet-l-universite-paris-ouest-nanterre-la-defense-devient-l-universite-paris-nanterre-740696.kjsp, consulté le 21/08/2018.

a. Répondre aux appels à projets de l'Etat dans un système concurrentiel

Un élément contribue à construire l'université de Paris Nanterre en un établissement à l'identité propre, développant des capacités de direction et d'organisation à l'égard de ses membres : sa participation aux appels à projets dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir. Ce mode de financement des établissements, par appels à projets sélectifs mettant en concurrence les universités entre elles, est un changement fort des principes de pilotage du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche en France (voir chapitre 4). Dans le cadre des financements PIA, c'est l'établissement (pour le PIA 1) puis la COMUE (pour les PIA 2 et 3) qui répondent aux appels à projets pour obtenir des financements. En tant que membre de la COMUE Paris Lumières, l'université Paris Nanterre a répondu à différents appels à projets issus du PIA 1 (lancé en 2010), du PIA 2 (lancé en 2014) et du PIA 3 (lancé en 2016).

La volonté de l'université de Paris Nanterre au sein de la COMUE d'adhérer aux incitations du ministère et de s'emparer de certains dispositifs la pousse d'une part à renforcer ses moyens humains et matériels et à développer ses capacités de direction et de gestion, et d'autre part à inclure ses membres dans un projet global à l'échelle de l'établissement, voire de la COMUE.

Cela a par exemple été le cas lorsque l'université Paris Nanterre et l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, réunies dans la COMUE Paris Lumières, ont voulu répondre à l'appel à projets ISITE dans le cadre du deuxième Programme d'Investissement d'Avenir (PIA 2). En effet, l'appel à projets ISITE « Initiatives-Science – Innovation –Territoires – Economie » demande à la fois une proposition formulée à l'échelle de la COMUE et une dimension d'ancrage territorial. Un processus a donc été entamé pour réunir différentes initiatives et faire émerger des axes transversaux à la COMUE. Sous l'égide des vices-présidents Recherche des deux universités, des réunions ont eu lieu, créant un dialogue entre différents laboratoires et disciplines afin de rédiger une proposition unique pour la COMUE.

La lettre signée des deux présidents d'universités de la COMUE, disponible en intégralité en Annexe 13 : Lettre des présidents de l'UPOND et de Paris 8 Vincennes Saint-Denis adressée à la communauté universitaire pour la candidature de la COMUE Paris Lumière au projet I-SITE (PIA 2), illustre ce processus : les enseignants-chercheurs sont invités à « se positionner » dans l'un des trois axes envisagés pour structurer le projet. Cette lettre, datée du 10 octobre 2014, illustre tout à fait le processus de développement de capacités décisionnelles et d'organisation à l'échelle des établissements, ainsi que la construction d'une identité d'établissement (COMUE) distinctive. Le but explicite de la lettre est d' « inviter à la mobilisation de tous dans une démarche collaborative », pour construire de la « cohérence » lors d'ateliers de travail prévus en novembre 2014. De plus, la démarche vise à produire un projet dont les entrées scientifiques « nous ressemblent » et « nous distinguent ». L'argumentation proposée insiste alors sur la pluridisciplinarité, sur l'apport des sciences sociales et humaines à la société et sur « l'engagement de responsabilité sociale pour contribuer à comprendre, à former mais aussi à transformer ». C'est bien la formulation d'une identité d'établissement à l'échelle de la COMUE qui est exprimée ici, à laquelle sont associés les membres des deux universités.

La mise en avant de cette identité distinctive s'accompagne d'une mobilisation des enseignants-chercheurs volontaires issus de disciplines et d'équipes de recherche différentes. D'un côté ce travail de mobilisation renforce les capacités de direction et de gestion de l'établissement pour produire et formaliser le dossier de réponse à l'appel. L'extrait d'entretien ci-dessous avec un agent administratif impliqué dans la réponse au PIA 2 montre le travail – nouveau pour l'université – de collecte et formalisation (enquêtée n°13, 23/07/2015) :

Camille : et donc est-ce que les thématiques qui sont dans le contrat de site de l'UPL [COMUE Paris Lumières] sont les mêmes que l'ISITE pour répondre au PIA 2 ?

Enquêtée n° 13 : alors elles n'étaient pas exprimées exactement dans les mêmes termes mais on partait des thématiques prioritaires de l'UPL pour construire nos thématiques de recherche dans le cadre de la réponse pour l'ISITE. On s'appuyait dessus et on partait de ces thématiques-là. Mais cela a quand même fait l'objet de beaucoup de réunions et cela a été retravaillé et repassé à la moulinette. Notamment on a lancé un appel à propositions sur les deux établissements, on a reçu à peu près 300 propositions de projets de recherche, avec des ampleurs de projet très variables. Et c'est à partir de ça que l'on a construit les thématiques. Mais elles étaient déjà très orientées par les sept thématiques de l'UPL.

D'un autre côté, le travail de réponse à l'appel à projets peut initier des relations entre chercheurs traditionnellement séparés par des barrières disciplinaires et administratives, et entre chercheurs, personnels et membres de l'équipe présidentielle[1]. Par exemple, un projet d'École Universitaire de Recherche (EUR) porté à UPN dans le cadre du PIA 3 a amené six laboratoires (UMR et équipes de recherche) différents à s'associer pour formaliser une réponse à appel à projet (juin 2017) autour de la thématique de la Justice Spatiale. Les disciplines centrales étaient les sciences juridiques, sciences politiques, aménagement, géographie. Evidemment, la constitution de comités de pilotage ou de groupes de travail interdisciplinaire par exemple n'a lieu qu'une fois l'appel à projet remporté. Mais même quand cela n'est pas le cas (ni pour l'ISITE ni pour l'EUR), les efforts de construction d'une réponse commune produisent des effets, ce que met en avant le président Balaudé qui insiste sur la construction d'une identité d'établissement et sur la collaboration entre équipes :

Si nous faisons le point sur notre action depuis 2012, dans le PRES puis dans la Comue, nous avons en tout cas appris à travailler de mieux en mieux ensemble et à nous projeter conjointement vers des appels à projet européens auxquels nos équipes collaborent. Il n'y a plus de réticence à travailler ensemble dans aucune de nos composantes.

Source : Entretien réalisé par Olivier Rollot pour son blog hébergé par le journal Le Monde[2], publié le 16 mai 2017.

Ainsi le processus de réponse à appels à projets proposés par l'Etat dans le cadre du PIA et orchestrés par le Secrétariat général pour l'investissement (SGPI), conduit l'université à renforcer son rôle envers ses membres, rôle qui peut être considéré par certains travaux (Chatelain-Ponroy et al., 2012 ; Musselin, 2017) ou enquêtés comme médiateur, voire mobilisateur[3]. Cela amène l'université, en tant qu'établissement, à mieux connaitre ses composantes, à dialoguer en son sein (entre équipes de recherche et entre l'équipe présidentielle et les chercheurs) et à développer ses capacités d'organisation, de gestion, de décision, de négociation.

---

[1] Il peut également aboutir à exclure des individus ou des équipes du processus de construction commune et de travail collectif. L'accent ici est mis sur le renforcement du rôle de l'université à l'égard de ses membres, mais les effets sont nuancés et très diversifiés selon les projets, les équipes ou UMR, et la manière dont la réponse à appels à projets est menée dans chaque établissement.

[2] Disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2017/05/16/notre-potentiel-de-recherche-et-denseignement-est-considerable-jean-francois-balaude-paris-nanterre/

[3] La partie 4 de cette thèse travaille plus précisément les liens et rapports réciproques entre enseignants-chercheurs et leur institution au prisme de l'implication territoriale.

b. *Appui, collaboration, valorisation, commercialisation de la recherche : incitations nationales et services dédiés en essor*

Dans le domaine du financement des universités et de la recherche, une deuxième tendance accompagne le financement par appels à projets et participe à transformer les universités. Il s'agit des incitations de la part du gouvernement à nouer des partenariats avec des acteurs non académiques afin de stimuler la valorisation de la recherche et le transfert de technologie dans une optique générale d'économie de la connaissance. Ces incitations sont formulées par la tutelle étatique, et s'adressent aux établissements ou aux regroupements. Sans pouvoir le détailler finement, il faut tout de même souligner que l'ensemble des évolutions présentées ici ne suit pas un cheminement *top-down* d'imposition d'une régulation étatique mais s'inscrit dans le cadre d'une co-gestion analysée notamment par Christine Musselin (2001). Les dirigeants universitaires, différemment selon les cas, participent de ces transformations du pilotage, se les approprient voire les anticipent, comme le décrit Christine Musselin à propos des présidents des trois universités fusionnées de l'Université de Strasbourg, décrits comme « des entrepreneurs institutionnels » (Musselin et Dif-Pradalier, 2014, p. 299), ou comme l'analysent Jérôme Aust et Cécile Crespy à propos des promoteurs des PRES dans la communauté académique, « exécutifs académiques » en position d'élites professionnelles qui appuient la recomposition du paysage universitaire (Aust et Crespy, 2009).

Les incitations au partenariat avec des acteurs extérieurs placent l'équipe présidentielle ou certains services de l'université (appui et valorisation à la recherche en particulier) en position d'acteurs pour représenter l'université et pour construire ces partenariats. Cela renforce le statut de l'université comme établissement qui se représente et est considéré comme une entité définissant une stratégie de développement et de partenariat.

La figure présidentielle est par exemple mise en avant, dans la lignée du processus de construction organisationnelle des universités (chapitre 4). Jean-François Balaudé est ainsi devenu président de l'alliance thématique nationale des sciences humaines et sociales (Athéna), en tant que président de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) à la fin de l'année 2016. L'alliance est présidée alternativement par la CPU et le CNRS pour des périodes de 2 ans.

> *L'alliance Athéna est un lieu de concertation et de coopération stratégique entre les universités et les organismes de recherche. L'alliance participe à l'élaboration des positions scientifiques françaises aux niveaux international et européen (Horizon 2020, programmes cadres de l'Union européenne…), aux stratégies nationales et aux exercices de programmation de la recherche (ANR, PIA…). Rassemblant le CEA, la CGE, la CPU, le CNRS, l'IRD, l'Ined, l'Inra et l'Inserm, l'alliance soutient les actions de ses membres dans l'élaboration des politiques publiques en privilégiant une vision ouverte des sciences humaines et sociales (SHS), construite dans un dialogue avec les communautés scientifiques*[1]

Jean-François Balaudé fait également partie des neuf membres du comité de pilotage du Consortium de Valorisation Thématique (CVT) Athéna, en tant que représentant la Conférence des Présidents d'Université. D'après le site de présentation[2], le CVT Athéna (Consortium de Valorisation Thématique Athéna) a été créé par les pouvoirs publics dans le cadre des investissements d'avenir afin d'œuvrer pour le compte du Centre National de la Recherche Scientifiques (CNRS), de la Conférence des Grandes

[1] Description de l'alliance Athéna disponible sur : http://www.allianceathena.fr/alliance, consulté le 03/08/2018

[2] Description du CVT Athéna disponible sur : http://www.cvt-athena.fr/qui-sommes-nous/presentation-du-cvt-athena.html, consulté le 04/08/2018.

Écoles (CGE), de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) et de l'Institut National des Études Démographiques (INED), dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales (SHS). Les objectifs affichés sur le site sont les suivants :

- Faire croître les liens entre la recherche en SHS et les acteurs économiques et sociaux ;
- Favoriser le dynamisme des échanges avec la sphère économique et sociale ;
- Communiquer en direction du monde socio-économique afin de faire connaitre le potentiel appliqué des recherches effectuées dans les laboratoires en Sciences Humaines et Sociales ;
- Communiquer symétriquement en direction des laboratoires pour leur faire connaitre les demandes en provenance des entreprises ;
- Identifier des projets innovants qui génèrent de l'activité économique, des emplois et de la croissance.

On peut aussi citer le réseau CURIE présenté comme suit sur son site : « Le Réseau CURIE fédère depuis 27 ans les professionnels de la valorisation, du transfert de technologie et de l'innovation issue de la recherche publique. Fort de ses 190 membres, le Réseau C.U.R.I.E assure une mission de promotion, de développement et de professionnalisation du transfert de technologie, de savoir-faire et de compétences issus du secteur public vers le monde socio-économique. Le Réseau CURIE est au cœur d'un écosystème public-privé au service de la performance économique et du progrès social[1]. ». L'université de Paris Nanterre participe à ce réseau via son service appui et valorisation de la recherche : une responsable « Valorisation de la recherche et partenariats » a ainsi déclaré appartenir à deux commissions au sein de ce réseau (commission « juriste » et commission « SHS » (enquêtée n°11, 16/03/2016).

Ces dispositifs ont été créés pour favoriser l'adéquation entre les projets de recherche et certains enjeux contemporains, et promouvoir les liens entre recherche et innovation technologique ou industrielle dans une logique d'économie et de la société de la connaissance. Dans les universités, ils concernent les recherches développées par les enseignants-chercheurs. Mais les personnes qui interagissent avec les CVT, ici le CVT Athéna pour l'université Paris Nanterre, sont des membres des services administratifs comme le service d'appui et valorisation de la recherche. L'établissement s'affirme comme entité médiatrice entre les enseignants-chercheurs et de possibles partenaires.

Cette logique de collaboration entre recherche scientifique et acteurs non académiques dans une optique de transfert de connaissances est liée à celle de valorisation de la recherche. Celle-ci peut être définie « comme le processus de transformation de savoirs fondamentaux en nouveaux produits ou services commercialisables » (Kustosz, 2012, p. 1). Depuis la loi sur l'innovation et la recherche de 1999, la valorisation de la recherche est devenue une mission à part entière de l'université, aux côtés de ses fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche comme l'annonce Blandine Laperche en introduction de son enquête sur les pratiques, les atouts et les limites de la valorisation de la recherche dans une jeune université dans un contexte de crise (l'Université du Littoral Côte d'Opale située dans la région Nord/Pas-de-Calais) : « L'université, garante de la production, de la transmission et du renouvellement des connaissances scientifiques doit devenir le lieu de naissance et de concrétisation marchande des nouveaux projets innovants (entreprises, inventions techniques). » (Laperche, 2002, p. 1).

En parallèle, les modalités de financement public des équipes de recherche évoluent aussi (voir chapitre 4) : à côté des financements par appels à projets des PIA adressés aux établissements et aux regroupements, les financements publics fonctionnent de plus en plus par appels à projets sélectifs

[1] Site internet du réseau CURIE : https://www.curie.asso.fr/-Qui-sommes-nous-.html, consulté le 04/08/2018.

organisés par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) créée en 2005 pour l'échelle nationale et les financements du programme Horizon 2020 à l'échelle européenne. Les activités d'aide au partenariat et à la valorisation de la recherche sont donc indissociables des services d'appui à la recherche, c'est-à-dire de soutien aux enseignants-chercheurs pour monter des réponses aux appels à projets sélectifs aux critères de sélection très variés. Certains financements publics préconisent d'ailleurs que les équipes de recherche intègrent des partenaires non académiques dans le montage voire le financement du projet (par exemple dans le cas de l'ISITE présenté plus haut).

L'ensemble de ces incitations ou de ces injonctions à la collaboration, à la valorisation, à la commercialisation de la recherche, et l'évolution du financement de la recherche par réponse à appels à projets ont abouti à un développement important de services dédiés à ces activités dans les universités françaises. La création de ce type de service est d'ailleurs une obligation légale, d'après un personnel chargé de valorisation (enquêté n° 14, 16/07/2015) :

> *Toutes les universités depuis la loi 2005 [2006] ont eu l'obligation de faire des services de valorisation et d'aide au montage de projets collaboratifs. C'est le pacte de la recherche[1]. Vous trouverez ça sur Internet. Dans toutes les universités il y a du coup des services de valorisation qui sont généralement tous rattachés à la direction de la recherche*

L'expansion du service « appui et valorisation de la recherche » à l'université de Paris Nanterre est un exemple (certes contextualisé et spécifique) de cette transformation des établissements universitaires en France. En dix ans, ce service s'est considérablement développé, ainsi que les autres services de soutien à la recherche (au sein de la Direction des Etudes Doctorales et de la Recherche - DRED). En septembre et décembre 2014, six ingénieurs de recherche appartenant au service valorisation et appui à la recherche ont été affectés dans les laboratoires (d'après les enquêtés n° 14, 16/07/2015 et n° 9, 22/01/2015). L'organigramme de 2018 de la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales liste huit « chargés d'appui à la recherche » : sept détachés dans des équipes de recherche et un placé en « support à sept unités de recherche ». De même une personne a été spécialement engagée (en 2013 ou 2014 d'après les entretiens) comme chargé d'affaires juridiques en lien avec la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (enquêtée n° 9, 22/01/2015). La fiche de poste disponible sur le site de l'université[2] stipule : « Le / la chargé(e) des affaires juridiques assurera les fonctions de correspondant informatique et libertés en toute indépendance auprès de la Présidence et en contact avec tous les métiers de l'organisme, et assurera la relation avec la CNIL ». D'après cette fiche et les entretiens, le but est d'améliorer la gestion des données et la préservation des intérêts du chercheur lors de partenariats.

Les entretiens menés avec différentes personnes travaillant au sein de la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales (DRED) donnent un aperçu de la transformation organisationnelle et des changements de représentations en cours. Une responsable de la valorisation de la recherche déclare par exemple concernant l'université en général : « c'est une très très grosse entreprise, plus ça va et plus on a un fonctionnement d'entreprise, de mutualisation des différents services pour, pour... soit

---

[1] Loi de programme pour la Recherche du 18 avril 2006 est la traduction législative du « Pacte pour la recherche ». L'un des six objectifs prioritaires d'après le site du gouvernement est « intensifier la dynamique d'innovation et rapprocher davantage la recherche publique et la recherche privée ». Informations disponibles sur : http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20235/le-pacte-pour-la-recherche.html, consulté le 21/08/2018.

[2] Fiche de poste disponible sur : https://www.parisnanterre.fr/recrutement/fiche-de-poste-charge-des-affaires-juridiques-cnil-798334.kjsp, consulté le 21/08/2018.

pour rendre plus visible ou plus cohérent notre action vis-à-vis l'extérieur. » (enquêtée n° 9, 22/01/2015). D'autres témoignages insistent plutôt sur le fait que l'université ne soit pas une « entité » comme une « entreprise » et que ses caractéristiques organisationnelles ne soient pas à la hauteur de ses ambitions de valorisation et de commercialisation (enquêtée n° 11, 16/03/2016) :

Quand tu as une entreprise PME ou une start-up etc., tout ce qu'ils vont développer cela leur appartient. Donc tu vas travailler avec le président d'une entreprise et c'est son projet c'est son truc. Mais ici tu as le chercheur qui fait des trucs, mais cela appartient l'université. Et l'université c'est qui ? Qui va être derrière ? Bah Monsieur Balaudé il est débordé par d'autres choses. Donc avec qui j'interagis, qui est vraiment le moteur, qui va me motiver ? Personne. Si tu as une entreprise qui a développé un brevet, ils sont là tous les jours : 'on fait quoi, à qui on va le vendre, une licence, on fait quoi ?' Ici tu as 18 brevets qui sont depuis des années dans les placards. Et il n'y a personne. L'entreprise c'est une entité.

Camille : on pourrait imaginer que le directeur de laboratoire considère qu'il n'a pas assez de sous et pousser

Interlocutrice : oui mais il faut déjà qu'il le sache. [Blanc]. C'est une grosse différence. C'est qu'ci il y a beaucoup de petits acteurs.

Mais l'intérêt derrière pour exploiter tout ça ? Parce que tout ça, ça appartient à qui ? A la société. Donc ça dépend : si tu tombes sur quelqu'un qui a envie de faire ça, ça le fait, sinon ça reste dans les placards. C'est complètement différent.

(…) Il y a un service mais c'est tout petit encore. Alors que dans une entreprise c'est le contraire on essaye d'investir le minimum pour innover, créer, mais une fois que tu l'as [l'innovation] tu essayes de la valoriser au maximum et de l'exploiter.

Une autre interlocutrice, en poste à la Direction des Etudes Doctorales et de la Recherche (DRED) décrit l'amplification et le développement des activités d'appui et valorisation de la recherche à l'université Paris Nanterre (enquêtée n° 13, 23/07/2015) :

Alors avant surtout il y avait beaucoup moins de postes. C'est-à-dire qu'avant la LRU… (…) donc moi quand je suis arrivé à la Dred [2008] ces autres postes, je vous disais qu'avant c'était des Master et maintenant c'est des thèses, et bien en fait ils n'existaient pas. Le boulot de chargé de Valo en fait c'était juste suivre les signatures, des conventions d'un point de vue administratif mais ce n'était pas négocier les contrats et les partenaires, ce n'était pas aller dans les unités pour pouvoir représenter les différents dispositifs de fonctionnement, et les inciter [elle insiste] à monter un projet. C'était vraiment un bureau d'enregistrement des conventions. Nos métiers ont beaucoup changé c'est aussi pour ça que le profil des gens qui sont recrutés a changé.

Camille : Et cela a été possible…

Interlocutrice : Avec la LRU. Enfin ce n'est pas que cela a été rendu possible c'est que cela a été rendu obligé par la LRU en fait.

Camille : Pourquoi ?

Interlocutrice : Parce qu'on demandait aux universités de beaucoup plus centraliser leur politique de recherche c'est à dire qu'avant la loi il n'y avait pas vraiment de politique centralisée de recherche

Une autre interlocutrice alors en poste comme responsable de valorisation de la recherche me fait quant à elle part de la croissance forte des missions à assumer dans le domaine de l'appui et de la valorisation de la recherche, d'où une multiplication des postes, de plus en plus spécialisés (enquêtée n° 11, 16/03/2016) :

> *Et tu vas sur le service offres d'emploi [sur le site internet du réseau CURIE]. Et tu vois de plus en plus de postes de juriste de propriété en textuel, chargé de valorisation, chargé de montage de projets, chargés de projet européen. Par exemple mon poste il n'y a pas… ce n'est pas comme quand tu es juriste ou économiste, ou comptable et que tu as une formation pour ce poste-là. Si tu vois ma fiche de poste il y a plein de mission qui ne correspondent pas à un seul [poste]…*
>
> *Il y a même des Master qui sont en train de se créer très récemment pour être formé à des postes comme ça. C'est un métier qui est en train d'évoluer, qui va continuer à évoluer, c'est juste un constat que j'ai…je sais que c'est un poste qui va être… dans quelques années, il faut quelqu'un qui connaît tout ça, tout ça. Parce que toutes les choses vont se dématérialiser (…) les entreprises vont travailler avec les universités parce que la concurrence devient de plus en plus dure et cela fait que… [petit bruit de bouche] c'est dur.*

L'expansion du service appui et valorisation de la recherche à Paris Nanterre s'inscrit donc dans un contexte national d'incitations aux partenariats de recherche avec des acteurs non académiques (entreprises en particulier) et aux réponses aux appels à projets proposés par les agences de financement public (ANR, Horizon 2020). Le développement de compétences et l'investissement dans de nouveaux postes dans l'organisation font écho aux dispositifs nationaux (comme les SATT, les CVT) et à une volonté de diversifier les sources de financement pour les projets de recherche[1] mais aussi pour l'établissement en lui-même.

c. Construire une identité d'établissement pour s'auto-financer

Les objectifs de transfert de connaissance (y compris dans certains cas de commercialisation de résultats) ou de construction de partenariats pour financer des projets s'inscrivent dans une logique plus large d'incitations à la diversification des ressources pour l'établissement même. En effet, l'université prélève un pourcentage de frais de gestion (d'après un entretien 11 % pour les projets ANR par exemple) sur les subventions de recherche obtenues par les équipes de recherche de l'université (l'équivalent des *Facilities and Administrative costs* aux Etats-Unis), ce qui apporte un revenu certes variable selon les années mais supplémentaire aux dotations à l'université. Les fonds ainsi obtenus servant au soutien à la recherche sont « fléchés sur le soutien aux équipes d'accueils, le développement de la recherche et du coup, nous, cela nous permet… sur cette ligne, on paye nos collègues contractuels qui sont employés pour aider au montage projet, on paye ces projets-là, on paye aussi les décharges pour fonction. » (Enquêtée n° 9, 22/01/2015).

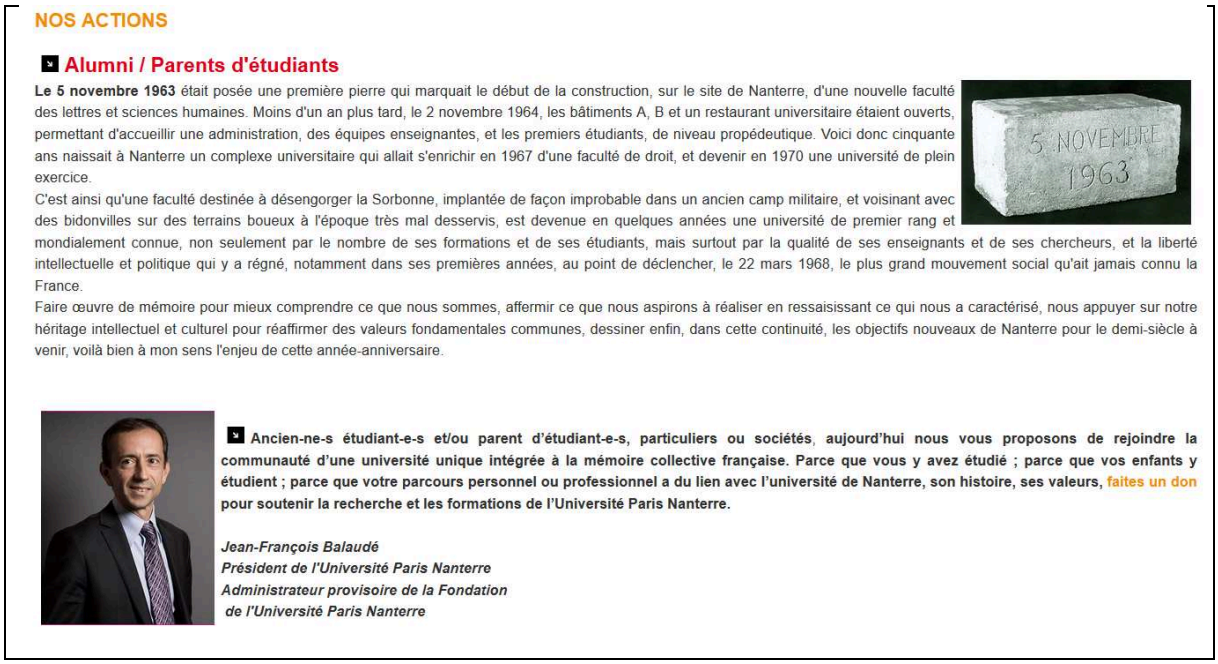
La création de la fondation partenariale de l'université de Paris Nanterre est un exemple de cet objectif de diversification des ressources portée par l'équipe présidentielle, associée à une volonté de construire davantage une communauté universitaire de l'université Paris Nanterre. Le lien entre ces deux éléments – construction d'une identité d'établissement et diversification des ressources – est

[1] Lors d'un entretien, la somme de 1,5 millions d'euros par an, obtenue par des contrats de recherche et à disposition d'un chercheur ou d'une équipe est annoncé. Ce qui d'après mon interlocutrice « double l'enveloppe qui est dédiée à la recherche » (enquêtée n°9, 22/01/2015).

notamment patente lors de la cérémonie des vœux du président Balaudé du 17 janvier 2017[1]. L'annonce du changement de nom est présentée comme correspondant à « une mue et une volonté de se projeter différemment dans l'avenir » et s'inscrivant dans une « politique générale qui vise à donner une nouvelle identité pour la communauté universitaire de Nanterre ». Immédiatement liée à cette promotion d'une identité d'établissement renouvelée, est annoncée la volonté de développer un réseau d'anciens élèves en lien à la fondation : il s'agit d'après le président de « mettre un réseau d'*alumni* à la hauteur de ce que nous sommes, appuyé à la fondation mise en place cette année ». Le président Balaudé insiste alors sur la fierté des étudiants de l'université de Paris Nanterre et mentionne les anciens étudiants devenus des personnalités : « leaders politiques et syndicaux, directeur du FMI, journalistes, président, chefs d'entreprise et plus largement tout un réseau, fantastique, engagé, dans la société et le monde économique, potentiellement relais pour nos étudiants. ». A la fin de la cérémonie des vœux, il est d'ailleurs mentionné que la secrétaire générale de la fondation sera présente et disponible au pot et que cela serait l'occasion d'envisager de participer et faire des dons (sur la page dédiée sont proposés des dons entre 15 et 1 000 euros puis un montant ouvert[2]).

On peut particulièrement remarquer la manière dont l'histoire et l'implantation de l'université sont présentées sur les pages internet du site dédié à la fondation et dont des extraits sont présentés ci-dessous (Figure 18 et Figure 19). L'adresse de la fondation est au Pôle Universitaire Léonard de Vinci à La Défense, en accord avec la photographie proposée sur la page des dons (Figure 20).

Figure 18 - Mot du président Jean-François Balaudé adressé aux anciens étudiants et parents d'étudiants pour susciter des dons



NOS ACTIONS

Alumni / Parents d'étudiants

Le 5 novembre 1963 était posée une première pierre qui marquait le début de la construction, sur le site de Nanterre, d'une nouvelle faculté des lettres et sciences humaines. Moins d'un an plus tard, le 2 novembre 1964, les bâtiments A, B et un restaurant universitaire étaient ouverts, permettant d'accueillir une administration, des équipes enseignantes, et les premiers étudiants, de niveau propédeutique. Voici donc cinquante ans naissait à Nanterre un complexe universitaire qui allait s'enrichir en 1967 d'une faculté de droit, et devenir en 1970 une université de plein exercice.

C'est ainsi qu'une faculté destinée à désengorger la Sorbonne, implantée de façon improbable dans un ancien camp militaire, et voisinant avec des bidonvilles sur des terrains boueux à l'époque très mal desservis, est devenue en quelques années une université de premier rang et mondialement connue, non seulement par le nombre de ses formations et de ses étudiants, mais surtout par la qualité de ses enseignants et de ses chercheurs, et la liberté intellectuelle et politique qui y a régné, notamment dans ses premières années, au point de déclencher, le 22 mars 1968, le plus grand mouvement social qu'ait jamais connu la France.

Faire œuvre de mémoire pour mieux comprendre ce que nous sommes, affermir ce que nous aspirons à réaliser en ressaisissant ce qui nous a caractérisé, nous appuyer sur notre héritage intellectuel et culturel pour réaffirmer des valeurs fondamentales communes, dessiner enfin, dans cette continuité, les objectifs nouveaux de Nanterre pour le demi-siècle à venir, voilà bien à mon sens l'enjeu de cette année-anniversaire.

Ancien-ne-s étudiant-e-s et/ou parent d'étudiant-e-s, particuliers ou sociétés, aujourd'hui nous vous proposons de rejoindre la communauté d'une université unique intégrée à la mémoire collective française. Parce que vous y avez étudié ; parce que vos enfants y étudient ; parce que votre parcours personnel ou professionnel a du lien avec l'université de Nanterre, son histoire, ses valeurs, faites un don pour soutenir la recherche et les formations de l'Université Paris Nanterre.

Jean-François Balaudé
Président de l'Université Paris Nanterre
Administrateur provisoire de la Fondation de l'Université Paris Nanterre

Source : Extrait du site internet dédié à la fondation partenariale de l'université Paris Nanterre

[1] Vidéo disponible sur : https://www.franceculture.fr/conferences/universite-paris-nanterre/ceremonie-des-voeux-2017-jean-francois-balaude-presente-la, avec passage sur l'identité d'établissement et la fondation de la 6e minute à la 12e minute puis à la fin à la minute 43, consulté le 21/08/2018.

[2] Page de donation disponible ici : https://fondation.parisnanterre.fr/faire-un-don-670118.kjsp?RH=1460126055394, consulté le 07/10/2018.

Figure 19 - Mention des réductions fiscales obtenues lors de dons à la fondation de l'université Paris Nanterre

Source : Extrait du site internet dédié à la fondation partenariale de l'université Paris Nanterre

Figure 20 - Photographie de l'entrée du Pôle Universitaire Leonard-de-Vinci, siège de la fondation de l'Université Paris Nanterre

Source : Extrait du site internet dédié à la fondation partenariale de l'Université Paris Nanterre

La recherche de fonds pousse également l'équipe présidentielle à vouloir renforcer certaines activités, comme la formation continue[1]. En effet, la formation continue est considérée par le conseil des

[1] La formation continue est actuellement en fort développement et fait l'objet de nombreuses incitations gouvernementales.

directeurs de composantes[1] comme une source de financement au même titre que le développement des ressources propres dans le contexte d'un cadre budgétaire contraint. En effet, la formation continue permet à l'université de vendre différents types de formation : validation des acquis, reprise d'études, formations en alternance, formations courtes, diplôme d'accès aux études universitaires, bilan de compétences. D'après les informations du site internet dédié à la formation continue, les enseignements sont assurés pour un tiers par des enseignants de l'université et pour deux tiers par des intervenants du secteur privé. Les tarifs[2] sont précisés pour chaque type de formation et les divers dispositifs de financement également[3]. Suivant la volonté de l'équipe dirigeante de développer ce pan des activités de l'université, de nombreuses actions ont été menées pour les développer : création d'un nouveau bâtiment, lien avec un « incubateur d'Innovation », mise à disposition d'un « Learning Lab ». L'extrait du site internet (Figure 21 ci-après) illustre les efforts de financement et de communication mis au service de la formation continue. La dernière phrase de la description met en valeur le rôle de l'université dans le contexte francilien, en accord avec la manière dont le gouvernement présente la formation continue : « La formation tout au long de la vie a pour ambition d'ouvrir l'université, à des nouveaux publics, mais aussi aux besoins de la société et du territoire. Elle donne toute sa portée à la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur en le faisant participer pleinement au développement social, économique et culturel du territoire et de la région .[4] »

[1] Source : Document interne, notes du conseil des directeurs de composantes du 11 septembre 2017.

[2] Tarifs disponibles sur : https://formation-continue.parisnanterre.fr/nos-tarifs-783165.kjsp?RH=1499675096592&RF=1499675704801

[3] Sont listés : Plan de formation, Contrat de professionnalisation, Congé individuel de formation (CIF CDD ou CIF CDI), Compte personnel de formation (CPF), Congé de formation professionnelle (CFP), Projet personnalisé d'accès à l'emploi (PPAE), Financement par la région Île-de-France. Informations disponibles sur : https://formation-continue.parisnanterre.fr/dispositifs-de-financement-783158.kjsp?RH=1520093511515&RF=1499675096592

[4] Plus d'information sur le site http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75401/les-universites-au-coeur-de-la-formation-professionnelle-et-de-l-apprentissage.html, consulté le07/10/2018

Figure 21 - Présentation du bâtiment Formation continue à l'université Paris Nanterre

BÂTIMENT DE LA FORMATION CONTINUE

Intégralement financé par la Région Île-de-France au titre du Contrat de Plan État-Région, cité dans le Schéma Régional de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le bâtiment de la formation continue constitue un équipement structurant d'envergure métropolitaine.

À proximité immédiate du nouveau pôle multimodal "Nanterre-Université", le bâtiment de la formation continue réunit les principaux acteurs de la formation continue : le Service de la formation continue (SFC), le Service universitaire de formation des maîtres (SUFOM), l'enseignement du DAEU, l'équipe de chercheurs « Apprenance » portée par Philippe Carré.

Le bâtiment abrite également l'incubateur d'Innovation Engagée "I-Engage" issu de l'appel à projet lancé par l'État pour la constitution d'un Pôle Étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat et le CNAM Île-de-France (Conservatoire National des Arts et Métiers).

Le Nanterre Learning Lab financé dans le cadre de l'AMI Transformation pédagogique et numérique ouvrira prochainement ses portes dans ce nouveau bâtiment : une salle d'innovation pédagogique et de créativité qui utilise des outils numériques (îlots de créativité, écrans multiples, systèmes de brainstorming électronique) et des techniques d'innovation (comme le design thinking et les processus d'idéation). Cette salle sera aussi mobilisable pour les futurs professeurs des écoles et des lycées, les projets de recherche ou d'entreprises et pour les enseignements de formation continue.

Ce bâtiment permet à l'Université Paris Nanterre d'accueillir dans de très bonnes conditions ses stagiaires de Formation continue : salles de cours, salles informatiques, espace de détente et amphithéâtre.

Présente sur place lors de l'inauguration de ce bâtiment le 16 février 2018, Faten Hidri, Vice-Présidente de la Région Île-de-France en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche, a tenu à rappeler l'importance croissante de la formation continue pour la Région Île-de-France : *"La Formation continue est importante pour la région. Vous avez réussi à faire le lien entre l'enseignement supérieur et le monde du travail. Je vous en félicite..."*

Source : Site Internet dédié à le Formation continue, https://formation-continue.parisnanterre.fr

La question de la formation continue va de pair avec celle de la taxe d'apprentissage comme autre forme de financement de l'université. La volonté d'accroitre cette forme de financement amène l'université à développer ses compétences, par exemple en créant un poste de « chargé de relations avec les entreprises », comme indiqué sur différentes brochures, même si la page professionnelle sur le site de l'université de la personne en question, ancien consultant en recherche d'emploi et reclassement pour des entreprises jusqu'en 2013, indique : « ingénieur d'étude en orientation et insertion professionnelles ». Cela la conduit aussi à rationaliser ses rapports avec les entreprises en contrôlant davantage l'action de ses membres administratifs et enseignants-chercheurs et en harmonisant certaines procédures, comme le décrit une chargée de valorisation lors d'un entretien (enquêtée n°9, 22/01/2015) tout en précisant qu'elle n'est pas spécialiste :

> *Chaque année les entreprises doivent verser à l'État une taxe qu'elles redonnent aux établissements de formation. Je le fais un peu court il faudra vérifier un peu ça. Donc soit l'entreprise donne à l'État, au ministère de l'éducation nationale. Soit l'entreprise flèche vers les établissements susceptibles de percevoir cette taxe d'apprentissage. Et c'est tout le jeu qui se*

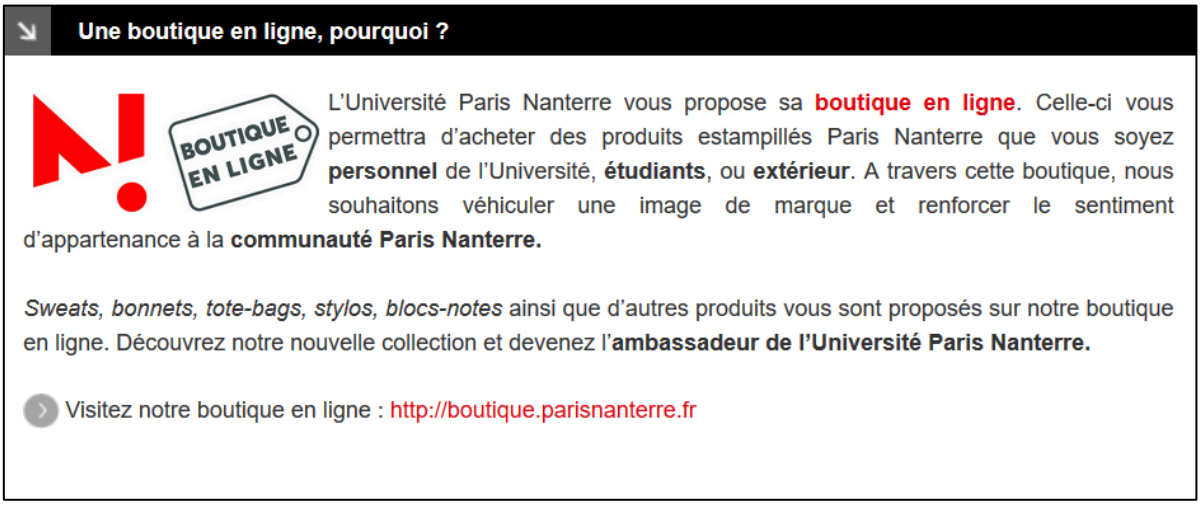
fait ici. C'est que les services type le CREFOP peuvent récupérer [de la taxe d'apprentissage] mais les Master peuvent en récupérer aussi. Donc c'est pour ça que typiquement cette année il y a eu plein de formation sur la taxe d'apprentissage et surtout une espèce d'harmonisation parce que l'entreprise pouvait avoir quatre demandes de l'université en fait. Parce que… là tel service pouvait demander, mais tel responsable de Master pouvait aussi demander donc ça…

Camille : dans le sens où : « plutôt que la donner au ministère donnez la-nous » ?

Chargée de valorisation : oui parce que cela compte directement comme un budget supplémentaire

Enfin, l'université Paris Nanterre innove et tente de diversifier ses fonds tout en renforçant l'image qu'elle souhaite promouvoir par des dispositifs tels que la vente de *goodies* ou le *crowdfunding* (voir Figure 22 ci-dessous). Ainsi, une boutique en ligne a vu le jour, portée par le service communication de l'université et propose des vêtements, articles de papeterie, tasses etc. à la vente. L'objectif explicite est de « véhiculer une image de marque et renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté Paris Nanterre[1]. ».

Figure 22 - Présentation de la boutique en ligne de l'université Paris Nanterre



Source : Extrait du site internet du service communication de l'Université Paris Nanterre

C'est enfin le service communication qui a diffusé au printemps 2018 la première campagne de financement participatif portée par la fondation partenariale de l'université pour rémunérer les huit « Street artistes » et participer aux frais de production engagés pour la production de fresques sur les murs du campus « à l'occasion de la Nuit des idées du 25 janvier, organisée en partenariat avec le Louvre et dans le cadre de l'année thématique 1968-2018 : Prop'Osons![2] ».

Ainsi, les formes d'intervention de l'Etat dans le pilotage du système d'ESR, que ce soit dans le domaine de la gouvernance (contractualisation, autonomie) ou dans le domaine du financement par les modalités d'appels à projets et l'agencification du financement et de l'évaluation, poussent l'université de Paris Nanterre à transformer son fonctionnement en développant une identité d'établissement,

[1] Source de la citation : https://communication.parisnanterre.fr/boutique-en-ligne/boutique-en-ligne-559845.kjsp

[2] Source : mail reçu par le service communication de l'université Paris Nanterre en tant que personnel de l'université le 6 mars 2018.

des compétences organisationnelles et l'incite à endosser un rôle nouveau de médiateur, en tant qu'entité intermédiaire entre enseignants-chercheurs et financeurs potentiels (agences et partenaires privés). Ces processus sont appropriés, et dans une certaine mesure, portés par une partie des dirigeants et des services centraux de l'université.

3. Paris Nanterre face à la hiérarchisation universitaire en cours : la peur du déclassement d'une université à dominante SHS

Evidemment, les universités ne sont pas les réceptacles passifs d'un changement de politique gouvernementale. Les équipes présidentielles ont participé et participent à cette transformation du système de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR), plus ou moins activement et plus ou moins volontairement selon les cas (Aust et Crespy, 2009 ; Musselin, 2017 ; Musselin et Dif-Pradalier, 2014). Le cas de l'université Paris Nanterre montre que les interlocuteurs, qu'ils défendent ou critiquent cette évolution, ont intégré ces nouvelles logiques dans leurs perceptions et les considèrent comme actées.

a. Le paradigme de la compétition internationale et l'organisation de la différenciation

L'équipe présidentielle a tout à fait intégré le paradigme de la différenciation et de la compétition entre universités, qu'elle y adhère ou non. L'enjeu régulièrement exprimé dans les discours du président, les courriels envoyés aux universitaires, sur le site internet, dans les rapports (rapports d'activités, contrat de site, rapports d'évaluation) et dans les entretiens est de défendre la place de l'université comme université francilienne à dominante Sciences Humaines et Sociales (maintenant au sein d'une COMUE de même profil) dans la hiérarchisation du système universitaire en cours.

Cette hiérarchisation entre établissements d'enseignement supérieur en France n'est pas nouvelle mais son organisation systématique par les modes de financement public l'est davantage (voir chapitre 4). Les principes soutenant ces politiques publiques de pilotage des universités et de la recherche sont guidés par les critères de la visibilité, de la compétition et donc du classement à l'échelle internationale. La majorité des membres de l'équipe présidentielle et des services centraux ont intégré ce paradigme de la compétition internationale et la peur du déclassement, ou de la marginalisation. C'est le cas au sein du service appui et valorisation de la recherche comme l'illustrent ces extraits de deux chargés de valorisation :

> *Je pense que cela part de la concurrence. Tu vas voir il y a la concurrence maintenant il faut se positionner dans les marchés donc celui qui arrive le premier pour des produits ou des services il prend la place. Et maintenant c'est un niveau mondial, c'est globalisé. (Enquêtée n°11, 16/03/2016)*
>
> *Il y a 20 ans les Français étaient devant les Canadiens et les Belges, on s'est fait dépasser par les Canadiens qui ont mis beaucoup plus en place des agents de liaison dans les entreprises mais aussi dans les universités pour vraiment que les deux mondes se parlent et ils sont vraiment en avance. (Enquêtée n°9, 22/01/2015).*

C'est aussi le cas des membres de l'équipe présidentielle de Paris Nanterre et du président de la COMUE Paris Lumières. L'enjeu exprimé dans les entretiens et dans les discours de communication est de réussir à rendre l'université visible et à obtenir des financements, en tant qu'université à dominante Sciences Sociales et Humaines. Cela explique l'insistance des présidences de Paris Nanterre et de Paris 8 Vincennes Saint-Denis, exprimée dans des tribunes ou des entretiens dans les médias (voir

chapitre 5), sur la nécessité de financer les SHS via les financements récurrents et les appels à projets. L'équipe présidentielle cherche à valoriser l'apport des SHS dans la société en montrant leur contribution suivant le paradigme de l'utilité sociale et économique en vigueur, comme le reflète ce propos du président J.F. Balaudé dans un entretien accordé au journal *Le Monde* en mars 2013[1] : « Elles ont une légitimité en soi, mais elles permettent aussi de penser et accompagner les évolutions sociétales concernant toute une série de sujets qui vont de la santé publique à la gestion du risque, par le croisement de leurs approches avec les sciences exactes et expérimentales. ». En s'associant avec une autre université (Paris 8) et d'autres établissements à dominante SHS dans la COMUE Paris-Lumière[2], l'objectif de Paris Nanterre est de faire partie d'un pôle visible et attractif représentant les SHS dans le processus de restructuration de la carte universitaire et des financements en cours. C'est exactement ce que dit le président de la COMUE Paris-Lumière en entretien (enquêté n°8, 16/06/2016) :

> *Je pense que l'on porte une vraie image des SHS. Et on a une vraie responsabilité sur la défense de ces idées, on a un vrai pôle culturel et patrimonial à monter dans la recherche en termes de visibilité et en termes de dialogue, un niveau français ça c'est sûr, européen ça c'est certain, et à un niveau mondial.*

En effet, comme expliqué dans le chapitre 4, les politiques de restructuration universitaire via les regroupements (PRES, COMUE, fusion) ont pour objectif de faire émerger un nombre réduit de pôles universitaires (structurés en COMUE ou fusionnés) qui concentrent les financements et la recherche dite de haut niveau (Musselin, 2017). L'intégration de la compétition internationale comme aiguillon des réformes et comme échelle de jugement des universités aboutit à vouloir se rapprocher des universités en tête dans cette compétition, d'après certains classements internationaux, à savoir celles des Etats-Unis et de l'Angleterre (enquêté n°8, 16/06/2016). Lorsque le président de la COMUE Paris-Lumière décrit les politiques de pilotage du système d'ESR actuellement, il montre qu'elles suivent cet objectif de compétition internationale : « [l'objectif est de] répondre aux règles internationales du jeu. Et quand on dit internationales on pense américain. Et donc on fait ce jeu-là ».

Le modèle américain joue alors le double rôle de modèle à suivre et d'épouvantail pour pousser les dirigeants universitaires à jouer le jeu, par peur du déclassement. La conscience de la hiérarchisation en cours et la crainte de ne pas faire partie des universités de recherche internationale sous-tendent la description des politiques de pilotage actuelles par le président de la COMUE Paris-Lumières :

> *Une vision à long terme [celle des politiques actuelles] consisterait à dire que par exemple la France voilà est capable de supporter… dix universités de taille mondiale, soutenu par l'État français… en recherche. Le reste ce serait des collèges à l'américaine. Aux États-Unis, ils sont marrants parce qu'ils ont 2000 facs je crois ou 1500, ou 1800 universités je crois un truc comme ça. On n'en connaît 30 ou 40.*

---

[1] Entretien de J.-F. Balaudé disponible ici : http://orientation.blog.lemonde.fr/2013/03/21/il-faut-redonner-toute-leur-place-aux-sciences-et-humaines-et-sociales-dans-luniversite-jean-francois-balaude-president-de-luniversite-paris-ouest-nanterre/, consulté le 27/08/2018.

[2] Précisions que la définition des COMUE (et leur évolution) a fait l'objet de nombreuses négociations et a suscité beaucoup de rebondissements dans certains cas. Le regroupement de Paris Nanterre et Paris 8 ne relève pas tant d'un choix délibéré que d'un regroupement contraint face aux options possibles dans le contexte d'une hiérarchisation des établissements à l'échelle francilienne, de rapports de forces politiques et des choix des autres universités (Musselin, 2017).

Les autres universités qui ne parviennent pas à s'emparer des appels à projets de type PIA seraient exclues du cénacle des universités de recherche internationale :

> *Si cela ne marche pas dans tous les établissements en France, l'alternative c'est de dire ceux pour qui ça marche ce sont eux que je soutiens, le reste démerdez-vous… pourquoi ils [les décideurs politiques] ne feraient pas ça, qu'est-ce qui les empêcherait de le faire ? [Silence] Rien.*

Ces universités qui ne font pas partie des « Happy Few » deviendraient des « collèges » à l'américaine, c'est-à-dire des établissements d'enseignement supérieur sans activités de recherche :

> *Et je pense qu'on pourrait aller jusqu'à une dérive où on dit : eh ben vous votre boulot, euh… vous êtes une forme de collège. Votre boulot, ce n'est pas de faire de la recherche, (…) ; votre boulot c'est de s'occuper des licences, c'est-à-dire du gros des troupes que l'on ne sait pas où mettre.*

La course aux appels à projets organise cette différenciation : d'une part les financements sont de plus en plus séparés entre financements de recherche valorisés et conçus pour une mise en visibilité à l'international et appels à projets orientés vers la formation, en particulier le niveau Licence. D'autre part, le fonctionnement des appels à projets entretient l'effet Matthieu (Hazelkorn, 2007) décrit au chapitre 4 renforçant les universités au sein de regroupements ayant déjà été sélectionnés et financés : certains appels ne sont accessibles qu'à des regroupements issus des précédents PIA comme des LABEX ou des IDEX obtenus auparavant. Une université qui serait exclue des projets (ISITE LABEX IDEX) des PIA 1 ou PIA 2 ne peut pas postuler aux projets de financement de la recherche du PIA 3.

Or l'université Paris Nanterre a obtenu un Labex lors du PIA 1, puis la COMUE Paris Lumières à laquelle appartient l'université Paris Nanterre a échoué à obtenir un I-SITE lors du PIA 2, n'a pas obtenu d'Idex, et a obtenu deux projets lors du PIA 3, mais orientés vers la pédagogie. Le premier projet est celui de la création d'une EUR (école universitaire de recherche) intitulée ArTeC (Arts, Technologies, numérique, médiations humaines et Création). Les EUR ont pour but de rassembler « des formations de master et de doctorat ainsi qu'un ou plusieurs laboratoires de recherche de haut niveau » pour créer en France « le modèle reconnu internationalement des Graduate Schools, en veillant à ce que les projets associent pleinement les organismes de recherche, comportent une forte dimension internationale et entretiennent dans la mesure du possible des liens étroits avec les acteurs économiques[1]. ». Le second projet obtenu est celui d'un NCU [Nouveau Cursus Universitaire] intitulé « So Skilled, expériences étudiantes et prérequis tout au long de la vie » dont le but est de « développer l'aisance à l'oral, la confiance en soi et la créativité des étudiants, et d'en faire un marqueur des formations de l'université » en tant que « compétences transversales (les "soft skills")[2] ». Parallèlement, d'autres appels obtenus dans le cadre d'Appels à Manifestation d'Intérêt (AMI) régionaux, nationaux ou européens étaient orientés vers l'enseignement également[3]. Un communiqué du président Balaudé daté du 16 octobre 2017 mentionne par exemple « le projet 'Nanterre Professional English' présenté dans le cadre de l'Appel à projets de la Région '2e chance numérique', après les réussites sur les AMI insertion professionnelle en SHS, formation tout au long de la vie, innovation pédagogique et transformation numérique. ».

---

[1] Description issue du site officiel de l'ANR : http://www.agence-nationale-recherche.fr/investissements-d-avenir/appels-a-projets/2017/ecoles-universitaires-de-recherche-eur-vague-1/, consulté le 27/08/2018.

[2] Source : communiqué du président Balaudé du 16 octobre 2017.

[3] Description des projets lauréats d'Appels à Manifestation d'Intérêt (AMI) dans le cadre de la formation, disponible ici, consulté le 29/08/2018 : https://formation-continue.parisnanterre.fr/nos-appels-a-projets-800145.kjsp?RH=1499675704801&RF=1508853528677

Dans des entretiens informels ou dans les comptes-rendus de conseil d'administration, plusieurs enseignants-chercheurs de Paris Nanterre se déclarent ainsi sceptiques quant aux appels à projets remportés par l'université Paris Nanterre dans le cadre du PIA car ils orientent d'après eux l'université vers le statut de collège universitaire : « [Un participant] craint que l'on ne dérive petit à petit vers un collège universitaire. L'obtention du NCU [Nouveau Cursus Universitaire] *Soft skills* (dont il se félicite), conforte sa crainte ; en effet, ce volant du PIA3 répond aux besoins des collèges universitaires. » (Procès-Verbal du Conseil d'Administration d'octobre 2017).

b. « On peut ne pas y courir, mais vous n'aurez pas d'autre alternative[1] » : le consentement sans adhésion

Cette participation aux appels à projets du PIA ne s'est pas déroulée sans susciter beaucoup de discussions et de débats au sein de la communauté universitaire à Paris Nanterre, surtout au début du dispositif. Mais les moments d'observation et les entretiens montrent une acceptation et donc une participation des membres de l'équipe présidentielle et de certains enseignants-chercheurs porteurs de projets pour répondre aux appels des PIA. Si certains sont globalement favorables aux réformes récentes, un certain nombre désapprouvent ces nouveaux modes de pilotage public du système mais y participent quand même. Ces personnes, en situation de responsabilité dans l'organisation universitaire (équipe présidentielle, services centraux), participent donc de la mise en place et du renforcement d'un système qu'ils disent clairement désapprouver. Sans que cela soit le cœur de mon propos ici, on peut tout de même proposer l'idée que se déploie alors une forme de « consentement sans adhésion » comme le décrit Gaëtan Flocco dans son ouvrage *Des dominants très dominés, Pourquoi les cadres acceptent leur servitude* (2015) à propos de cadres de quatre entreprises dans les secteurs de la pétrochimie, le nucléaire, la téléphonie et l'aérospatial. En effet, l'auteur s'appuie sur de nombreux auteurs pour rappeler que la coercition ou la contrainte seules sont insuffisantes pour rendre compte des rapports de domination[2]. Il propose l'idée de « consentement sans adhésion » pour montrer que « le consentement n'est pas assimilable à de la stricte adhésion ». « Les individus peuvent accepter une cause, s'engager activement dans une entreprise, mais à contrecœur, sans être véritablement convaincus, ou considérant en leur for intérieur qu'il ne s'agit pas du bon choix. Cela ne signifie pas non plus que toute forme de contrainte est exclue. » (Flocco, 2015, p. 18-19).

Analyser les ressorts de la construction de ce consentement sans adhésion de la part de certains dirigeants universitaires ou acteurs au sein de l'organisation à l'égard des réformes récentes serait l'objet d'une autre enquête de terrain. D'ailleurs une forme de biais est présente ici puisque les interlocuteurs auxquels je m'adresse ont accepté de prendre un poste au sein de l'équipe présidentielle (ou d'y rester) lorsqu'il a été décidé de participer aux réponses à appel à projets de type PIA. L'étude de la transformation organisationnelle de l'université Paris Nanterre conjointement à ses stratégies de positionnement dans le paysage universitaire en recomposition laisse entrevoir au moins trois logiques pour éclairer ce consentement sans adhésion.

La première est la peur de la marginalisation de l'établissement et de la perte d'une partie de ses activités dans un contexte de pénurie budgétaire organisée (orientation des financements,

[1] Citation extraite de l'entretien avec le président de la COMUE Paris-Lumière (enquêté n°8, 16/06/2016).

[2] Note 38 page 19 : « Depuis la « servitude volontaire » d'Etienne de La Boétie au « pouvoir économique » analysé par Pierre Dockès, en passant par la « croyance en la légitimité » de Max Weber, l' « hégémonie culturelle » d'Antonio Gramsci, le concept de « violence symbolique » de Pierre Bourdieu ou encore la « légitimation de l'ordre dominant » dans les sociétés traditionnelles étudiées par Maurice Godelier. »

différenciation entre universités ou équipes de recherche lauréates donc temporairement riches, et les autres). Le sentiment exprimé est qu'il n'y a pas d'autre choix, sauf à adopter un mode de « recherche artisanale » (expression employée par plusieurs enseignants-chercheurs dans les entretiens) peu financé. Les dirigeants universitaires interrogés, dans le paradigme de rayonnement international de leur établissement, et pour « sauvegarder[1] » leurs activités de recherche ou certaines filières participent alors aux mécanismes de financement du PIA. C'est exactement ce qui est exprimé dans les échanges ci-dessous : le président de la COMUE Paris Lumières déclare que la participation au PIA n'est pas une obligation (« on peut ne pas y courir ») mais elle est considérée comme inévitable, le moyen de coercition de l'argent emportant le consentement :

Camille : et vous ne trouvez pas que le PIA c'est encore une couche supplémentaire dans laquelle les chercheurs s'épuisent à répondre à ces appels à projets ?

Président de la COMUE : si, on y court de plus en plus, mais je pense que c'est les financements qui ont été décidés depuis 2008 maintenant. C'est comme ça que la France a décidé de financer sa recherche. On peut ne pas y courir, mais vous n'aurez pas d'autre alternative. Si on décide de mettre 10 milliards sur le PIA, cela veut dire qu'il n'y a pas 10 milliards comme ça sur l'enseignement…

(…)

C'est une logique… et pour l'instant je ne vois pas qui irait contre. Enfin qui… c'est beau de dire la logique qui est celle actuelle est vraiment… est vraiment mauvaise. On peut le dire, on peut le clamer, (…) mais je pense que c'est relativement inutile. (…) Cela [que des dirigeants aillent contre] n'arrivera pas parce qu'il y a trop d'enjeux, trop d'enjeux derrière. Vous vous rendez compte l'argent…

Une deuxième logique qui permet de comprendre en partie ce mouvement de « consentement sans adhésion » est celle d'un attachement au travail universitaire et de la défense de certaines activités ou thèmes de recherche, malgré et au sein d'un système général désapprouvé. Pour certains, comme le président de la COMUE ou le président d'UPN ce sera la défense des sciences humaines et sociales, pour d'autres chercheurs ce sera la défense d'un thème ou d'une discipline, pour des personnels administratifs la volonté de soutenir le travail des universitaires. En effet, certains membres du service valorisation et appui à la recherche adhèrent aux évolutions du financement de la recherche ou bien déclarent ne pas être en désaccord (« moi cela m'est égal »). En revanche d'autres expriment explicitement leur désaccord mais participent à la mise en place du système, pour soutenir les chercheurs dans le cadre de leurs responsabilités de poste (enquêtée n°16, 23/07/2015) :

Puisque le contexte est celui-là, que je suis la première à regretter, au moins on est là accompagné ce changement et le rendre moins douloureux on va dire [le ton baisse].

Donc c'est un peu ambigu on va dire que globalement très sincèrement ce n'est pas une bonne chose pour la recherche d'être autant poussée à aller vers le montage de projets, financement sur projet etc. Les chercheurs passent un temps dingue à ça et c'est du temps en moins pour la recherche. Et je pense qu'ils étaient beaucoup plus productifs quand on leur donnait carte

[1] Le lexique de la survie est très présent, à Paris Nanterre ou dans d'autres universités. Des discussions informelles avec des porteurs de projets PIA montrent à quel point il est considéré que sans ces financements, c'est « la mort assurée ».

blanche et qu'on n'allait pas trop les enquiquiner sur à quoi sert ce temps-là. Alors certes il y en a qui profitaient pour ne pas faire grand-chose mais je pense qu'ils étaient minoritaires

Puisque ce mouvement-là est en marche et on a beau y résister et on a résisté à Nanterre on a été le dernier à le mettre en place. Aujourd'hui on peut plus faire semblant il faut l'accompagner et il faut décharger les chercheurs de ca parce qu'ils y passent un temps et une énergie de dingue quoi. (…) Parce qu'il y a eu un moment où on laissait les chercheurs se débrouiller avec une jungle administrative. Alors qu'aujourd'hui ils savent qu'ils peuvent me poser la question et que je vais les aiguiller, les prendre par la main et ne pas juste leur dire : « eh bien appelez le ministère ».

A cette logique basée sur des valeurs et des intérêts de profession, s'ajoute enfin une troisième logique éclairant la situation de « consentement sans adhésion » et ses limites. Il s'agit d'une logique de coercition déguisée liée aux instruments de l'action publique : l'obtention de financements dédiés à « l'excellence » est non explicitement assujettie à une transformation de gouvernance des universités. Dans son ouvrage *La grande course des universités*, Christine Musselin mentionne ainsi : « L'utilisation du Grand Emprunt comme levier pour redessiner le paysage universitaire français et la mobilisation (pour ne pas dire le détournement) de cette politique pour l'excellence, en politique de site. » (Musselin, 2017, p. 187). Elle explicite alors le lien entre un dispositif de financement et des incitations coercitives à une transformation de gouvernance :

Le Grand Emprunt n'est ainsi pas uniquement un instrument de mise en compétition pour l'excellence, c'est également un instrument de recomposition verticale et horizontale de l'espace de l'ESR en France. Recomposition verticale puisqu'il s'agit d'identifier quelques champions qui se détacheront de l'ensemble et doivent devenir des points de repère à l'international ; recomposition horizontale puisqu'il s'agit de favoriser des regroupements entre des institutions aux statuts et aux missions différentes sur un territoire donné. » (Musselin, 2017, p. 193)

C'est ce fonctionnement en « cheval de Troie » qui est décrit comme « pervers » par le président de la COMUE Paris Lumières :

Président COMUE : Le jeu du PIA est extrêmement pervers. (…). Quand vous faites une ANR sur deux ans ou trois ans (…) vous bossez comme un taré pendant six mois pour espérer avoir de l'argent pendant deux ou trois ans. C'est le jeu. Là, le PIA c'est des projets de beaucoup plus grande ampleur, si vous êtes sur un IDEX (…) on vous assure pendant 5 ou 10 ans un financement. (…). Au moins 5 ans vous montez en puissance etc. et c'est là que c'est un peu pervers. Parce que pour réussir à avoir une stabilisation de financement, eh bien effectivement, il faut passer par des effets de structure politique. C'est là où le jeu est très pervers.

Camille : des effets de structure politique ?

Président COMUE : oui des structurations de site, fusions, compétences, machin. Vous êtes obligés de faire semblant de faire ça

C'est ce que déclare aussi J.-F. Balaudé dans un entretien dans un blog hébergé par le journal Le Monde[1], publié le 16 mai 2017 :

O. R : Votre Communauté d'universités et d'établissements (Comue), Paris Lumières, n'a pas été récompensée par un Isite. Comment l'expliquez-vous ?

[1] Disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2017/05/16/notre-potentiel-de-recherche-et-denseignement-est-considerable-jean-francois-balaude-paris-nanterre/

J-F. B : Le jury des Idex comme le CGI [Commissariat Général à l'Investissement] n'ont pas vraiment tenu compte de la diversité des regroupements que permettait la loi ESR. Nous avons clairement été recalés parce que nous ne travaillions pas, avec l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, dans la perspective d'une fusion. En privilégiant les fusions, le CGI a promu un seul modèle, et c'est dommage.

L'exemple de l'association plus ou moins explicite entre octroi de financement et transformation de la gouvernance marque les limites de ce « consentement sans adhésion », puisque la COMUE Paris Lumières a refusé de s'acheminer vers la fusion, même au risque de perdre un financement PIA : lors de l'audition devant le jury international pour obtenir le financement de l'ISITE, le président de la COMUE a déclaré la non-fusion tout en sachant les conséquences de ce choix. : « C'est le pari que je faisais, le pari de la démonstration que le modèle fusionnel n'est pas le seul et pas forcément le bon. ».

La posture d'université impliquée de l'université Paris Nanterre ainsi que la réalisation de politiques d'établissement et d'actions visant à la mettre en œuvre sont donc à replacer dans le cadre de transformations fortes du système d'enseignement supérieur et de la recherche en France. L'université de Paris Nanterre se construit en effet en tant qu'acteur aux capacités de décision, de direction, de négociation, d'actions accrues, ce qui ouvre la voie à la réalisation ou l'incitation à des projets d'implication. Mais cette transformation organisationnelle est structurée par les principes de compétition nationale et internationale, de différenciation et de hiérarchisation des établissements, de diversification des sources de financements, de coopération avec les acteurs socio-économiques en capacités de financer des projets. La posture d'université impliquée de l'université Paris Nanterre, et la place du territoire dans sa mise en œuvre, reflètent les caractéristiques de cette transformation organisationnelle.

II. Quelles actions d'implication portées en tant qu'établissement et quelle place pour le territoire ?

Comment la posture d'implication de l'université Paris Nanterre est-elle intégrée aux stratégies de promotion institutionnelle de l'université ? Dans le contexte français actuel, quelles sont les différentes formes d'implication de l'université à l'égard des acteurs non-académiques, et comment sont-elles mises en œuvre ? Comment sont définis et considérés les possibles territoires de l'implication de l'université ? Quels rôles jouent-ils dans ces politiques d'établissement ?

Trois formes d'implication sont proposées ici, correspondant à trois rôles que l'université Paris Nanterre endosse, en tant qu'acteur de la vie urbaine, en tant qu'établissement de formation et de recherche, et en tant qu'institution se revendiquant exemplaire et responsable dans la société.

1. L'université comme acteur urbain : s'impliquer en prenant part à l'aménagement du territoire

Une des manières de se montrer engagée, responsable et impliquée pour l'université Paris Nanterre est de se présenter comme un acteur à part entière qui s'adresse aux demandes de la société et aux besoins des territoires en contribuant aux débats et aux actions menées pour y répondre. Dans cette perspective l'équipe présidentielle promeut l'ancrage de l'université dans « son » territoire par l'intégration urbaine de son campus mais aussi en tant qu'acteur institutionnel. L'une des facettes de l'implication territoriale pour l'université Paris Nanterre, ou plutôt pour une partie de son équipe présidentielle, est donc ce rôle d'acteur du territoire, à la fois légitime et compétent pour participer à la gestion et à l'aménagement de son campus, et plus largement pour entretenir des relations avec d'autres acteurs publics et privés du territoire. C'est le sens de la citation ci-dessous, extraite d'un entretien avec le directeur de cabinet de l'université Paris Nanterre : on voit que le modèle universitaire prôné valorise l'université comme un acteur urbain (« participation au développement local »). Cela fait écho au rapprochement entre universités et collectivités territoriales dans les années 1980-1990 (voir chapitre 4) comme le suggère la mention des « politiques publiques ». Les propos s'inscrivent aussi dans un contexte (général et d'entretien) de promotion de la RSU (« conception de l'université nouvelle »), la posture d'université exemplaire et responsable se territorialise par une politique d'implication de l'université dans le développement territorial :

> *On a su aller montrer que notre campus au fond ce n'est pas juste de l'universitaire mais c'est aussi une participation au développement local, donc c'est tout un… Cette conception de l'université nouvelle, elle a des impacts après en termes de politiques publiques c'est-à-dire elle regarde l'université comme autre chose qu'un prolongement du lycée, mais vraiment comme un lieu euh comme un acteur social important, multi-facettes. (Enquêté n°1, 20/07/2015)*

L'aménagement du campus permet à l'université de Paris Nanterre de montrer qu'elle est et se revendique comme un acteur urbain auprès de ses partenaires. Aménager le campus et penser son intégration dans le tissu urbain local en lien avec les projets de l'Etat et de la ville pousse l'université à entrer en discussion et en négociation avec les autres acteurs publics. Ces relations sont présentées comme une preuve de l'implication de l'université envers son territoire : la gestion et l'aménagement du territoire de l'université comme campus et milieu urbain, en concertation avec les acteurs concernés, renforcent l'ancrage territorial de l'université et sa position d'acteur du territoire, alors entendu comme l'ensemble des acteurs en responsabilité dans le périmètre. Ici l'université ne met pas tant en avant son implication territoriale en tant qu'institution de formation et de recherche. C'est son

attitude d'acteur urbain responsable, devant assumer la gestion d'un campus d'une trentaine d'hectares qui est mise en avant. L'intérêt mutuel entre université et collectivités se renouvelle, et se cristallise à l'égard du campus : les collectivités locales tendent à dialoguer davantage avec les universités et celles-ci considèrent de plus en plus leur campus comme un atout à valoriser dans leur course à l'attractivité et la visibilité. Le territoire du campus joue alors un rôle mobilisateur (Filâtre, 2004), comme support et vecteur de projets communs.

a. La gestion du campus : une contrainte et un enjeu mobilisateur de partenariats

L'université Paris Nanterre reflète la situation des universités françaises qui se retrouvent à devoir opérer une construction organisationnelle par l'acquisition rapide de nombreuses compétences : compétences de représentation, dialogue et négociation avec les collectivités territoriales mais aussi compétences en termes d'aménagement étant donné ses responsabilités croissantes avec le passage aux responsabilités et compétences élargies de la loi LRU et les réglementations récentes notamment en termes de développement durable et de transition énergétique. Les bâtiments publics doivent atteindre des objectifs en matière de performance, notamment de performance énergétique et d'économies d'énergie dans le cadre de la loi Grenelle 1 (entre autres l'obligation d'élaborer un « plan vert » en application de l'article 55 de la loi n°2009-967 du 3 août 2009, dite loi Grenelle 1) et de la loi relative à la transition énergétique pour la croissance verte (TECV loi n° 2015-992 du 17 août 2015). De plus, les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés par l'Etat à réaliser des schémas pluriannuels de stratégie immobilière concernant le bâti, voire des schémas directeurs immobilier et d'aménagement (SDIA) formalisant des stratégies territoriales d'aménagement plus globales.

Dans ce contexte, l'université de Paris Nanterre est en charge d'une partie de la gestion de son patrimoine immobilier et de son campus, même si elle n'a pas voulu en devenir propriétaire via la procédure de dévolution du patrimoine (voir chapitre 4). Une partie des crédits budgétaires dédiés à la maintenance des bâtiments fait partie de la dotation globale accordée par l'Etat à l'université. L'université s'est donc emparée de la question, à la fois pour réduire les coûts, pour accorder les bâtiments aux normes environnementales et pour se conformer aux orientations données par l'Etat, notamment dans la circulaire de cadrage du Contrat de Projet Etat Région (CPER) 2015-2020 qui préconise la réhabilitation énergétique du bâti. Le campus constituant un de ses leviers de promotion institutionnelle, l'équipe présidentielle s'est engagée dans une politique de rénovation et d'extension des bâtiments, et une stratégie d'aménagement d'un éco-campus. La personne chargée de mission éco-campus en poste administratif insiste à plusieurs reprises sur l'importance de la question pour l'université (enquêtée n°10, 14/12/2015) :

> *Il faut avoir une politique énergétique. C'est-à-dire (…) une politique de diminution des consommations énergétiques parce que cela impacte… cela impacte évidemment les factures. Et puis au final les budgets de l'université. Et là, on est aussi quand on parle de rénovation et de d'optimisation du patrimoine parce qu'on est aussi dans une optique énergétique parce que des bâtiments non occupés ça coûte cher (…). Donc tout ça c'était… c'était… les grands messages et la politique du ministère de l'enseignement supérieur aujourd'hui. (…)*
>
> *Si on ne fait rien c'est la catastrophe. Enfin je veux dire de toute façon par rapport au patrimoine qui se dégrade de plus en plus mais surtout par rapport à l'impact énergétique. (…) l'énergie on est obligé de payer. Ce n'est pas comme la maintenance. Si on ne fait pas la maintenance dans le patrimoine, les bâtiments se dégradent… alors que là pour l'énergie il y a vraiment une obligation. L'énergie EDF on ne peut pas ne pas payer. Donc c'est des coûts, et du coup c'est…*

c'est des coûts qui peuvent être de plus en plus importants, et ici par exemple on est à 2,5 millions par an pour l'énergie.

Au sein de sa politique de gestion de son patrimoine immobilier, l'université Paris Nanterre a donc lancé un plan d'action énergie (PAE) en mai 2014 pour établir une stratégie à long terme d'aménagement du campus et anticiper la hausse très forte de coûts de gestion (qui pourraient doubler en cinq ans d'après un document interne du service patrimoine de l'université Paris Nanterre daté de décembre 2015). Dans la même optique, l'université a mis en place un schéma directeur de réduction et de gestion des déchets avec l'appui de l'ADEME (Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie) et de la région Ile-de-France.

La gestion et l'aménagement du campus représentent donc une obligation légale et une nécessité de survie de l'institution. Mais dans le cas de l'université Paris Nanterre, la spécificité du campus principal est utilisée comme un double argument dans la promotion de l'université : comme levier d'attractivité et de visibilité envers les étudiants et les partenaires extérieurs (d'où la possibilité de financements conjoints) et comme vitrine de la posture de RSU : la gestion du campus permet de revendiquer une mise en œuvre concrète et territorialisée des revendications d'ouverture au milieu environnant, de dialogue avec les acteurs locaux, d'exemplarité écologique et sociale. Par exemple, l'Annexe 14 : Extrait d'un rapport de la Caisse des Dépôts relatif au Plan Action Energie, publié en 2015 décrit le plan action énergie (PAE) de l'université et déclare qu'il s'inscrit dans « une approche ouverte sur la ville et un dialogue renforcé avec les acteurs territoriaux ».

Il s'agit donc d'une stratégie de valorisation de l'atout que constitue ce campus d'une trentaine d'hectares en banlieue parisienne dans un contexte de pression foncière, afin de renforcer la visibilité de l'université par un éco-campus responsable, tout en faisant face aux nécessités de rénovation et en consolidant un dialogue avec les collectivités locales (municipalité de Nanterre et ex-Communauté d'Agglomération du Mont Valérien aujourd'hui intégrées au territoire 4 du Grand Paris).

Mais la dynamique d'ancrage territorial de l'université par la coopération avec des acteurs locaux pour la gestion d'un territoire commun n'est pas nouvelle. La question des réseaux (eau, gaz, déchets, électricité et communications) illustre particulièrement la manière dont la gestion ordinaire du campus incite les universités à travailler avec les acteurs concernés (CROUS, municipalité, Etat). En effet, les universités disposent souvent de leurs propres réseaux techniques privés, distincts des réseaux publics de distribution, destinés à satisfaire leurs besoins en électricité, en services numériques, en eau potable, en élimination des eaux usées et des déchets. En tant que gestionnaires du domaine public qui leur est affecté, les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à intervenir dans le domaine des réseaux. Le campus et son nécessaire fonctionnement joue alors un rôle d'incitations à la montée en compétences et de catalyseur de dialogue entre l'université, gestionnaire des locaux, et les collectivités et l'Etat (en tant que propriétaire et/ou en tant que régulateur).

Plusieurs exemples à l'université Paris Nanterre illustrent le fait que la gestion de terrains limitrophes ou de réseaux traversant des terrains appartenant à différents propriétaires amènent les acteurs en jeu à nouer des relations, de confrontation, de négociation et de collaboration. Ainsi la gestion des déchets et l'entretien de la voirie ont donné lieu à des échanges de courrier conflictuels entre l'université (service patrimoine) et la mairie en novembre et décembre 2009[1]. La municipalité ayant la charge de la collecte et du transport des déchets, certains dysfonctionnements[2] ont amené à des prises

[1] Documents internes du service patrimoine de l'université Paris Nanterre.

[2] D'après un mémoire de stage intitulé : « Etude sur les possibilités de collaborations entre la ville et l'université de Nanterre sur les aspects de gestion écologique du développement durable », écrit par Raffi Hekimyan, pour

de contacts ponctuelles. Dans ces courriers, le service patrimoine de l'université se plaint explicitement de changement de fréquence de collecte des déchets par la municipalité, sans concertation ou accord, ce qui génère des amas d'ordures. De même un autre courrier adressé par le service patrimoine de l'université au maire de Nanterre rappelle que l'entretien d'une piste cyclable qui traverse le campus depuis la Terrasse du CROUS jusqu'au pont de Rouen, a été réalisée par les services de la ville en 2001 et que « la municipalité s'est engagée à l'entretenir ». Le courrier ajoute : « L'éclairage de cette voie est à la charge exclusive de la ville de Nanterre, son alimentation étant raccordée au poste de livraison de la ville. ». Ces exemples illustrent des cas de tensions ou de manque de communication entre l'université et la municipalité, en partie liés à un héritage de méfiance et d'ignorance volontaire entre les deux acteurs dû à l'histoire de l'implantation de l'université. Surtout ces exemples montrent que la gestion de territoires limitrophes ou communs (selon les responsabilités de chacun) incite l'université à entrer en contact avec la mairie et à initier une communication voire une collaboration.

C'est d'ailleurs ce que montre une conférence intitulée « Usages et gestion partagée de l'espace universitaire » qui eut lieu le 10 mai 2011, lors de la cinquième édition des Assises pour la ville sur le thème de l'écologie urbaine à Nanterre. Cette conférence réunissait les trois partenaires cités comme suit sur le diaporama de présentation : « Ville / Université Paris Ouest Nanterre La Défense/ CROUS ». Celle-ci était présentée à trois voix par un membre de la direction des services de l'environnement à la mairie de Nanterre, un membre de la direction du CROUS de Nanterre et le directeur adjoint du patrimoine immobilier, responsable pôle maîtrise d'ouvrage de l'université. Une partie de la présentation donne l'exemple d'une voie cyclable dans la zone Nord du campus et qui traverse « trois propriétés différentes : EPADESA / Université / Conseil Général ». Or la piste cyclable « s'inscrit dans le réseau cyclable de la commune » et est « entretenue par la Ville ». La présentation se clôt sur l'annonce de la « rédaction d'une convention multipartite entre les différents acteurs : Ville de Nanterre / CAMV / Université Paris Ouest Nanterre La Défense / Conseil Général des Hauts de Seine / CROUS / EPADESA / … au cours du 2ème semestre 2011. ». Le fait que les universités soient de plus en plus responsables de leur patrimoine immobilier et de la gestion ordinaire de leur campus les poussent, voire les obligent à entrer en relation avec les collectivités locales présentes sur le même territoire.

Enfin, cet ancrage territorial croissant de l'université Paris Nanterre par sa communication et ses partenariats avec les autres acteurs publics en responsabilité sur le campus ou à ses alentours ouvre la voie à des collaborations plus poussées qu'une gestion partagée. Dans le cas suivant, ce ne sont pas des dysfonctionnements qui aboutissent à une prise de contact, mais les relations nouées entre acteurs institutionnels et l'intérêt de l'université pour l'aménagement de son campus qui aboutissent à un partenariat. Les liens tissés entre la CAMV et l'université lui permettent d'être intégrée au schéma directeur des réseaux de chaleur prévu par la collectivité, document stratégique donnant ensuite un appui pour obtenir des financements de l'ADEME, comme le décrit la chargée de mission éco-campus (enquêtée n° 10, 14/12/2015) :

> Parce qu'il faut savoir que l'université a son propre réseau de chaleur. La chaufferie… (…) Et presque tous les bâtiments historiques sont reliés au réseau de chaleur et il y a d'autres bâtiments qui ne le sont pas. Il y a le CROUS aussi qui est un peu en dehors… mais voilà l'idée, c'est que la CAMV [Communauté d'Agglomération du Mont Valérien] dans le cadre de son plan

l'année 2008-2009, p. 15 : « La mairie refuse parfois des conteneurs quand ils contiennent beaucoup de déchets verts ou de papier, journaux, magazines, prospectus ou livres. Cela rend leur poids supérieur au maximum autorisé, ce qui risquerait d'endommager les mécanismes des camions de ramassage des ordures. Dans d'autres cas, le positionnement des bacs peut entraîner un refus de collecte. ».

climat énergie et territoire (PCET) avait pris l'engagement de faire un schéma directeur des réseaux de chaleur. Donc comme on a de bonnes relations ils nous ont inclus dans leur étude. (…) C'est un bureau d'étude qui va faire un diagnostic sur l'ensemble des réseaux de chaleur parce qu'il y en a plein aujourd'hui (…) Et qui va produire des orientations stratégiques pour justement… comment on peut moderniser les réseaux de chaleur, comment on peut faire du mix énergétique… est-ce qu'on raccorde… (…)

À l'échelle de son territoire, ce qui est intéressant c'est qu'on aura un document à l'université, un schéma directeur spécifique. Et ça ce n'est pas fait par hasard parce que l'ADEME, l'agence de l'environnement et la maîtrise de l'énergie, qui apporte de l'argent quand même. (…). Mais il y a des conditions. (…) Donc et les prérequis de l'ADEME c'est d'avoir un schéma directeur. Ce que le PAE [Plan Action Energie] n'avait pas fait. Il avait fait un diagnostic poussé des préconisations en termes de chaleur mais ce n'est pas schéma directeur. Comme le souhaite l'ADEME donc ça c'est un exemple, de collaboration de partenariat et d'ouverture sur le territoire. Les services urbains c'est évident qu'on ne peut pas rester sur le territoire du campus. Donc le réseau de chaleur, les déchets, les transports.

L'université de Nanterre, comme d'autres universités françaises, s'empare donc de la question de son patrimoine bâti, s'occupe davantage de la gestion ordinaire du campus, et développe des politiques de transition énergétique. Il s'agit d'un double mouvement de développement d'un intérêt et de compétences d'établissement pour ces sujets, et d'incitations des financeurs et de l'Etat pour encourager une gestion durable du campus. Cette évolution renforce l'ancrage territorial de l'université via le dialogue avec les acteurs locaux et l'intégration du campus dans des stratégies de gestion commune. Elle sert aussi d'appui à une mise en œuvre territorialisée de la posture d'implication de l'université : le campus comme territoire de l'université joue le rôle de terrain d'application de la politique de RSU et de mobilisateur d'une coopération entre acteurs locaux.

b. Les stratégies de développement territorial : nouer des partenariats avec des acteurs locaux

L'implication par la participation à la vie urbaine en tant qu'acteur territorial prend appui sur les enjeux d'aménagement du campus mais ne s'y restreint pas. Si la relation avec d'autres acteurs peut apparaître comme une nécessité pour la gestion du campus, l'université Paris Nanterre déploie une véritable stratégie de développement territorial au-delà de ses strictes obligations de gestion. Elle suit en ce sens une évolution générale des universités françaises qui développent de plus en plus des schémas d'aménagement immobilier et patrimoine, ou schémas directeurs, incluant une réflexion sur l'articulation entre campus et ville (voir chapitre 4). Elle s'est ainsi engagée dans divers plans et schémas d'aménagement en collaboration avec les initiatives des autres acteurs urbains, ce qui est mis en avant dans le bilan patrimoine[1] du site internet dédié à la campagne électorale de Jean-François Balaudé pour sa réélection en 2016 :

Enfin et peut-être surtout, l'ensemble de ces engagements et réalisations est en parfaite cohérence avec les politiques publiques du territoire. Que ce soit auprès du Département, de la Métropole du Grand Paris, de la Communauté d'agglomération, et désormais du nouveau territoire T4 dénommé « Paris Ouest La Défense » – ou encore de la Ville de Nanterre, les ambitions de l'université font écho à celles des collectivités et les renforcent : Territoire à énergie

[1] Page internet disponible sur : https://nanterreaucoeur.wordpress.com/2016/01/05/bilan-patrimoine/ consulté le 22/08/2018.

positive pour la croissance verte de la CAMV, Plan Climat Energie territorial, Plan local de prévention des déchets, Schéma directeur cyclable, etc.

Un exemple est l'obtention en janvier 2016 d'une subvention de 1,395 millions d'euros par la réponse à un appel à projet PIA « Ville de demain » en partenariat avec la Communauté d'Agglomération du Mont Valérien (CAMV). Le territoire du campus apparaît alors comme mobilisateur : sa gestion pousse l'université Paris Nanterre à entrer en contact avec les autres acteurs en responsabilité et plus encore son aménagement fait converger les intérêts des acteurs en jeu jusqu'à porter ensemble des réponses à appels à projet, comme l'explique le vice-président chargé du patrimoine et du développement dans un entretien accordé au média News Tank le 7 mars 2016[1] (je souligne) :

C'est avec cette priorité que nous avons réalisé notre schéma directeur de transition écologique et énergétique avec le soutien de la Caisse des dépôts et de l'ADEME en 2014/2015 et auparavant notre schéma directeur de prévention et gestion des déchets (avec l'appui de la région Ile de France et de l'Ademe). Il s'agit bien d'une démarche intégrée de Responsabilité Sociale de l'Université pour le pan qui traite de l'énergie, des déchets et de la biodiversité dans un territoire [CAMV] qui est labellisé « Territoire à Energie Positive pour la Croissance Verte » et qui porte la même dynamique que notre université.

C'est cette dynamique territoriale qui nous a permis d'obtenir une subvention de 1,395 M€ dans le cadre du PIA « Ville de demain » pour la construction du bâtiment de la Bibliothèque de Documentation Internationale et Contemporaine qui anticipe la réglementation thermique de 2017.

La thématique de l'aménagement du campus de l'université Paris Nanterre et des relations aux acteurs territoriaux environnants se cristallise tout particulièrement concernant la question des « franges » du campus. Il s'agit des zones périphériques du campus qui se caractérisent par une multiplicité de propriétaires fonciers et des parcelles d'où une complexité forte des limites cadastrales et un flou sur les responsabilités et droits de chacun. Elles se caractérisent aussi par une grande multiplicité des usages qui en sont faits, usages qui évoluent d'ailleurs.

Or, comme cela a été abordé au chapitre 2, le campus de l'université Paris Nanterre se situe dans un territoire en très fortes transformations urbaines. Celles-ci sont principalement impulsées par le projet d'aménagement Seine-Arche, porté par l'établissement Paris La Défense. Celui-ci est issu de la fusion, en janvier 2018, des compétences de l'EPADESA (Établissement Public d'Aménagement de La Défense Seine Arche[2]) et Defacto (Établissement Public de Gestion et d'Animation de La Défense) au sein d'un même établissement public local : Paris La Défense. Le périmètre d'aménagement de Paris La Défense s'étend d'une rive à l'autre de la Seine, englobant l'université de Paris Nanterre, comme le montre la Carte 11 ci-dessous issue du site internet de l'établissement.

[1] Entretien disponible sur : https://education.newstank.fr/fr/thinkeducationlyon-mai2016/news/64072/nanterre-fonds-interne-1-4m-financer-mesures-efficacite-energetique-brette.html, consulté le 22/08/2018.

[2] L'Etablissement public d'aménagement de La Défense Seine Arche (EPADESA) a été créé par le Décret n°2010-743 du 2 juillet 2010 suite à la dissolution et refonte de l'Etablissement public pour l'aménagement de la région dite de La Défense (EPAD) et de l'Etablissement public d'aménagement de Seine-Arche (EPASA)

Carte 11 - Périmètre d'aménagement du projet Seine-Arche par l'EPADESA

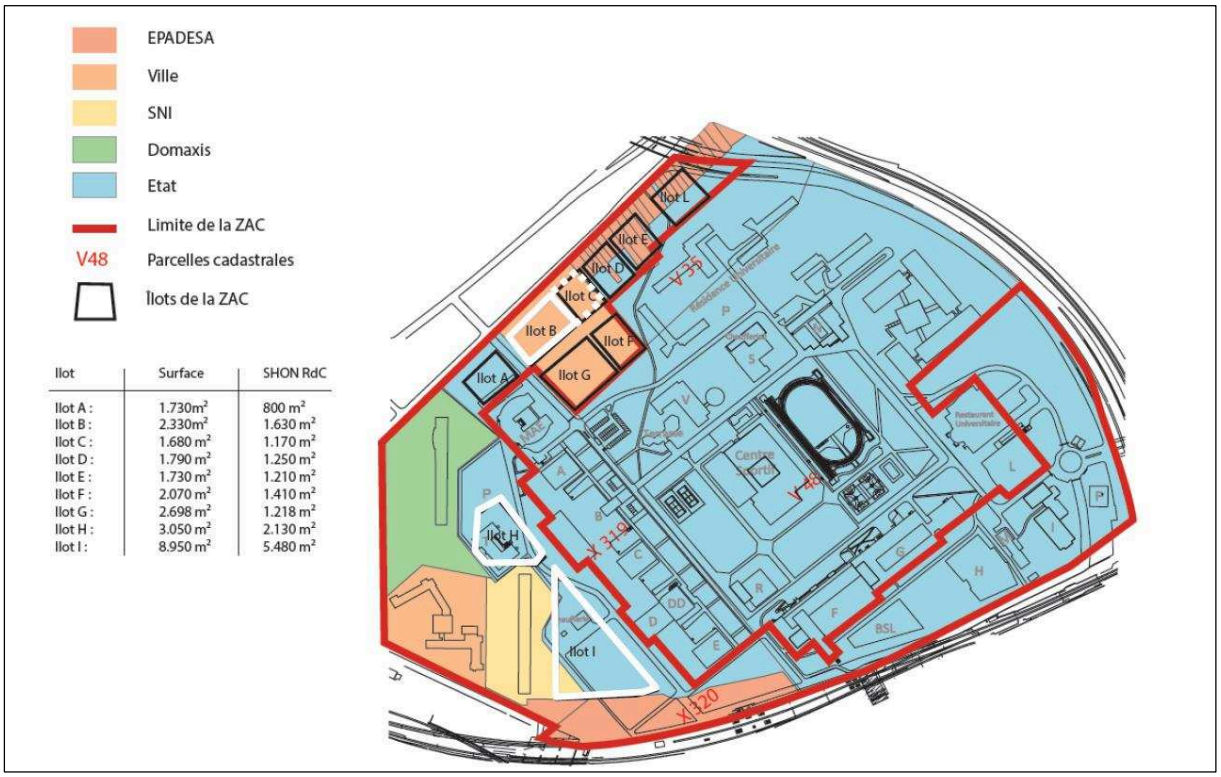
Source : Site internet de l'EPADESA, novembre 2016[1]

Plus précisément, dans le cadre de cette opération d'intérêt national (OIN), la Zone d'Aménagement Concertée (ZAC) englobe une partie des franges du campus, comme le montre la Carte 12 ci-dessous datée de 2013[2].

[1] https://amenagement.parisladefense.com/documentation/textes-officiels.html , consulté le 04/10/2018.

[2] SNI : Société nationale immobilière, filiale immobilière d'intérêt général de la Caisse des Dépôts, bailleur de logement pour des résidences militaires. Domaxis : Filiale immobilière d'Action Logement.

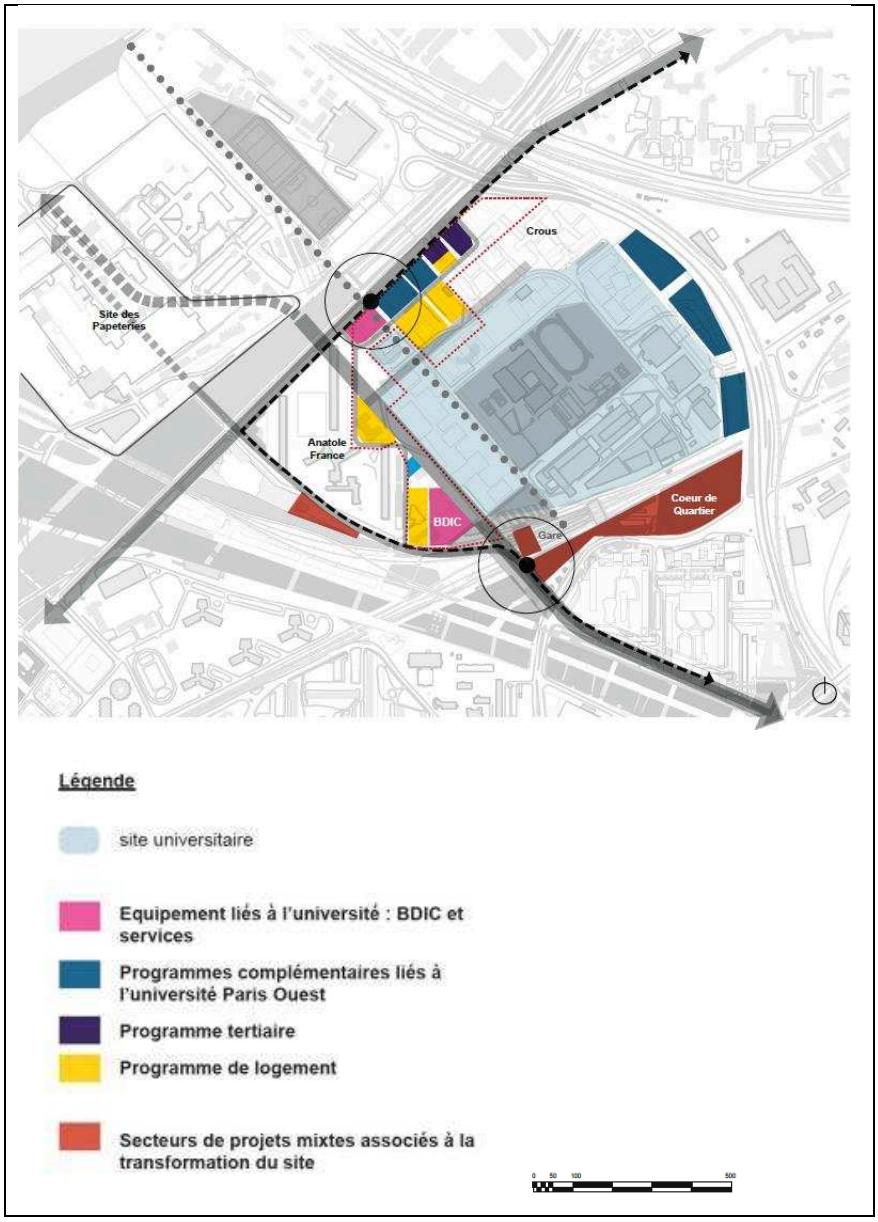
Carte 12 - Multiplicité des périmètres d'aménagement aux franges du campus de l'université Paris Nanterre



Source : Documentation institutionnelle de terrain, 2013, (cabinet amo véronique lancelin & ALTO ingénierie & mdetc)

De nombreuses discussions concernant l'aménagement du campus et de ses franges ont donc eu lieu entre tous les acteurs concernés, principalement : l'université et le ministère, l'EPADESA, le CROUS, la municipalité de Nanterre. Amorcées sous les mandatures précédant celle du président Jean-François Balaudé (élu la première fois en 2012), les discussions - entre négociation, coopération et tensions – ont donc porté sur la répartition des parcelles entre plusieurs propriétaires mais aussi sur les fonctions associées : universitaire, tertiaire, résidentiel, mixte… La Carte 13 ci-après date de 2011 mais elle permet d'appréhender les projets d'aménagement des franges.

Carte 13 - Projet d'aménagement des franges du campus en 2011



Source : Plan de référence du secteur République, Atelier Ruelle EPADESA, 17/01/2011

Ce contexte urbain très spécifique a pu contribuer à tendre les relations entre les acteurs concernés, comme cela était le cas concernant la gestion ordinaire du campus décrite précédemment, mais concernant des enjeux beaucoup plus forts. La citation de la chargée de mission éco-campus ci-dessous illustre les tensions liées au projet Seine-Arche (enquêtée n°10, 14/12/2015) :

> *Quand ça se passait mal pour l'université on demandait au ministère d'y aller parce que l'EPADESA c'est un mastodonte donc l'université toute seule… cela m'est arrivé de conseiller des juristes des économistes voilà. Donc des aménageurs voilà donc ce n'est pas évident. Il faut se défendre. C'est toujours… en fait cela a toujours été pour défendre… parce que la Zac à la base grignotait toutes les franges du campus. L'université s'est défendue bec et ongles pour conserver ses franges.*

Mais ces problématiques d'aménagement du territoire environnant et appartenant à l'université ont aussi poussé à la mise en relation de l'université avec des acteurs du territoire, à des apprentissages réciproques et à l'instauration d'un dialogue. Au final, un protocole d'accord concernant l'aménagement des franges du campus a été signé en décembre 2015, comme le décrit cet extrait du bilan « patrimoine » proposé par le site internet[1] dédié au soutien de la candidature de Jean-François Balaudé à sa réélection :

> *Enfin, au titre des avancées permettant la réalisation de ces projets de grande envergure, il faut mentionner le **Protocole d'accord sur les franges du campus**, en gestation depuis plus de dix ans, et très récemment concrétisé par la signature d'un protocole d'accord entre l'Etat, l'Epadesa, la Ville de Nanterre et l'université (décembre 2015). Cet accord se traduira dans les années à venir par des échanges de parcelles entre la Ville et l'université.*
>
> *Dans un premier temps, ces échanges rendront possible, à l'intérieur du campus dont les limites sont ainsi redessinées, la réalisation des deux projets financés par le CPER 2015-2020, celui du nouveau bâtiment de la BDIC[2] ainsi que le bâtiment qui accueillera l'INSHEA[3] à Nanterre. Côté Ville, le protocole des franges se traduira par des travaux visant au renouvellement du quartier Anatole France (frange **Ouest**, derrière la barre A-E).*
>
> *Dans un second temps – et suivant les axes programmatiques du protocole d'accord, ces échanges fonciers permettront, au **Nord-Est** du campus, d'augmenter la capacité de logements du CROUS (280 chambres supplémentaires), de créer 80 studios de court séjour pour les stagiaires de l'INSHEA alors implantée sur le campus, ainsi que 50 logements – de types résidence hôtelière – pour les chercheurs. Enfin, des activités tertiaires mixtes (culturelles, locaux de bureaux) en lien avec les activités universitaires, pourront prendre place de ce côté-là du campus.*
>
> *C'est ainsi un véritable élan de développement du campus, vers plus d'attractivité et une meilleure intégration au territoire, qui se trouve libéré par le dénouement heureux de presque 10 ans de négociations sur les « franges ».*

Ainsi l'université Paris Nanterre s'engage dans des stratégies de développement urbain plus poussées que la simple gestion de son patrimoine bâti et de son terrain. Outre le développement de capacités organisationnelles (représentation, négociation, analyse en urbanisme etc.) que cela demande, cette attitude pousse aussi l'université à endosser, dans une certaine mesure, le rôle d'acteur dans la production de la ville. Ces stratégies territoriales renforcent l'implication de l'université, comme concrétisation de sa posture de RSU et comme coopération avec les acteurs en responsabilité dans le périmètre concerné.

c. L'université, acteur urbain

Enfin, certains éléments permettent d'envisager un rôle territorial de l'université qui s'émanciperait du cadre de l'aménagement du campus et qui donnerait à l'université un statut d'acteur urbain plus poussé. En effet, le président Jean-François Balaudé a intégré au début de l'année 2018 le conseil

[1] Bilan patrimoine disponible sur le site internet : https://nanterreaucoeur.wordpress.com/2016/01/05/bilan-patrimoine/

[2] Bibliothèque de documentation internationale contemporaine

[3] Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés, membre de la COMUE Paris Lumières

d'administration du nouvel établissement public Paris La Défense (issu de la fusion de l'EPADESA et Defacto). Jean-François Balaudé faisait précédemment partie de l'Association des Usagers de la Défense (AUDE), mais cette fonction au conseil d'administration entérine un rôle de l'université comme acteur du territoire, ici celui de l'établissement Paris La Défense.
Cette position est liée au changement de nature de cet établissement : d'après le compte rendu du Conseil des ministres du 10 mai 2017[1], la volonté du premier ministre était « de regrouper dans une structure décentralisée les deux établissements en charge de l'aménagement et de la gestion de La Défense afin de constituer un pilotage unifié du quartier d'affaires propre à pérenniser son attractivité. ». Le nouvel établissement est directement sous la houlette des collectivités locales et non plus de l'Etat, qui sera minoritaire au conseil d'administration. D'après le communiqué de presse de la création du nouvel établissement daté du 5 janvier 2018[2], le conseil d'administration est composé de quinze personnes : neuf représentants du Conseil Départemental des Hauts-de-Seine, un représentant respectivement pour les villes de Courbevoie, Puteaux, Paris, Nanterre (même si le nouveau périmètre d'action n'inclut plus la ville), la Région Île-de-France et la Métropole du Grand Paris. A cela s'ajoute « deux personnalités qualifiées », nommées respectivement par le Ministre de la cohésion des territoires et le Ministre de l'économie et des finances. Or la page du site internet[3] de l'établissement Paris La Défense qui annonce la composition du conseil d'administration déclare que la personnalité qualifiée nommée par le Ministère de l'Économie et des Finances est Salim Bensmail, responsable partenariats public-privé successivement à la ville de Paris puis au Trésor, et celle nommée par le Ministère de la Cohésion des territoires est Jean-François Balaudé.
Cette décision est qualifiée (par anticipation) de « révolution » par le directeur de cabinet lors d'un entretien le 20 juillet 2015 (enquêté n°1) :

> *Après, ce qui nous implique, c'est le statut et l'avenir de l'établissement public d'aménagement de La Défense Seine Arche donc ça, on ne sait pas trop. On ne sait pas si… il est vraisemblable que cela sera reconfiguré. Et selon la reconfiguration, il est vraisemblable aussi, en tout cas le fait qu'on était ici présent sur le territoire pendant longtemps, que le directeur de l'EPADESA nous connaît très bien, que… etc., que le préfet des Hauts-de-Seine connaît bien… Tout ça fait qu'il est probable que l'université participe désormais à quelque chose qui va remplacer l'EPADESA. Donc soit en tant qu'invité permanent, soit en tant que membre du conseil, mais cela dépendra de la manière dont il est conçu, soit ce sera une sorte de rassemblement sous forme de conseils des acteurs socio-économiques, soit on reste dans une idée plutôt poussée par les élus, que cela soit des élus…. Si c'est plutôt des élus il n'y aura pas beaucoup de place pour l'université mais bon, on trouvera quand même un moyen… mais si c'est plus l'idée des acteurs socio-économiques alors là on a plus de chances d'être vraiment présent (…) Le projet de l'EPADESA pour la première fois va vraiment inclure université et les problématiques de l'enseignement supérieur au cœur de son projet.*
>
> *Camille : ce qui est…*
>
> *Directeur : eh bien c'est une révolution.*

[1] Disponible ici : https://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2017-05-10/creation-de-l-etablissement-public-paris-la-defense

[2] Disponible ici : https://parisladefense.com/wp-content/uploads/2018/01/Communique-de-presse-cr%c3%a9ation-de-paris-la-defense.pdf

[3] Disponible ici : https://amenagement.parisladefense.com/etablissement.html

Plus largement, le président Balaudé développe une posture très volontariste à l'égard des acteurs non académiques, en particulier les collectivités locales. Si ce type de relations existaient déjà avant son élection (enquêtés n°0, n°5, n°37), elles concernaient davantage les questions d'aménagement du campus et n'avaient ni la même ampleur ni la même publicisation. Les propos d'une chargée de mission auprès de la présidence reflète la logique d'implication qu'elle ressent dans l'équipe présidentielle (enquêtée n°6, 25/11/2015) :

> *[Avant 2012] C'était des mondes qui s'ignoraient. Sauf dans le domaine du développement durable (…) le président est arrivé. La première étape c'était de se réconcilier entre tous les acteurs du territoire. Donc ça été… aller voir la mairie, aller voir le conseil général, aller voir la communauté [d'agglomération CAMV], aller voir le MEDEF… et donc très vite : ça je te parle entre 2013-2015. Moi quand je suis arrivée on a signé la convention avec le MEDEF. J'ai fait un discours justement là-dessus en disant ce qui se faisait sur l'entreprenariat. Ça c'est pareil. Signer les conventions et le MEDEF c'est collector. Enfin c'est… c'est énorme.*

Un autre exemple qui illustre cette idée d'un rôle territorial distinct de questions spécifiques d'aménagement ou d'objectifs académiques est l'organisation d'un « dîner coopératif » rassemblant des « personnalités du territoire » par la présidence. Lors de sa campagne pour sa réélection, le président a organisé un « dîner de personnalités du territoire, coorganisé avec le Groupe Crédit coopératif dont le siège se trouve à Nanterre », qui a eu lieu à l'université Paris Nanterre. L'objectif était « de faire échanger différents acteurs, avec des profils et des fonctions différentes, sous la thématique suivante : "Nouveau territoire, nouvelles dynamiques, nouveaux acteurs : Dépassons les clivages". Les personnes conviées étaient des « femmes et des hommes, décideurs ou experts du territoire, dans les institutions, les entreprises, les associations, les collectivités, les fondations, intéressées par ces thématiques et susceptibles d'apporter une plus-value lors de ces échanges, qui seront lancés par le président de l'université et la directrice générale du Groupe Crédit Coopératif. ». Une des personnalités en question en poste depuis de nombreuses années m'a fait remarquer que c'était la première initiative de ce genre qu'elle voyait de la part d'un président ou une présidente de l'université.

Le rôle de l'université comme acteur urbain se déploie plus particulièrement à l'égard de la municipalité de Nanterre qui affiche la volonté de se construire comme « ville universitaire » (enquêtés n°17, 24/02/2016 et n° 18, 29/01/2016). Le positionnement en tant que véritable acteur local s'inscrit dans le processus de « retour à la ville » (Bourdin et Campagnac, 2014) décrit dans le chapitre 4 : si les universités françaises se considèrent elles-mêmes de plus en plus comme un acteur urbain, cela est en partie dû au changement de représentations des collectivités locales à leur égard, qui les envisagent comme un possible levier de développement local.

Comme évoqué dans les chapitres 2 et 5, l'implantation de l'université sur un terrain appartenant à l'Etat mais dans la municipalité de Nanterre en 1963 (ouverture de la première faculté en 1964) entérine une opposition des élus locaux communistes en charge d'une ville ouvrière à qui est imposée une annexe de La Sorbonne, et une séparation très forte entre le campus et son environnement en grandes difficultés sociales et économiques (les bidonvilles de Nanterre, dont celui de La Folie,

réunissent au moins 10 000 personnes dont 1 200 familles[1]). Le maire de Nanterre résume rapidement cette situation dans un entretien dans la lettre électronique Université & Territoires[2] :

> *Il est clair que l'université, ouverte en 1964, a été conçue pour être à part de la ville : dans sa forme urbaine, elle tourne le dos à la ville. De plus, les voies routières et ferroviaires construites depuis ont encore fermé l'université : le campus est coupé de la ville sur trois côtés, des habitations et des commerces ont été détruits pour faire passer l'autoroute, privant les étudiants et les habitants de lieux de vie communs. Enfin, il faut imaginer l'arrivée d'une université – près de 33 000 étudiants, pour 88 000 habitants – dans une ville ouvrière, dont les enfants ne vont pas à l'université. Et cela, quelques années après la création de La Défense en 1958 qui confisque 50% du territoire de Nanterre, et juste avant la promotion de la ville au rang de préfecture ! Beaucoup d'habitants ont eu le sentiment d'un « complot » pour changer leur ville. Il faut dire aussi que Mai 68, au lieu d'être un moment de rencontre entre le monde ouvrier et le monde étudiant, a plutôt créé de la méfiance, voire de l'hostilité.*

Les représentations et des tensions héritées du demi-siècle de séparation et d'ignorance mutuelle influencent encore, même partiellement, les relations entre université et municipalité comme en témoignent les entretiens menés à la mairie (enquêtés n°17, 24/02/2016 et n° 18, 29/01/2016). La personne en poste de responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur déclare : « Parce qu'il y a des représentations aussi (…). Donc c'est aussi… c'est le temple du savoir, c'est aussi l'histoire de la ville où il y a une juxtaposition comme ça. Donc ça on le… on le ressent encore. » (enquêtée n°17, 24/02/2016).

Les rapports entre l'université et la municipalité s'inscrivent néanmoins sous le sceau de la réconciliation et du partenariat depuis plusieurs années. Tant le président J.-F. Balaudé (depuis 2012) que le maire de Nanterre Patrick Jarry (depuis 2014) multiplient les déclarations d'intérêt, participent l'un et l'autre à des événements institutionnels respectifs, et affichent de cordiales relations. Du côté municipalité, l'objectif affiché est celui de devenir, dans une certaine mesure, une ville universitaire. La ville de Nanterre fait ainsi partie de l'association des villes universitaires de France (enquêtée n°17, 24/02/2016) et un poste de conseiller municipal délégué au sein de l'équipe municipale de Nanterre a pour périmètre de mission la « Ville universitaire[3] ». Dans l'entretien de la lettre électronique Université & Territoires, le maire de Nanterre déclare :

> *Depuis plusieurs années, la municipalité a affiché comme objectif politique clair que Nanterre devienne une ville universitaire (…) avec un modèle, encore à inventer, de ville périphérique incluse dans une énorme métropole. Pour moi, cela doit être un lieu où l'université, ses étudiants, ses enseignants, ses personnels utilisent la ville dans ses ressources culturelles, économiques sociales… A l'inverse, il serait logique que Nanterre bénéficie plus des savoirs des enseignants et des étudiants, mais aussi du dynamisme de la jeunesse étudiante.*

---

[1] Archives nationales, « Études statistiques sur le dénombrement, la situation familiale et la nationalité des personnes vivant en bidonville », 1966, cité dans un article de Muriel Cohen intitulé Bidonvilles de Nanterre : une destruction en trompe-l'œil (Cohen, 2011).

[2] Présentation de cette lettre électronique ici : http://www.universites-territoires.fr/presentation/, consulté le 23/08/2018.

[3] Voir la composition de l'équipe municipale ici : https://www.nanterre.fr/150-les-elus.htm, consulté le 23/08/2018.

Cet intérêt se manifeste dans les charges et intitulés de postes : en 2007, un poste de « responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur » est créé au sein de la mairie, dont le rôle est d'être une interface entre la ville et les établissements du 2nd degré et du supérieur (notamment l'université de Nanterre) comme l'exprime la détentrice du poste en février 2016 : « Donc l'idée c'était aussi et bien d'avoir un interlocuteur, de la ville, qui soit identifiable pour l'université et dont la mission serait justement d'être, décidé de créer du lien avec l'université à un niveau institutionnel ». Mon interlocutrice déclare encourager des partenariats sur le volet enseignement en s'adressant aux UFR et sur le volet recherche en s'adressant à des équipes de recherche. Dans les deux cas, l'objectif est de proposer des thématiques d'étude sur le terrain de Nanterre :

> *Le premier [volet] c'est la question justement des UFR. C'est justement d'aller je vais le dire comme ça d'aller démarcher, d'aller voir les UFR de leur dire voilà vous êtes dans le territoire nanterrien. C'est un territoire qui est riche, c'est un territoire qui est complexe, c'est un territoire qui peut être un terrain d'expérimentation. Pour vous et pour vos étudiants. Alors, concrètement, ça veut dire que l'on part sur des idées de stage etc.*

Certains événements réunissent des membres des deux côtés, voire s'organisent en partenariat : par exemple, un membre de l'équipe présidentielle de l'université participe régulièrement aux Assises pour la ville organisées à Nanterre. En 2016, une balade urbaine à vélo commentée, associée à une table-ronde, a été organisée dans le cadre du thème « mobilité » des Assises. L'Adjoint au maire de Nanterre « Espace public, Ville numérique, Transport », le vice-président du patrimoine et du développement durable, des enseignants et un médecin, auteur de plusieurs ouvrages sur les thématiques de santé et mobilité faisaient partie des intervenants. Le point de départ et d'arrivée était l'université Paris Nanterre où avait lieu la table-ronde.

Ainsi, l'université Paris Nanterre démontre son implication territoriale d'une double manière : d'une part en se montrant « responsable » et « exemplaire » dans la gestion de son campus, ce qui sera développé dans la suite de ce chapitre, et d'autre part en assurant de plus en plus la posture d'un acteur urbain à part entière, capable de dialoguer, négocier et collaborer avec les autres acteurs du territoire et capable de déterminer une stratégie de développement territorial et d'en assumer une partie des opérations.

2. *L'université comme établissement de formation et recherche : l'implication par les partenariats académiques*

Parallèlement à ce rôle d'acteur urbain, l'université Paris Nanterre met aussi en œuvre sa posture d'implication territoriale en tant qu'université, c'est-à-dire spécifiquement en tant qu'institution de formation et de recherche. Cette forme d'implication de l'université, au sens de « prendre part aux débats de société et aux besoins territoriaux » comme théorisé par le président Balaudé, s'effectue ici en prenant appui sur ce que l'université peut apporter, en tant qu'université. Cette conception porte une vision renouvelée des missions universitaires par la contribution à la société, comme le montre la citation suivante du directeur de cabinet (enquêté n°1, 20/07/2015) :

> *(…) le territoire [les acteurs locaux] ne nous considérant pas seulement comme un lieu, encore une fois, de prolongation du lycée, mais beaucoup plus comme un acteur qui apporte quelque chose à la société tout au long de la vie, comme un lieu important pour la société parce qu'on y fait de la recherche, parce qu'on examine la société, ce qui est encore plus le cas je pense pour une université de sciences humaines et sociales comme la nôtre. … Plus on aura cette visibilité-*

là, plus ensuite en retour on pourra faire des projets de ce type-là [RSU]. Et c'est vrai qu'il y a des projets qui sont en lien direct avec les préoccupations des territoires, ça c'est indéniable.

L'université de Paris Nanterre vise alors à donner corps à cette posture d'implication par la recherche et la formation en développant des partenariats avec des acteurs non académiques, y compris les collectivités locales. Le rapport d'activités 2016-2017 annonce ainsi que : « L'idée serait d'inscrire les collaborations avec les établissements d'enseignement supérieur et de recherche comme axe stratégique du territoire, sachant la place prédominante de l'université en termes de nombre d'étudiant·e·s et d'intensité de la recherche. ».

D'après les entretiens et les documents de communication, les partenariats sont envisagés avec « les acteurs socio-économiques du territoire », c'est-à-dire le milieu environnant entendu de manière extensive. C'est par exemple l'expression employée dans le cadre de la politique de site (voir chapitre 4). Une autre forme d'implication de l'université Paris Nanterre se développe en s'appuyant sur une base territoriale plus précise : il s'agit des partenariats noués entre l'université, en tant qu'établissement de recherche et de formation, et des acteurs des collectivités locales. Le territoire est alors entendu dans sa dimension de maillage politico-administratif, c'est-à-dire les différents périmètres de compétences des acteurs publics en responsabilité (soit par secteur d'activité soit sur une zone) liée à l'enseignement supérieur et la recherche. Ces territoires apparaissent à la fois comme un territoire d'application de la posture d'implication qui s'inscrit spatialement, et comme un territoire mobilisateur de projets puisque les responsables dans les collectivités cherchent à mener des activités bénéficiant à leurs périmètres de responsabilité.

Des rencontres, intitulées VUES (Ville Université Entreprise en Synergie) ont été organisées annuellement pendant quelques années à l'université Paris Nanterre. Dans un premier temps, les moments de dialogue entre des représentants de l'université et ceux de la mairie de Nanterre ou de la Communauté d'Agglomération du Mont Valérien ont été marqués du sceau de cette forme de « label » (au sens large). Ainsi, la présentation conjointe d'UPN, du CROUS et de la mairie sur la gestion concertée du campus dans le cadre des Assises de la ville de 2011, dont j'ai fait mention plus haut[1], avait été déclarée rencontre « VUES » sur les documents de communication.
Par la suite, les relations se sont développées avec la CAMV, en particulier via la Chargée de mission enseignement supérieur, innovation et recherche. Un colloque cette fois-ci, labellisé « VUES » a été organisé le 4 novembre 2014 à l'université Paris Nanterre. Le communiqué de presse de l'université décrit la structuration de la soirée et montre le rassemblement d'acteurs de l'université, de la CAMV et d'entreprises. La participation à ce colloque montre que la majorité des interventions consistent à décrire les activités du poste ou de l'entreprise pour se présenter aux autres participants. Très peu témoignaient d'une collaboration ou d'un travail en commun entre les parties, hormis le cas d'une thèse CIFRE[2]ce qui a été confirmé en entretien : « En fait c'était un bon départ mais c'est pareil, c'est très chronophage. Mettre ensemble une entreprise un labo un territoire qui vont parler de la même parole lors d'un colloque c'est-à-dire c'est pas… (…) C'est très, très, complexe à mettre en place » (enquêtée n°20, 12/01/2016). Quelques participants envisageaient l'université comme une cible pour tester leur produit ou leur dispositif en raison de la concentration d'étudiants. En écho, l'université se présentait comme un lieu possible d'expérimentation (campus, étudiants).

[1] En particulier la conférence intitulée « Usages et gestion partagée de l'espace universitaire » qui eut lieu le 10 mai 2011, lors de la cinquième édition des Assises pour la ville sur le thème de l'écologie urbaine à Nanterre.

[2] Conventions Industrielles de Formation par la Recherche

Mais elle a surtout essayé de mettre en avant ses capacités d'expertise avec l'intervention d'une chargée de valorisation de la recherche qui a décrit les domaines de compétences de l'université (plaquette de présentation des laboratoires) et les possibilités de collaboration entre des entreprises et des chercheurs (dont les doctorants par la CIFRE). La chargée de mission entrepreneuriat et ESS (Economie Sociale et Solidaire) a quant à elle parlé de l'entrepreneuriat étudiant et la nécessaire collaboration avec des entreprises. Au final il semblerait que ces rencontres révèlent à cette époque (2014) l'absence ou du moins le peu de partenariats institutionnalisés entre l'université, la CAMV et les entreprises des communes environnantes. Cela ne signifie pas leur inexistence mais plutôt leur absence de formalisation à l'échelon de l'établissement qui n'en a par exemple pas connaissance. Le colloque montre aussi que ces rencontres d'acteurs différents constituent déjà une évolution par l'amorce d'une formalisation d'un dialogue (ou plutôt de présentations croisées) et de possibles collaborations futures.

L'université de Paris Nanterre a par la suite tenté de formaliser, pérenniser et capitaliser à partir de ce colloque, notamment avec le projet de déposer une marque « VUES » comme annoncé dans le communiqué de presse et comme le confirment des documents internes de l'équipe présidentielle (mention de contact avec l'Institut national de la propriété industrielle – INPI). Plus largement, la préparation même de ce colloque a nécessité la création d'un comité de pilotage réunissant CAMV et université (enquêtée n°20, 12/01/2016), et les documents attestent de plusieurs rencontres (au moins 5 entre octobre 2013 et mai 2014, le colloque ayant eu lieu en novembre 2014 ce qui suppose d'autres réunions à la rentrée de septembre 2014). De plus, ils reflètent la démarche des membres de l'équipe présidentielle et des services administratifs participant de collecter des informations quant aux projets de recherche existants dans l'université, de déterminer des axes transversaux aux équipes de recherche et aux formations susceptibles de constituer des points de collaboration avec les collectivités locales et des entreprises (notamment des PMI et PME) en particulier sur les thèmes de l'entreprenariat et de l'économie sociale et solidaire (ESS). C'est donc bien un processus construit à l'échelle de l'établissement dont ce colloque VUES témoigne, avec une forme de construction organisationnelle : travail commun entre équipe présidentielle (vice-président et chargées de mission) et service valorisation de la recherche, collecte et centralisation d'informations en interne (notamment lister les activités des laboratoires), définition d'axes stratégiques de collaboration (même si un seul a été retenu pour le colloque de 2014), prise de contact et présentation avec de nombreux acteurs publics et privés, renforcement du partenariat avec la CAMV.

L'exemple des rencontres VUES montre une mobilisation de compétences organisationnelles de la part de l'université, et des apprentissages mutuels pour la construction d'un partenariat entre l'université et la CAMV. Mais l'initiative se heurte au manque de moyens humains et financiers, et l'idée initiale des rencontres s'oriente désormais plus vers une labellisation *a posteriori* par les deux institutions de projets déjà amorcés par les partenaires (enseignants-chercheurs, entreprises). La citation de la chargée de mission Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche Développement Economique à la CAMV ci-dessous montre à la fois l'apprentissage issu de l'initiative et son évolution vers une formalisation plus tournée vers la communication que l'incitation ou la structuration de ces partenariats (enquêtée n°20, 12/01/2016) :

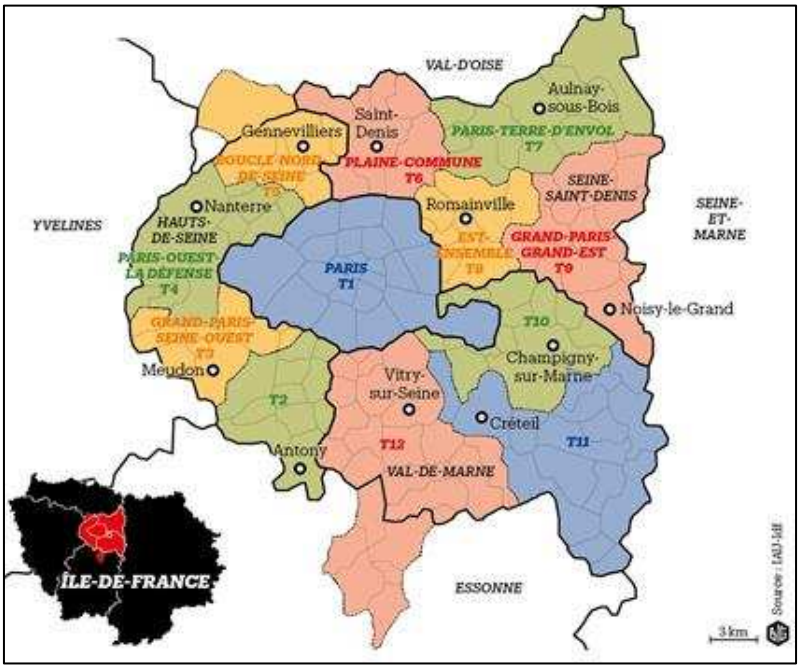
> *La difficulté c'est que c'est un choix. Soit on fait ça mais on fait peu parce que c'est tellement chronophage et on est très peu à suivre ces actions-là, donc eh bien en gros c'est deux, trois actions assez structurantes, et puis c'est tout. Ou si on veut déployer, il faut passer à un autre mode de fonctionnement. D'où la création de ce logo qui n'est pas un logo pour un logo, c'est que derrière on crée une méthodologie, on veut créer des… des relations qui se fassent un peu*

de manière automatique c'est-à-dire que, en gros, il n'y a pas besoin d'attendre ce colloque… de se réunir.

Cette réorientation de la stratégie de partenariat entre l'université et la collectivité peut être considérée dans un double sens : d'une part, l'intérêt mutuel des deux partenaires et le travail engagé marque un rapprochement entre université et collectivité décrit au chapitre 4. Les collectivités se tournent vers les universités qu'elles commencent à considérer comme des moteurs de développement et des sources d'innovation, tandis que l'université développe une politique territorialisée et des capacités de dialogue. D'autre part, ces colloques n'ont pas eu de suite ; il semblerait que la marque VUES n'ait pas été déposée ; et les entretiens témoignent de la difficulté à donner corps au partenariat.

Il faut dire que l'initiative portée par l'université en tant qu'établissement (initiative de la présidence et des services dédiés et non des chercheurs) s'est ici heurtée à une recomposition de la gouvernance francilienne qui supprime la CAMV et la réintègre dans un autre territoire de compétences. En effet, celle-ci a été créée début janvier 2009, réunissant les communes de Suresnes et Rueil-Malmaison, rejointes en 2011 par Nanterre. Dans le cadre de la mise en place de la métropole du Grand Paris, la loi NOTRe (nouvelle organisation territoriale de la République) du 7 août 2015 annonce la création d'établissements publics territoriaux (voir Carte 14 ci-dessous) : la CAMV a été supprimée et intégrée à l'établissement public territorial Paris Ouest La Défense (T4) regroupant onze communes au 1er janvier 2016. Nul doute que malgré le transfert des employés de la CAMV dans le territoire 41, la suppression de la maille administrative de la CAMV a fortement limité la poursuite des relations entre l'université et cette collectivité.

Carte 14 - Les intercommunalités du Grand Paris



Source : « Le Grand Paris, mode d'emploi », *Libération*, 21 janvier 2016.[2]

[1] Etablissement public territorial n°4, Paris Ouest La Défense (POLD).

[2] http://www.liberation.fr/france/2016/01/21/le-grand-paris-mode-d-emploi_1427959, consulté le 08/10/2018

La même ambivalence caractérise les relations entre l'université et la municipalité de Nanterre. Les situations sont historiquement très différentes : la CAMV a existé de 2009 à 2015 et les relations se sont organisées entre quelques acteurs précis (la chargée de mission à la CAMV et quelques chargés de mission et vices-présidents à l'université). Les liens entre l'université et la ville de Nanterre n'ont pas cinq ans mais cinquante ans, et sont très chargés politiquement et symboliquement. Pourtant, l'université et la municipalité expriment un intérêt mutuel dont les concrétisations pour les partenariats de recherche et enseignement sont ponctuelles. Comme le rappelle la responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur à la mairie de Nanterre (enquêtée n°20, 12/01/2016), l'enseignement supérieur n'est pas du ressort de la municipalité. Les relations entre l'université et la ville se construisent davantage via les enjeux d'aménagement qu'en termes d'activités de recherches et de formation, même si des projets ou des contacts ponctuels sont réguliers, notamment lors des Assises pour la ville.

Enfin dans le cas spécifique de la région Ile-de-France, les rapports entre l'université Paris Nanterre et avec le conseil général semblent être eux aussi ponctuels, et davantage tournés vers la formation que la recherche. Mes interlocuteurs mentionnent des subventions obtenues pour des projets étudiants (comme la création d'une épicerie solidaire) ou la participation du vice-président délégué à la Formation tout au long de la vie à une commission qui attribue des financements pour des projets d'économie sociale et solidaire (enquêtés n°2, 10/02/2015 et n°6 25/11/2015).

Les exemples proposés ici ne reflètent pas l'ensemble des initiatives, des liens et des projets menés entre l'université (par l'équipe présidentielle ou les services centraux) et les collectivités locales. Mais les données disponibles montrent un rapprochement entre ces acteurs, et une évolution des représentations quant au rôle de l'université à l'égard de ces territoires, ce qui reflète l'évolution à l'échelle nationale. Cette évolution des missions attendues de l'université de la part des collectivités coïncide avec la posture d'université impliquée dans les grands enjeux de société que prône le président J.-F. Balaudé. En tant qu'établissement de recherche et de formation, l'université de Paris Nanterre donne corps à son implication par sa mise en visibilité en tant qu'acteur présent sur le même territoire que des collectivités locales, et par des partenariats noués avec les collectivités à la fois acteurs et territoires d'application et de mobilisation. Cependant, au-delà des efforts de communication respectifs, ces partenariats prennent souvent la forme de rencontres ponctuelles ou bien de conventions qui formalisent les relations mais ne les nourrissent pas de projets concrets, ce qui est d'ailleurs clairement exprimé par le maire de Nanterre dans son entretien dans Universités & Territoires : « Il est important, à mes yeux, d'objectiver le rôle et les missions de chacun pour ne pas en rester aux déclarations d'intention. Il y a quelques mois, l'université et la ville ont signé une convention. C'est un pas important. Maintenant, je pense qu'il faut aller plus loin (…) ».

3. L'université comme institution « exemplaire » : l'implication par la RSU

Un troisième volet d'activités portées par l'université Paris Nanterre pour mettre en œuvre sa posture d'implication est celui de la concrétisation sur le campus de son discours d'institution exemplaire et responsable (la Responsabilité Sociale des Universités).

a. Le campus comme terrain d'expérimentation et d'exemplarité

Le campus, comme territoire de l'université par excellence, est au centre des discours de promotion de la RSU développés par l'université Paris Nanterre et présentés dans le chapitre 5. La posture

d'université engagée, impliquée, innovante, ouverte, responsable brandie par UPN vise à la distinguer et à la rendre attractive. Le campus est donc intégré dans ces stratégies en tant que lieu de vie et de travail, lieu symbolique et visible. De plus c'est un territoire sur lequel l'université dispose d'une légitimité d'action et de moyens financiers et techniques. L'utilisation et l'aménagement du campus de l'université est donc un levier particulièrement mobilisé par l'université de Nanterre pour incarner son image d'université impliquée et pour se rendre visible.
De manière générale, la politique menée en termes d'aménagement du campus par l'université de Paris Nanterre sous la mandature de J.-F. Balaudé a pour objectif de valoriser l'atout d'un véritable campus en Île-de-France et d'en faire un facteur d'attractivité pour les étudiants. D'ailleurs la page de présentation de l'université sur son site internet mentionne : « L'Université Paris Nanterre offre aujourd'hui à sa communauté universitaire une perle rare en région parisienne : un vrai campus de 32 hectares, situé à deux pas de La Défense, le plus grand quartier d'affaires d'Europe, et bien desservi par les transports en commun. ». De même, lors d'un entretien[1] dans un média, le président déclare que les « étudiants sont accueillis sur un vrai campus vert d'une superficie de 32 hectares, situé à deux pas de La Défense et permettant une vie culturelle, associative et sportive très riche ».

Plus particulièrement, le campus est un moyen d'incarner la Responsabilité Sociétale des Universités et de montrer que l'université sait être responsable, voire un acteur « exemplaire » de la société. Les discours de J.-F. Balaudé définissent deux volets des Responsabilité Sociétale de l'Université, interne et externe. Un pan de la RSU est censé s'appliquer à l'université elle-même, comme institution porteuse de valeur dans la société, et devant être « exemplaire » d'après le président. L'université se montre alors impliquée car soucieuse des enjeux contemporains et cherchant à y répondre sur son propre territoire : le campus. Cette responsabilité sociale ou sociétale selon les interlocuteurs reste définie de manière extensive, et englobe plusieurs domaines d'activités, ce qui permet d'en assurer sa promotion régulièrement (voir chapitre 5). Le campus est alors présenté comme un « lieu d'expérimentation » dont le mode de gestion doit être « solidaire, responsable, participatif », notamment pour la transition écologique et énergétique. C'est exactement ce qui ressort de cette déclaration de Jean-François Balaudé lorsqu'il présente l'objectif d'un « éco-campus dans un éco-territoire [2]».

[1] Entretien disponible dans la lettre d'information n°8 de printemps 2015 du Centre international d'études pédagogiques, concernant la labellisation « Qualité français langue étrangère » du centre de langue FETE d'UPN, http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2014-2015/n8-printemps-label-qualite-fle.html

[2] Déclaration disponible sur le site internet de l'université : https://www.parisnanterre.fr/vie-associative-et-citoyenne/un-eco-campus-dans-un-eco-territoire-351552.kjsp; consulté le 23/08/2018.

Figure 23 - Présentation de la politique « Eco-campus dans un éco-territoire » par le président Balaudé

Lieu de formations et de recherches innovantes et en prise sur les problématiques les plus contemporaines, l'Université Paris Nanterre est un campus ancré dans son territoire et dont le rayonnement se mesure aux effets multiples de son action sur la société. Depuis 2012, j'ai décidé de donner une impulsion renforcée à cette dimension dans trois directions convergentes : **le développement durable et la transition énergétique** ; l'**économie sociale et solidaire** ; **la responsabilité sociétale des universités.**

Fondée sur des partenariats structurants notamment avec la **Caisse des Dépôts**, **le Crédit Coopératif** et l'**Association de la Fondation Étudiante pour la Ville**, s'appuyant sur des liens de plus en plus nourris avec **les collectivités locales**, **de la ville de Nanterre au Conseil Régional d'Île de France**, en passant par la **Communauté d'Agglomération du Mont Valérien** et le **Conseil Général des Hauts de Seine**, cette action résolue vise à faire de l'université un laboratoire d'idées et de pratiques pour l'innovation sociale afin que notre institution joue tout le rôle intellectuel, culturel et, plus globalement, expérimentateur qui lui revient et qui doit pleinement participer de ses missions.

En lançant un plan d'actions énergétiques ambitieux, en prévoyant la mise en place du premier incubateur de l'économie sociale et solidaire, en se plaçant au cœur des initiatives de l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités, l'Université Paris Nanterre se met en ordre de marche pour répondre aux défis de demain.

Jean François Balaudé
Président de l'Université Paris Nanterre

Source : Déclaration disponible sur le site internet de l'université[1]

L'infographie en Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU, daté de juin 2018, qui résume les actions RSU de l'université, dédie ainsi un tiers du schéma à la transition écologique et à l'ambition d'être leader en ce domaine. Sont alors réinvesties dans la communication RSU les actions présentées plus haut de gestion patrimoniale des bâtiments et d'aménagement plus global du campus pour répondre aux obligations légales et assumer les responsabilités d'établissement autonome face à un bâti vieillissant et coûteux. L'image d'une université responsable a par exemple été promue lors des Rencontres Universités Entreprises (RUE). Ces Rencontres Universités Entreprises (RUE) se présentent comme « le rendez-vous des professionnels de l'ESR et des acteurs économiques et institutionnels ». Lors d'une session intitulée « Campus durable : et si la RSU se révélait l'atout stratégique de l'attractivité de demain ? », le vice-président Développement durable et éco-campus à l'Université Paris Nanterre a présenté une contribution intitulée : « zoom sur une université qui négocie des accords stratégiques avec des établissements internationaux partageant ces valeurs RSU ». L'aménagement du campus dans une démarche de transition énergétique était présenté à la fois comme conforme et soutenant les principes de la posture de RSU, et comme un facteur d'attractivité internationale ce qui rejoint les stratégies d'autres universités qui s'appuient sur les obligations et incitations au développement durable pour se rendre plus visibles comme l'analyse un

[1] https://www.parisnanterre.fr/vie-associative-et-citoyenne/un-eco-campus-dans-un-eco-territoire-351552.kjsp; consulté le 23/08/2018.

article concernant les Plans Vert (ORY, Petitjean et Côme, 2016). De même, la place de l'aménagement du campus dans la politique de DD-RSU est explicite lors d'une présentation effectuée par le vice-président au patrimoine et développement durable le 22 septembre 2015 lors de rencontres organisées par l'ARENE[1], l'Agence régionale de l'environnement et des nouvelles énergies qui accompagne les acteurs territoriaux en termes de transition énergétique. L'aménagement du campus est présenté comme une manière de « développer la responsabilité sociétale de l'université et encourager l'économie sociale et solidaire », contribuer au développement durable, notamment sous le label DD-RSU, et « s'inscrire dans les dynamiques territoriales ».

Cette incarnation de la RSU en utilisant le campus comme terrain d'expérimentation ne joue pas uniquement pour l'exemplarité écologique. L'argument est aussi utilisé pour montrer que l'université soutient des projets d'économie sociale et solidaire et répond aux besoins d'acteurs extérieurs en mettant à sa disposition ses ressources, à savoir une trentaine d'hectares et un vivier d'étudiants. Lors d'un entretien, une chargée de valorisation de la recherche mentionne ainsi le projet Centimeo[2]. Il s'agit de distributeurs qui n'acceptent que les pièces rouges de 1 ou 2 ou 5 centimes et qui délivrent de petites denrées (un chewing-gum par exemple). L'objectif est de réintégrer ces pièces qui sont peu utilisées alors que l'Etat en émet un milliard par an, sachant qu'une pièce d'un centime vaut quatre centimes pour sa fabrication. Ce dispositif, présenté lors du colloque VUES (Villes Université Entreprises en Synergie) de 2014, a ensuite été installé sur le campus afin de tester sa viabilité :

> *(…) pour développer l'économie sociale et solidaire. Et ça on voit que plus ça va plus cela monte. À la fac cela se développe en fait. (…) c'est pour vraiment que les étudiants montent leur entreprise et c'est aussi très collaboratif dans le sens où l'université devient un vrai acteur du territoire parce qu'il y a des sociétés qui nous prennent comme, comme… comme test.*

De même, en lien avec l'Association de la Fondation pour la Vie Etudiante (AFEV) et les services de soutien aux activités étudiantes, un rucher a été mis en place sur le campus[3], ainsi qu'un jardin partagé. Ces deux initiatives sont mises en avant par le chargé de missions RSU lors d'une table-ronde de colloque en mai 2018 intitulée « Recherches-actions à Nanterre : ville, université et droit à la ville ? » et dans l'infographie n°4 de la lettre de communication de l'université « Point commun » de juin 2018 (Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU).

b. Incarner et spatialiser le lien et l'ouverture territoriale

Un second élément qui incarne la posture de RSU d'après l'équipe présidentielle est l'ouverture du campus à la fois au territoire environnant et à des usagers non universitaires. C'est d'ailleurs un des trois piliers de la RSU d'après l'infographie n°4 de la lettre de communication de l'université « Point commun » de juin 2018 (Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU). Celle-ci présente trois pans : « Science et Société : Créer du lien université ↔ territoire » ; « Solidarité et Engagement : Insérer une dimension sociale à l'université », « Transition Écologique : être un éco-campus ». La thématique du lien, de « prendre part » aux enjeux de société est donc

[1] Depuis août 2017, l'ARENE est le Département Énergie et Climat de l'IAU (Institut d'aménagement et d'urbanisme Île-de-France).

[2] Description sur le site : https://www.centimeo.fr/

[3] Décision entérinée par la signature d'une convention tripartite université-ville de Nanterre-association gestionnaire des ruches (LABEES) mentionnée dans le compte-rendu du conseil d'administration de mai 2018.

traduit spatialement par l'idée de lien avec le territoire (non défini) et d'ancrage territorial, comme l'explicite cet extrait d'entretien avec le directeur de cabinet le 20 juillet 2015 (enquêté n°1) :

> *Moi je pense que le fait que... le président actuel ait décidé de travailler sur la notion de RSU, et que ce même président ait décidé d'ouvrir l'université plus généralement ce n'est sans doute pas un hasard (…) là le choix du président est de ne pas fermer donc [accentuation] ça c'est un acte fort, et ensuite a décidé de reprendre langue [renouer des relations institutionnelles] avec le maire de Nanterre pour réfléchir à la bonne articulation territoriale, urbaine entre une université et ses alentours donc… Pour moi c'est à la fois... ça n'a rien à voir et en même temps c'est lié, sans doute, peut-être. Enfin la même personne en tout cas a porté les deux donc ce n'est pas…c'est l'idée d'ouverture qui traverse ça...*

D'ailleurs, comme expliqué dans le chapitre 5, la posture d'engagement de l'université Paris Nanterre repose sur une présentation de l'histoire du campus sous le signe de l'ouverture progressive de l'université envers son territoire pour façonner une identité territoriale distinctive, que ce soit par les contacts entre acteurs ou par l'interface entre campus et tissu urbain. Comment l'université, en tant qu'établissement, met en œuvre cette posture ?

L'infographie mentionne l'existence « d'événements tous publics autour des sciences pour diffuser les sciences et les savoirs auprès de tous les publics de notre société » et l'Université de la Culture Permanente (UCP) » pour rendre « l'université accessible à tou·te·s sans condition d'âge ou diplôme ». Il s'avère en effet que l'université de la culture permanente, dispositif proposé par de nombreuses universités en France et présent de longue date à l'université Paris Nanterre, ait été placé sous le terme de RSU depuis l'année 2017 ou 2018. De même, la diffusion et la vulgarisation des savoirs semblent avoir été placées sur l'infographie sans exemple particulier. L'accompagnement de « détenu·e·s en milieu et sortie de séjour carcéral », troisième exemple inscrit dans l'infographie, est annoncé comme effectué par des enseignants.

La mise en œuvre de l'implication territoriale universitaire par l'ouverture du campus et l'intégration territoriale par l'université en tant qu'établissement semble donc restreinte. Dans les entretiens, c'est plutôt les décisions de non-fermeture du campus qui sont mises en avant comme « acte fort » de l'équipe présidentielle, comme le dit le directeur de cabinet ci-dessus. Cette non-fermeture du campus est alors réintégrée comme concrétisation de la posture de RSU d'après l'équipe présidentielle. L'exemple du projet Kairos illustre ce point : il s'agit d'un projet mis en place par le directeur de la sécurité, sureté et prévention des risques en poste de 2000 à fin 2017. Face à la croissance d'actes d'incivilités et de violence sur le campus au milieu des années 2000, la fermeture du campus a été envisagée. Le projet Kairos se présente comme une alternative en s'attelant à cette question par le partenariat avec des institutions et des jeunes exclus d'un collège ou lycée avoisinant, en réclusion à la maison d'arrêt de Nanterre, ou encore envoyé par la Protection judiciaire de la jeunesse (Guinot, 2013, 2017).

Le projet a ensuite été présenté comme un exemple d'action de type RSU menée à l'université Paris Nanterre, dans les documents de l'université, dans ceux de l'Observatoire de la RSU (ORSU), ou le Cerema (Centre d'études et d'expertise sur les risques, l'environnement, la mobilité et l'aménagement) dans un rapport daté de 2015, intitulé « La sécurité dans les campus. De la prévention situationnelle aux actions sociétales, des stratégies différentes aux services de tous les usagers » commandé par la Direction de l'Habitat, de l'Urbanisme et des Paysages (DHUP). Ce rapport intègre une section sur « Le rôle sociétal de l'université » :

Plutôt que gérer la question de la sécurité de manière défensive, en mettant en place des dispositifs humains et techniques visant à se protéger d'une délinquance provenant de l'extérieur, des quartiers environnants, certains considèrent que l'université dispose de ressources pour agir sur son environnement. C'est le concept de la Responsabilité Sociale des Universités (RSU), porté initialement par l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville). En effet, la RSU est « l'intégration par les universités de préoccupations culturelles, socio-économiques et environnementales dans leurs activités et leurs relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société. ». Les universités auraient ainsi un rôle à jouer comme acteurs de développement local, au-delà de leur seule mission de recherche et d'enseignement, notamment en valorisant l'engagement étudiant.

Les personnes de l'équipe présidentielle (directeur de cabinet, vice-président, chargé de mission) interviewées insistent ainsi sur le fait que le campus est traversé par des usagers non universitaires, qui bénéficient des aménités de la pelouse du campus et peuvent accéder aux infrastructures sportives à des tarifs préférentiels pour les habitants de Nanterre. Au final, l'ouverture du campus est valorisée par le fait que la fermeture n'a pas été mise en place.

En revanche l'aménagement effectif du campus et son intégration dans la ville reste actuellement en suspens et tributaire des négociations en cours dans le cadre du projet Seine-Arche. C'est ce qu'illustrent les propos du directeur de cabinet ci-dessous :

Et en tout cas il y a la volonté effectivement d'ouvrir la barre [des bâtiments A à E]. Par rapport à l'architecture du bâtiment, c'est faisable. Donc ça il n'y a pas de difficultés. Pour l'instant le problème c'est que l'ouverture de la barre, elle est aussi conditionnée par les aménagements qui sont faits derrière. Il faut voir comment… comment on le pense. Est-ce qu'il y aurait une voie, est-ce qu'il y aura le musée, la BDIC[1] à côté de la gare. Et là-dessus il y l'articulation des flux qui est à penser. Cela se fait avec la ville, avec l'aménageur avec l'EPADESA et avec la préfecture. Donc… donc de toute façon cela fait trois ans qu'on travaille à l'ouverture de l'université de façon concrète dans des projets urbains communs. (Enquêté n°1, 20/07/2015).

Le but affiché est d'ouvrir un campus qui reste cependant très enclavé (voir chapitres 2 et 5) d'un point de vue morphologique (coupures fortes du tissu urbain par les infrastructures de transport), fonctionnel (peu de mobilités et de pratiques liant le campus et l'extérieur pour des services de restauration, résidence, loisirs), et de représentations : pour le moment l'aménagement de l'université instaure une unité enclavée dont les bâtiments, le réseau viaire, les entrées filtrées (mobilier urbain, barrières) tracent des frontières avec les quartiers environnants qui ne constituent pas des pôles d'attractivité (logements sociaux des Provinces Françaises, de la cité Anatole France, Cité Marcellin Berthelot, maison d'arrêt des Hauts-de-Seine, quartier du Petit Nanterre). Certains enseignants-chercheurs témoignent ainsi de leurs tentatives de rejoindre à pied des lieux situés hors du campus mais à distance de marche :

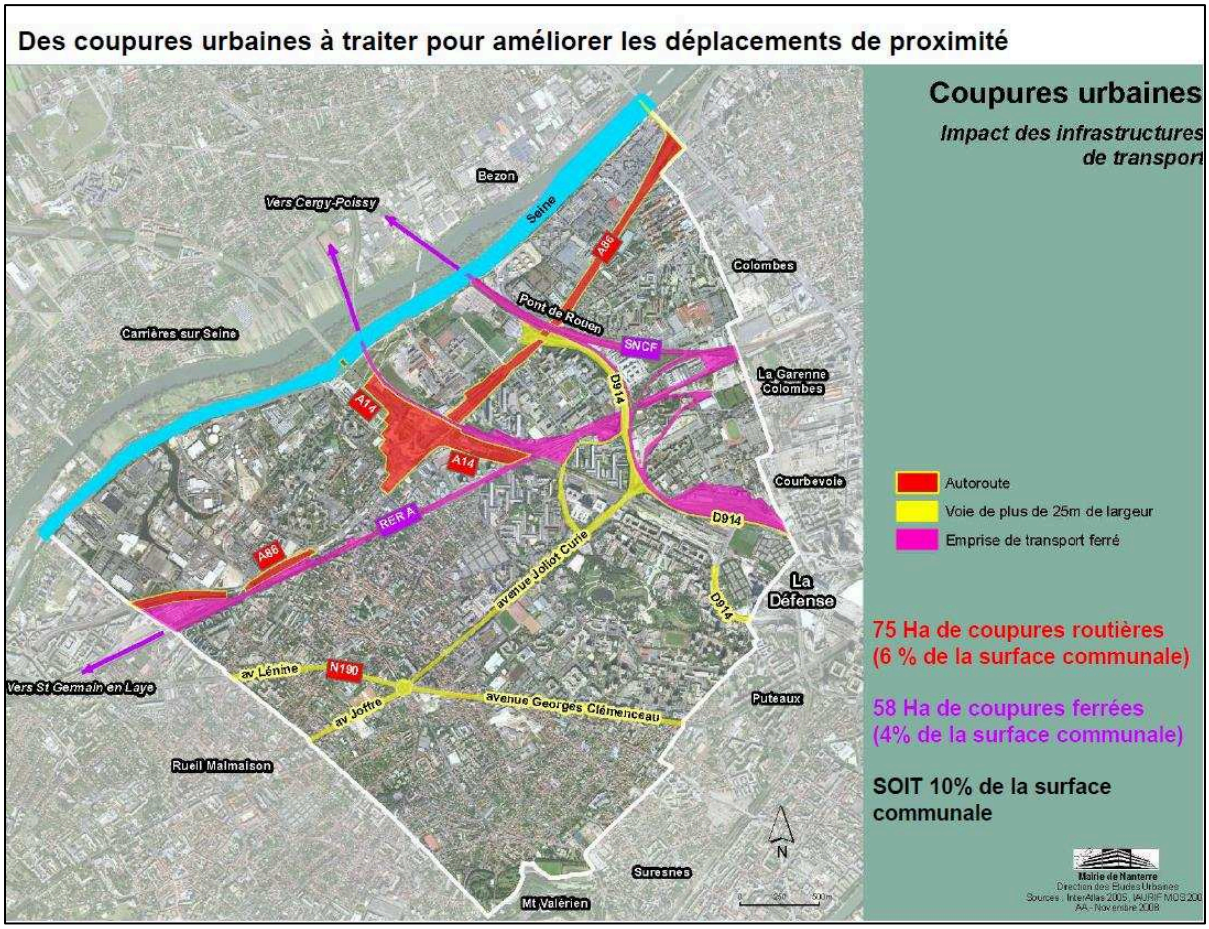
Le truc c'est qu'il y a aussi la voie ferrée (…) Par exemple je suis allé au à pied à la mairie [soupir] avec les travaux on a eu une crise de fou rire avec notre collègue on s'est dit comment on sort de ce campus on s'est perdus, on s'est retrouvé dans un terrain vague, on a passé la cité militaire, on a passé une passerelle et CLAC on arrive dans la ville. Mais il y a une espèce de no man's land

[1] Bibliothèque de documentation internationale contemporaine

difficile à traverser quoi. Il faut avoir des chaussures à crampons [rires] non mais c'est un truc assez incroyable quoi. (Enquêtée n°2,, 01/02/2016).

C'est clair que… enfin, tout est fait pour pas dépasser l'enceinte quoi. Enfin il n'y a pas de raison… d'aller au-delà. Avec [nom d'une collègue] quand on a décidé de travailler sur le parc du chemin de l'Île on a regardé sur le Google Earth et on se dit en fait c'est tout simple il suffit qu'on aille tout droit après le cirque. Et puis bon bah en fait [petit rire] c'était pas simple il a fallu qu'on traverse deux grillages et qu'on marche au milieu des ronces, et le tout en tong parce que c'était l'été, enfin bref. Enfin c'était vraiment pas… tu traverses l'autoroute enfin… bref. Alors que cela pourrait être assez simple. Donc ça c'est clair que cela ne facilite pas. (Enquêtée n° 33, 30/03/2016).

Carte 15 - Présentation des coupures urbaines liées au campus de Nanterre



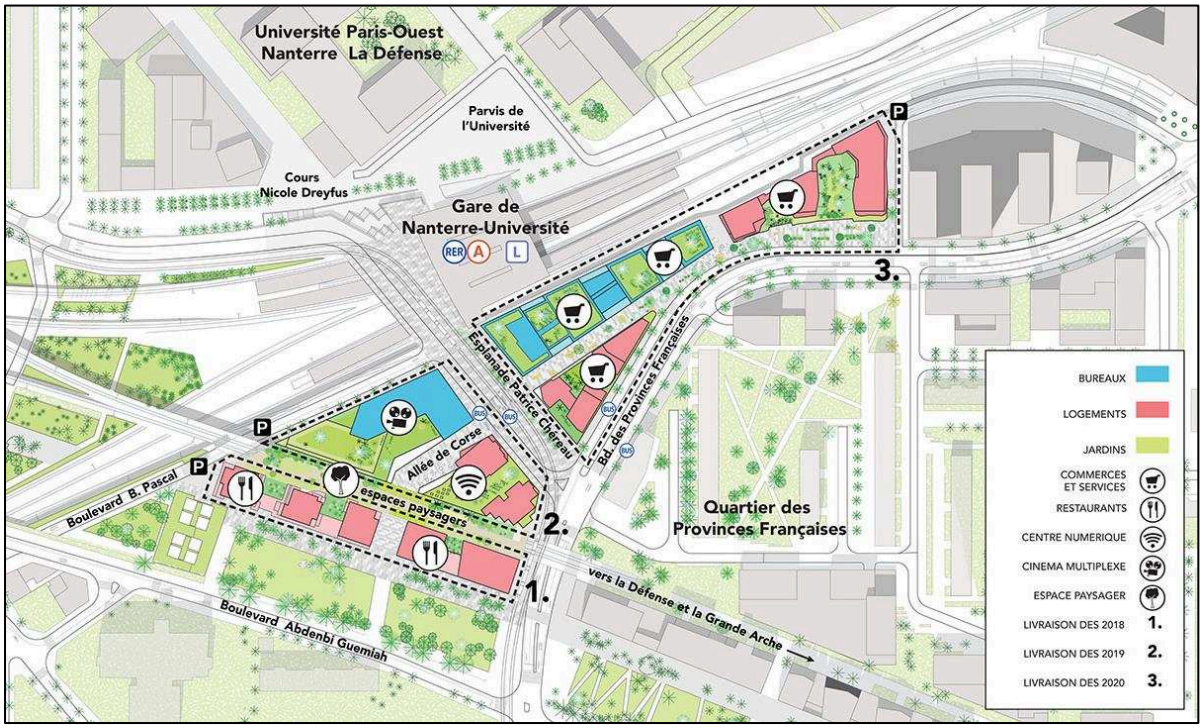
Source : Présentation publique du Plan Local d'Urbanisme : « vers le projet d'aménagement et de développement durables (PADD) de la mairie de Nanterre, mai juin 2014

Les transformations futures, actuellement en cours dans le cadre du projet Seine-Arche, pourraient contribuer au désenclavement du campus par différents aspects : d'un point de vue morphologique, l'aménagement des « franges » (pour réutiliser le vocabulaire utilisé dans les négociations) pourrait améliorer l'intégration urbaine du campus par son articulation aux quartiers limitrophes et en améliorant sa porosité. D'un point de vue fonctionnel, la construction de nouveaux bâtiments dédiés à différentes activités universitaires ou non pourrait contribuer à diversifier les usages et usagers du

campus. Enfin, l'aménagement de zones de commerce et de loisirs jouxtant le campus et l'installation ou la rénovation d'infrastructures de transport favoriseront la mobilité à différentes échelles, y compris micro-locale avec une circulation par exemple d'étudiants entre le campus et les zones de service.

De multiples projets ont été imaginés entre 2010 et 2018, d'après les entretiens, les observations et la documentation collectée. Ils ont fait l'objet de nombreuses négociations dans un contexte de pression foncière forte et de multiplicité des acteurs concernés. Certains ont été réalisés comme la construction d'une nouvelle gare multimodale à quelques dizaines de mètres de l'ancienne passerelle de la gare ferroviaire, ou la construction de zones d'habitat non universitaire proche du campus (par exemple « les Voiles Blanches » à l'ouest de la cité Anatole France). D'autres ont été confirmés et annoncés par les parties prenantes comme la construction de la BDIC (Bibliothèque de documentation internationale contemporaine) ou la construction de bâtiment accueillant l'INSHEA[1] actuellement à Suresnes. Le projet Cœur de Quartier jouxtant le campus de l'université, porté par l'EPADESA (l'établissement Paris La Défense depuis janvier 2018), est en cours de réalisation, associant logements, locaux d'entreprise, services et loisirs sur la partie limitrophe au sud du campus (voir Figure 24 ci-dessous). Des bâtiments résidentiels à usage universitaire (chercheurs invités) et non universitaire sont également prévus sur les franges Ouest et Nord du campus, même si leur localisation exacte n'est pas encore officielle. Enfin plusieurs documents présentent le tracé d'un futur tramway qui longerait le campus sur sa façade Ouest jusqu'à rejoindre la nouvelle gare Nanterre Université au Sud.

Figure 24 - Présentation du projet Cœur de quartier jouxtant le campus de l'université Paris Nanterre



Source : Groupe d'ingénierie Ingérop, en charge du réseau d'eau tempérée du projet, février 2017

[1] Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés, membre de la COMUE Paris Lumières

Actuellement, il reste difficile d'évaluer quels seront les effets de ces projets urbains de grande ampleur qui s'insèrent dans le projet encore plus important de Seine-Arche, en particulier en termes d'ouverture du campus et d'intégration territoriale.

c. Mener des actions outreach à la française : l'université citoyenne

L'implication de l'université de Paris Nanterre par le volet de la Responsabilité Sociale des Universités (RSU) se matérialise enfin par des actions qualifiées de « *outreach* » dans le contexte états-unien c'est-à-dire un soutien apporté aux *communities* du territoire d'ancrage sous la forme d'aide philanthropique : soutien de type caritatif (dons, bénévolat), campagnes de sensibilisation, partage de ressources. A l'université Paris Nanterre, ces actions sont regroupées sous le terme d' « engagement solidaire » et le rôle de l'université mis en avant comme « citoyen ». Par exemple, un communiqué du presse du 15 septembre 2015 annonce que « l'université de Nanterre s'engage concrètement » pour « l'accueil des réfugiés » afin de « de participer activement à la constitution d'une société inclusive et apprenante » dans « un contexte d'urgence particulière et de mobilisation nationale ». De même, un mail envoyé à tous les étudiants de l'université le 24 mars 2017 déclare : « L'université, à travers sa cellule Responsabilité Sociétale des universités, accompagne l'appel aux dons pour les enfants grecs et les enfants réfugiés en Grèce porté par des étudiants de 2ème année du Master Sciences de l'éducation. ».

Comme à Syracuse, ces actions sont aussi reliées aux activités de l'université : des cours de français et de soutien assurés par des bénévoles sont proposés aux réfugiés, ainsi qu'un parrainage sur le long terme[1]. Parallèlement, l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) organise à partir du campus de Nanterre des cours de tutorat assurés par des étudiants pour des élèves des quartiers environnants. Enfin, dans plusieurs entretiens le fait que l'université ouvre ses services sportifs et culturels (piscine, théâtre, pelouse) au grand public est présenté comme une ouverture de l'université et une facette de sa mission citoyenne (enquêtés n°1, 20/07/2015 et n°10, 14/12/2015).

Le rapport d'activités de 2016-2017 (p. 24) déclare ainsi que : « Les collaborations [ici avec la ville de Nanterre] dans le domaine culturel se sont étoffées : programmation d'événements culturels partagés (festival 'La Terre est à nous' notamment), mutualisation des espaces de diffusion artistique et de moyens techniques (résidence de danse), échange d'informations et de visibilité. Outre le soutien croisé aux projets étudiants en lien avec le territoire, comme ceux de l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV), d'autres collaborations sont à l'étude pour promouvoir le soutien scolaire, l'éducation à l'éloquence et la citoyenneté par des étudiant·e·s de l'université dans les écoles et collèges de la ville. Enfin l'université est fortement impliquée dans les projets permettant la venue de publics du territoire proche sur différentes propositions de l'université, au niveau culturel, sportif et de solidarité. ». De même les relations avec le conseil départemental des Hauts-de-Seine sont présentées sous le sceau de collaborations culturelles et citoyennes dans le cadre d'une convention

[1] Pour plus de précisions, voir notamment un article écrit par la vice - présidente déléguée à la Vie du Campus, sur le site The Conversation et issu des RUE (rencontres universités entreprises) 2017 Salon de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui se tient au Palais des Congrès de Paris les 16 et 17 mars 2017, https://theconversation.com/accueillir-et-accompagner-des-refugies-a-luniversite-le-cas-de-nanterre-74417, consulté le 23/08/2018.

cadre pluriannuelle de partenariat (2016-2019), entre autres : actions d'éducation artistique, rénovation du théâtre Bernard-Marie Koltès dans une perspective d'accueil grand public, concours d'éloquence.

4. Multiplicité des territoires dans les stratégies d'implication de l'université

Au final, le cas de l'université de Paris Nanterre met en évidence la multiplicité des types, périmètres et statut des territoires impliqués dans la posture d'implication territoriale. Si la posture d'implication de l'université Paris Nanterre se traduit par la valorisation de liens avec « le territoire », l'identité et le périmètre de ce territoire restent flous, ce qui ne facilite pas la clarification de l'implication elle-même. En effet, lorsque l'équipe présidentielle met en avant les relations avec « le territoire », de quel territoire s'agit-il ? Quels sont les acteurs non-académiques recherchés pour le partenariat ? Quel est le territoire d'ancrage de l'université de Paris Nanterre envers lequel l'université déclare s'ouvrir ?

a. Définir un territoire d'ancrage : spécificité de l'université Paris Nanterre en région francilienne

Tout d'abord, la mise en œuvre de l'implication de l'université se heurte à la superposition de plusieurs territoires d'ancrage de l'université. Sa situation en banlieue parisienne et la spécificité du contexte universitaire francilien complexifient la lecture. En revanche cela met en lumière la diversité des territoires que l'université a à considérer dans ses stratégies territoriales d'institution : territoires définis d'un point de vue fonctionnel (proximité et accessibilité), pour le recrutement et l'insertion professionnelle des étudiants par exemple ; et territoires du maillage politico-administratif selon les secteurs (collectivités territoriales pour l'action publique, académie pour l'éducation nationale, périmètres de responsabilités pour l'aménagement).
La situation de l'université de Nanterre en banlieue Ouest de Paris et partageant la région francilienne avec 16 autres universités complexifie la définition d'un territoire d'ancrage. Lorsque l'université est le seul ou l'un des seuls établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans une aire urbaine, comme à Syracuse, la délimitation de son territoire d'ancrage et de son aire d'influence est plus directe. Le fait est que la localisation même de l'université Paris Nanterre complexifie l'identification de ce territoire. Ou plutôt sa situation met en lumière une multiplicité de territoires différents, qui auraient été moins visibles car mieux juxtaposés dans une autre situation. Si on met l'accent sur la question de l'intégration du campus dans le tissu urbain et la vie citadine, on peut alors considérer le territoire concerné par la dynamique d'ouverture d'UPN comme celui des quartiers limitrophes du campus. En amplifiant l'échelle, on étendra le périmètre aux quartiers accessibles et potentiellement attractifs pour les étudiants qui recherchent des services et loisirs en dehors du campus. Mais si on envisage le déplacement des étudiants dans le cadre de leur formation et pas uniquement pour des circulations de vie quotidienne, alors les déplacements d'étudiants d'UPN pour un stage ou pour un projet d'entrepreneuriat tracent une aire d'impact bien plus étendue. Celle – ci sera d'ailleurs conditionnée par l'accessibilité en termes de transport, selon une forme réticulaire de distance – temps entre le campus, le lieu de résidence et le lieu de stage.

A ce territoire entendu d'un point de vue fonctionnel (aire d'influence, aire d'attraction) s'ajoute une dimension du territoire d'ancrage comme territoire administratif c'est-à-dire le maillage politico-administratif des responsabilités d'action publique. Il s'agit des collectivités territoriales : la ville de Nanterre ; la communauté d'agglomération du Mont Valérien (CAMV), dissoute et intégrée au 1er janvier 2016 dans l'établissement public territorial Paris Ouest La Défense ; le département des Hauts-de-Seine, la région Ile-de-France. Mais il s'agit aussi des périmètres de gestion relevant de l'éducation

nationale et de l'enseignement supérieur : l'académie de Versailles en particulier. On peut aussi ajouter les territoires de responsabilités dans le cadre de l'aménagement du territoire. Avec le projet Seine-Arche, déclaré Opération d'Intérêt National, un périmètre d'action est géré par l'EPADESA[1], établissement public d'aménagement de la Défense Seine Arche. Les projets d'aménagement des infrastructures de transport ajoutent les acteurs de la SNCF, la RATP et Ile-de-France Mobilités (nommé auparavant STIF[2] jusqu'en juin 2017). Cette définition administrative du « territoire » avec lequel mener des collaborations comprend plusieurs périmètres et champ de compétences. Et il ne recouvre évidemment pas les limites et logiques du territoire fonctionnel.

Dans ce contexte francilien complexe, quel est le territoire de l'université ? Quand les supports de communication ou les conversations mentionnent les partenariats avec « le territoire », de quoi s'agit-il ? Les extraits d'entretien ci-dessous reflètent bien ces difficultés de définition qui mettent en lumière des difficultés pour organiser les rapports de l'université avec les multiples acteurs territoriaux. Le premier interlocuteur est le Vice-Président délégué à la Formation Tout au long de la Vie, qui parle des projets professionnels d'étudiants. Les termes employés sont clairs : « intersection », « petit décalage » (enquêté n°2, 10/02/2015) :

> *Là on travaille aussi avec le territoire, mais là il y a une difficulté, ou un… oui difficulté… mais c'est pas une difficulté grave mais … le territoire au conseil général que je connais bien, j'y vais demain encore, la ville, la communauté d'agglomération eux ils vont avoir un principe qui est : 'on aide ceux qui viennent s'installer chez nous', ce qui est logique et nous on dit : 'on aide nos étudiants', ce qui est aussi logique. Et les deux ne sont pas en intersection complète. (…) Parce qu'on a des étudiants qui ont un beau projet mais qui veulent le faire à Paris ou dans le 78 donc, le conseil général ou la ville [nous disent] 'vous êtes gentils mais on ne veut pas les voir ceux-là'. (…) On travaille très bien avec la ville de Nanterre en particulier, mais avec ce petit décalage… donc faut qu'on s'arrange, faut qu'on discute, comment on peut trouver…*

Le second interlocuteur est le Vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique (enquêté n°3, 20/01/2016) :

> *En première année, par exemple (…) la mission de l'université, c'est d'accueillir les bacheliers de son académie, donc pour Nanterre, le territoire, en première année, c'est l'académie de Versailles.*
>
> *Si on va vers les niveaux plus élevés [légère pause] la notion de territoire elle va être très différente, et selon les actions aussi elle va être très différente, on va dire le territoire ça peut être... l'Île de France par exemple en termes de professionnalisation, ça peut être les Hauts de Seine, ça peut être - et c'est là où ça pose des problèmes enfin des limites, comment dire, tous les, tous nos dispositifs entrent dans des limites administratives en fonction du dispositif (…)*
>
> *Même dans les, dans l'académie de Versailles, quel est le territoire de Nanterre par rapport au territoire de Cergy ? par rapport au territoire de...de... de l'UVSQ... ? donc très souvent quand on regarde la répartition des universités, on a plutôt une approche géographique, et c'est vrai que pour beaucoup de nos... de nos procédures, euh...on... je veux dire et même à la scolarité il y a*

[1] L'Etablissement public d'aménagement de La Défense Seine Arche (EPADESA) a été créé par le Décret n°2010-743 du 2 juillet 2010 suite à la dissolution et refonte de l'Etablissement public pour l'aménagement de la région dite de La Défense (EPAD) et de l'Etablissement public d'aménagement de Seine-Arche (EPASA)

[2] Syndicat des transports d'Île-de-France

des sortes de sectorisation, c'est-à-dire qu'on considère que il y a un secteur, qui est le secteur de l'université. Mais on est plus sur cette notion de secteur.

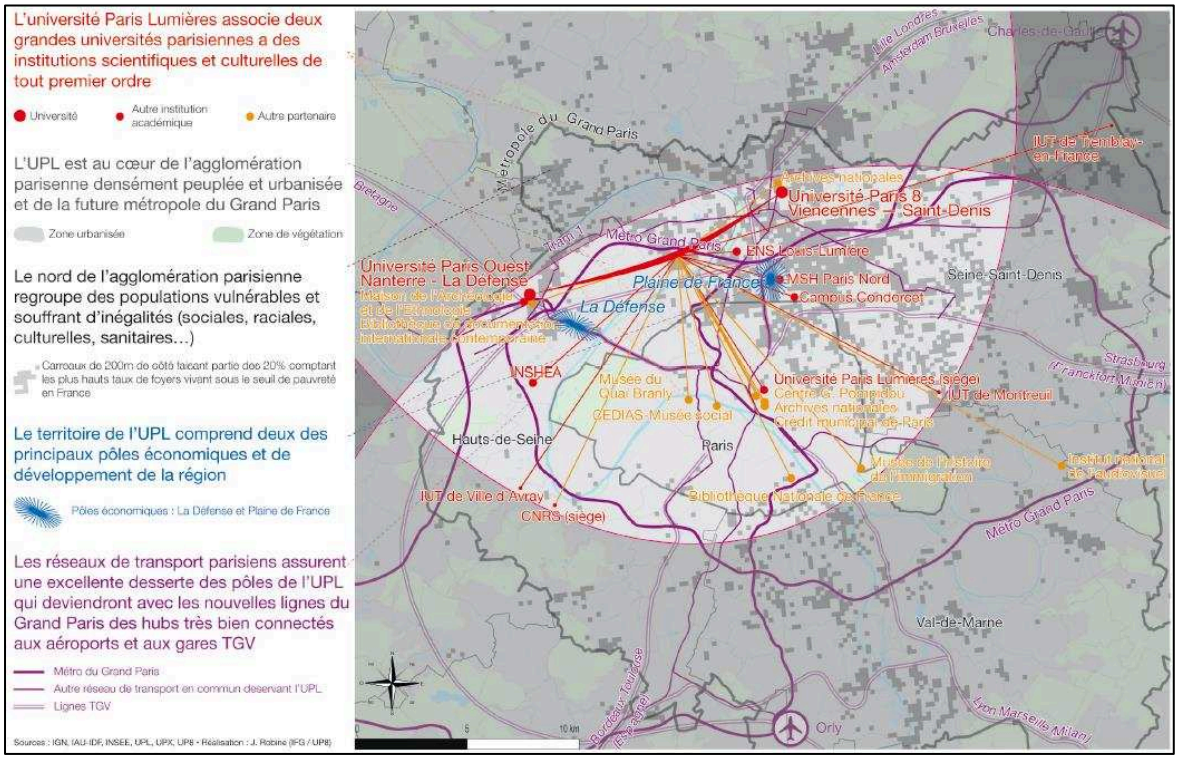
La situation de l'université Paris Nanterre en région francilienne complexifie donc considérablement les rapports entre l'université et ses territoires d'ancrage possible, comme l'exprime le président de la COMUE Paris-Lumière (enquêté n°8, 16/06/2016) : « Quand on est en île-de-France, c'est le bazar c'est magnifique. On a trois académies et il y a huit COMUE. On est explosé territorialement, on en a un peu partout. » Le contexte de transformation organisationnelle (y compris de gouvernance) des universités et l'évolution de la carte universitaire avec les regroupements complexifient nettement le paysage francilien. Les deux cartes ci-après (Carte 16 et Carte 17) illustrent bien les tentatives au sein de la COMUE pour construire une identité territoriale et mettre en avant sa visibilité nationale et internationale.

Par exemple, la dimension territoriale est présente dans certains appels à projets, comme les projets ISITE (Initiatives Science – Innovation –Territoires – Economie) du PIA auxquels la COMUE Paris-Lumière (dont UPN) a répondu. Ces projets ISITE nécessitent, d'après le gouvernement, une « capacité des porteurs à développer, dans leur palette thématique, des coopérations fortes et particulièrement efficaces avec le monde économique, et à mettre en œuvre des actions innovantes de recherche partenariale, de développement de l'entreprenariat et de formation professionnelle, initiale et continue.[1] ». La lettre des deux présidents d'université de la COMUE adressée à la communauté universitaire en octobre 2014 pour la réponse à un projet ISITE dans le cadre du PIA indique ainsi que le projet doit « s'inscrire enfin très fortement dans des partenariats avec nos environnements socio-économiques et territoriaux ». La notion de territoire reste ici très floue : elle se rapporte à l'idée portée par le gouvernement de « rapprocher les universités, les écoles et les organismes de recherche » par une « politique de site ». Celui-ci étant entendu comme « le lieu des coopérations institutionnelles et scientifiques [qui] permet une vision intégrée et décloisonnée des dynamiques à l'œuvre sur un territoire déterminé[2]. ». Si en dehors de la région francilienne, ce territoire pourrait être d'échelle régionale, en Ile-de-France les recompositions en termes de gouvernance (COMUE) de l'enseignement supérieur et de la recherche aboutissent à une cartographie très complexe dans laquelle le territoire « de » l'université Paris Nanterre et celui de la COMUE Paris Lumières n'ont pas de périmètre clair.

[1] http://www.agence-nationale-recherche.fr/investissements-d-avenir/appels-a-projets/2014/initiatives-dexcellence-idex-initiatives-science-innovation-territoires-economie-i-site/

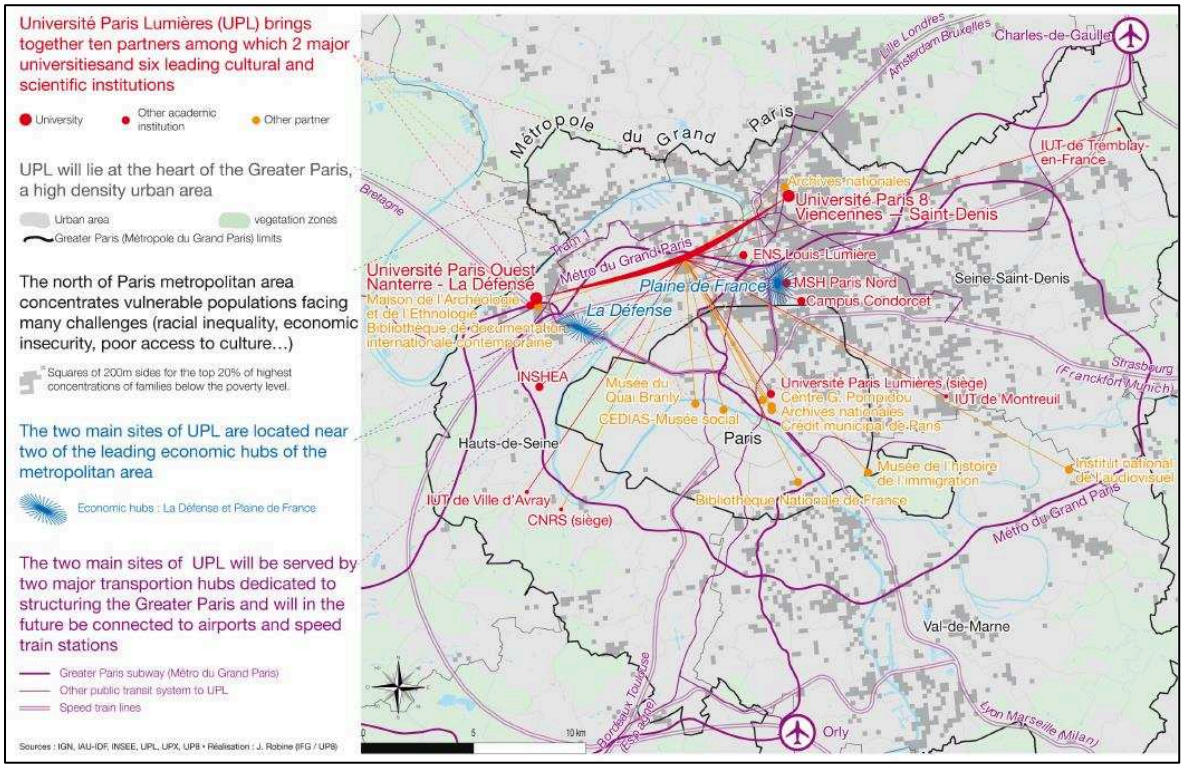
[2] Description de la politique de site disponible ici : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid90732/la-politique-contractuelle-de-site.html, consulté le 22/08/2018.

Carte 16 - Présentation du territoire de la COMUE Paris Lumières



Source : Contrat de site de la COMUE Paris Lumières

Carte 17 - Présentation du territoire de la COMUE Paris Lumières à l'échelle régionale



Source : Contrat de site de la COMUE Paris Lumières

b. Les territoires de l'implication universitaire : la maille politique comme vecteur de mobilisation

Dans les discours des membres de l'équipe présidentielle interrogés, il apparaît que l'université de Nanterre peut et doit participer aux débats et aux réponses à apporter aux grands enjeux de société, montrer par là son utilité donc sa légitimité de service public, et renforcer sa visibilité. Par contre, l'articulation de cette implication à un territoire particulier reste floue : les territoires possiblement visés par la posture d'implication apparaissent très divers. En effet, l'implication de l'université Paris Nanterre comme participation aux enjeux contemporains, réponse aux demandes de la société et responsabilité interne comme externe, suit plusieurs formes de territorialisation.

Un premier territoire pour l'implication universitaire est celui du campus comme lieu dans lequel l'université considère avoir la légitimé, les moyens et un intérêt stratégique à s'investir. Le campus est alors mis en avant dans la promotion institutionnelle comme lieu de mise en œuvre et vitrine de la RSU par son aménagement durable, son ouverture aux quartiers limitrophes, les actions de bénévolat ou philanthropie qui y ont lieu.

Un second territoire d'implication apparaît : celui des acteurs publics territoriaux. L'université ne s'y implique pas par son action d'aménagement mais par sa participation aux décisions et négociations, en tant qu'acteur urbain. Cela correspond à l'image d'université responsable et « ouverte sur son territoire » prônée par l'équipe présidentielle. L'ancrage territorial de cette forme d'implication s'effectue par la localisation des périmètres de responsabilité de nature politico-administrative. L'université Paris Nanterre se revendique impliquée car elle prend part aux enjeux ou répond à des demandes qui émanent d'acteurs localisés dans ces périmètres d'action publique. Cela conforte l'image que l'université veut construire, celle d'une organisation en elle-même, d'un établissement responsable, voire un acteur urbain.

Ce territoire d'action publique recouvre une troisième notion de territoire qui joue un rôle dans la théorisation de la posture d'implication : le territoire comme milieu socio-économique environnant. Dans ce cas, ce ne sont pas tant les responsables des collectivités locales qui sont considérés mais l'ensemble des caractéristiques socio-économiques du territoire environnant l'université, y compris les acteurs privés et associatifs. Il est envisagé comme un « contexte territorial » à valoriser par des partenariats (comme l'indique J.-F. Balaudé dans le rapport d'activités 2016-2017). Même si les limites de ce territoire sont floues, il est déterminé par une conception de proximité qui justifierait des liens privilégiés entre les acteurs : c'est cet argument qui est mobilisé dans les entretiens pour expliquer les partenariats noués avec le centre hospitalier (CASH) de Nanterre ou le Crédit coopératif (enquêtées n° 4, 01/12/2015 et n°16, 23/07/2015). Cette vision d'un milieu environnant comme territoire d'implication répond à la mise en œuvre d'une posture d'ouverture urbaine (à l'échelle des quartiers), à des considérations pratiques (« et puis il y a des considérations bassement pratiques (…) Parce qu'on ne peut pas avoir des accords avec toute l'Ile-de-France », enquêté n° 2, 10/02/2016), et à la délimitation des aires d'influence respectives des universités franciliennes : malgré l'étendue des réseaux de transport en Ile-de-France, les discours et les documents (comme le contrat de site de la COMUE) tendent à définir une zone « Ouest francilienne » pour Paris Nanterre.

Cependant la localisation d'un acteur dans le territoire proche de l'université n'en fait pas automatiquement un acteur territorial dont les objectifs d'action ou ses pratiques concernent ce territoire. Un exemple des ambiguïtés entre implication, implication territoriale et territoire d'ancrage est celui du rapport entre l'université Paris Nanterre et le pôle de La Défense. En effet, il pourrait s'agir d'un exemple d'implication territoriale de l'université puisqu'elle noue des partenariats avec des acteurs de son territoire environnant. Mais pour le directeur de cabinet, les liens avec La Défense ne

relèvent pas de l'implication territoriale puisque les projets ne visent pas le territoire d'ancrage de l'université. Le facteur de proximité entre les deux localisations (campus et La Défense) ne suffit pas à considérer qu'il s'agit d'une implication de l'université dans une collaboration qui s'adresse au territoire (surligné en vert dans l'extrait). Les liens tissés sont vus comme intéressants car ils pourraient permettre une visibilité à l'échelle internationale. Ils pourraient aussi correspondre à la définition d'implication comme réponse aux demandes de la société et contribution aux enjeux contemporains (surligné en violet) mais sans dimension de territorialisation.

> *Alors après La Défense et, c'est… voilà c'est un énorme truc avec de très grosses entreprises qui n'ont pas forcément l'habitude de travailler avec le territoire, ils ne résonnent pas du tout en termes de territoire, ils résonnent à l'échelle nationale et surtout internationale. Donc nous, il faut voir comment on peut en termes de cluster, apporter quelque chose à des entreprises qui se projettent à l'international, très… et des enjeux, très économiques. Les enjeux sociaux, les enjeux territoriaux ce n'est pas dans le cœur, surtout le territoire proche n'est pas dans leur cœur de… après on peut faire des expérimentations, on peut faire des choses… après nous on peut aussi apporter des choses au niveau international – question de recherche. Mais ça on est là-dessus aussi et surtout au niveau des chaires, au niveau des formations qui sont là-bas… (…)*

> *Si vous voulez, c'est très, très particulier La Défense, on essaie de faire ça, je pense, de faire ça, mais si cela ne s'est pas fait depuis tant d'années, ce n'est pas complètement un hasard. C'est lié au rapport entre La Défense et l'université qui n'est pas naturel surtout en termes d'obédience je dirais politique ou sociologique (…) Là c'est des sociétés qui pourraient être ailleurs. Il se trouve qu'elles sont là parce qu'il y a une forme de visibilité internationale, de pôle donc être à La Défense, c'est important pour l'entreprise. Mais au fond c'est parce que c'est un centre d'affaires c'est comme la City à Londres, mais au fond La Défense pourrait être ailleurs, pourrait être à Bordeaux enfin je n'en sais rien c'est… (…) Le lien au territoire il n'est pas hyper étroit. C'est une extension de Paris c'est une extension de la dimension internationale de Paris, donc cela demande des réflexions sur la manière réelle dont l'interaction peut se faire avec l'université. Si déjà on peut l'améliorer, ce sera déjà pas mal. Nous le constat qu'on fait c'est que l'on n'est pas assez présent à La Défense, sur ce qu'on pourrait…*

L'exemple des relations avec le pôle de La Défense montre d'ailleurs que la proximité ne vaut pas territorialisation de l'implication si le territoire visé est international ou inexistant. Le partenariat avec les acteurs de la société est présent mais son impact territorial est restreint, et l'implication s'entend de manière déterritorialisée. L'implication de l'université Paris Nanterre entendue comme « une participation et une contribution aux débats et enjeux sociétaux » n'est pas forcément reliée à une territorialisation, ce qui serait un quatrième type de rapports entre implication et territoire. C'est ce qu'affirme le directeur de cabinet lorsque je l'interroge sur « les territoires ciblés » :

> *Oui eh bien ça, ça peut être très vague. Enfin très vague, très large plutôt. Il n'y a pas de raison de fermer, d'autant plus qu'aujourd'hui la plupart de nos programmes ils sont à la fois territoriaux mais ils ne le sont pas seulement territoriaux. Ça peut être un truc international, y a des projets européens par exemple dans lequel on pourrait être.*

Par la suite il affirme que l'implication comme réponse à la demande des acteurs de la société n'a pas besoin spécifiquement d'ancrage territorial pour justifier sa contribution, surtout dans un monde de diffusion des nouveaux outils d'information et de communication.

III. Quel portage institutionnel de l'implication par l'université ?

Dans quelle mesure la posture d'implication que l'université Paris Nanterre met en œuvre en tant qu'établissement sur son campus et avec des acteurs territoriaux divers est-elle ancrée dans l'organisation même de l'institution ? Dans le contexte déjà décrit de transformation organisationnelle de l'université et d'évolution de ses missions, comment l'implication territoriale est-elle intégrée dans le fonctionnement de l'université Paris Nanterre, et soutenue par des moyens financiers, humains, matériels ?

1. La progressive formalisation de l'implication dans l'organisation universitaire

La notion d'implication est régulièrement affirmée comme mission légitime de l'université Paris Nanterre dans les discours de l'équipe présidentielle et dans les documents de communication. De plus certaines actions sont initiées par l'université pour mettre en œuvre cette posture. Mais, est-ce que cette posture et ces actions sont-elles portées uniquement par une équipe présidentielle, ou bien sont-elles davantage ancrées dans l'institution par une formalisation d'entités et de moyens dédiés dans la structure de l'organisation et par la structuration d'une interface de partenariat avec des acteurs extérieurs ?

a. Les limites de l'interface avec les partenaires non académiques

Bien que les relations avec les acteurs territoriaux, en particulier les collectivités locales, se soient développées, il apparaît que la structuration d'une interface au sein de l'organisation universitaire reste limitée. Paradoxalement, les partenariats sont à la fois officialisés par différents documents de coopération institutionnelle comme des conventions, des chartes, des accords, et reposent sur des relations très personnalisées, et donc contingentes et temporaires, entre acteurs.

L'implication universitaire, en tant que partenariat avec des acteurs territoriaux ou mise en œuvre de la posture de RSU, est un processus récent pour l'université de Paris Nanterre. Elle est théorisée et diffusée par le président Jean-François Balaudé à partir de 2012 et ne s'appuie pas sur un mouvement national plus ancien. Sa mise en œuvre ne peut donc pas s'appuyer sur des missions clairement définies ou sur des relations entre acteurs anciennes et institutionnalisées. La formalisation et la pérennisation de l'implication dans l'institution sont limitées par la personnalisation des processus qui la portent. Autrement dit, depuis 2012 l'implication de l'université a reposé sur l'investissement de personnes plutôt que sur des procédures, des services ou des dispositifs d'établissement.

D'une part la dynamique générale de partenariat est fortement liée à la personnalité et la politique présidentielles. La fonction présidentielle a été renforcée avec les réformes universitaires récentes et elle représente de plus en plus l'établissement envers l'extérieur, auprès des autres acteurs de l'ESR, auprès des pouvoirs publics, des partenaires territoriaux, des étudiants et du grand public (voir chapitre 5).

Le fait que le président soutienne et incarne cette posture la place à la tête de l'établissement et lui donne une importance à l'échelle de l'institution. Mais cela la rattache à la politique de l'équipe présidentielle sans forcément l'ancrer dans le fonctionnement de l'université. La posture de Responsabilité Sociétale de l'Université (RSU) en tant que telle, sa théorisation et sa promotion ont été avant tout portées par Jean-François Balaudé. C'est lui qui l'a promue dans différents réseaux comme l'Observatoire de la RSU, la Conférence des Présidents d'Université : il est président du Comité de la

transition énergétique et écologique de la Conférence des présidents d'université (de juin à décembre 2012, et de décembre 2014 à fin 2016) et a co-dirigé la publication d'un guide pratique de l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) édité par la CPU. De même le renforcement des relations de l'université avec la ville de Nanterre ou le conseil général est lié à la figure présidentielle plus qu'à des liens institutionnels (enquêté n°2, 10/02/2015).

D'autre part, la création et l'animation des relations institutionnelles entre l'université et des partenaires extérieurs reposent beaucoup sur les personnalités des interlocuteurs. Le portage institutionnel de l'implication est en construction, il dépend encore beaucoup des personnalités en poste : ce sont elles qui peuvent constituer (ou non) une porte d'entrée dans des institutions de grande taille mal connues par les partenaires, ce sont elles qui font vivre (ou non) les partenariats selon leurs personnalités, leurs intérêts, leurs préférences. Cela crée une forme de contingence dans la mise en œuvre de l'implication territoriale de l'université en tant qu'établissement. Par exemple, lorsque je demande à la « responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur » à la mairie de Nanterre comment elle est entrée en contact avec un master, sa réponse montre le manque d'institutionnalisation des relations entre université et mairie (enquêtée n°20, 12/01/2016) :

> *Camille : vous avez envoyé un mail au directeur d'UFR ?*
>
> *Responsable : alors quand j'ai envoyé un mail cela n'a pas du tout marché ! alors du coup je… j'ai utilisé un contact que je connaissais déjà… mon prédécesseur avait déjà contact avec eux mais cela avait été perdu.*

Le vice-président délégué à la Formation tout au long de la vie explique par exemple avoir tenté d'initier des partenariats avec la mairie d'une commune car il y réside (« cela m'était facile »). Malgré le peu de répondant côté mairie, il déclare vouloir y retourner sous peu. De même le colloque de 2014 organisé en tant que rencontres VUES en partenariat avec la CAMV aurait été particulièrement orienté vers la formation plus que la recherche étant donné les intérêts de la vice-présidente en charge à cette époque (enquêtée n°20, 12/01/2016). Les relations avec l'ex-CAMV (Communauté d'Agglomération du Mont Valérien) se sont particulièrement développées car les liens interpersonnels étaient bons : « on a eu un très bon contact et du coup ben on a commencé à faire des choses, et on s'entendait bien globalement. ». Le témoignage de la « chargée de mission Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche » à la CAMV renseigne à la fois sur l'absence d'interface formalisée et l'importance des relations personnelles, et sur le peu de procédures ou d'information au sein de l'université (enquêtée n°20, 12/01/2016) :

> *Eh bien moi j'ai passé 80 % de mon temps la première année à l'université. Je suis allée taper aux portes des labos. Un labo à qui je parlais m'amenait vers un autre contact… globalement il n'y avait rien d'établi puisque même je me souviens que Colette avait demandé à son assistante de faire le tour des laboratoires de recherche parce qu'il n'y avait même pas à l'époque un repérage de l'ensemble de ce qui était fait. Donc moi je disais et ben moi je ne peux pas trop fonctionner comme ça.*

Les acteurs eux-mêmes ont conscience du manque de pérennité et de formalisation de ces relations : mon interlocuteur déclare travailler avec son contact à la CAMV pour « formaliser (…) un procédé pour voir comment ces trois acteurs [université, CAMV, entreprises] pouvaient se rapprocher. » (Enquêté n°2, 10/02/2015). La responsable du pôle « enseignement secondaire et supérieur » à la mairie de Nanterre identifie ce risque de perte de contact par manque d'institutionnalisation des relations : « (…) chaque chose repose sur des connexions personnelles, et du coup, il y a vraiment… ce boulot

d'identifier… parce que le jour où [nom de l'élu délégué à la ville universitaire] n'est plus élu (…) on aura un partenariat mais qui n'existe pas vraiment (…) Donc c'est vraiment la question toujours du lien, la cohérence, et puis de… et puis moi vraiment de ne pas aller que sur de la relation individuelle voilà. » (enquêtée n°17, 24/02/2016).

Les membres de l'équipe présidentielle et du service valorisation et appui à la recherche soulignent les progrès effectués par l'université depuis une dizaine d'années (depuis le passage aux compétences et responsabilités élargies de la LRU) dans ses rapports avec les acteurs extérieurs, que ce soit les liens avec les collectivités locales, les entreprises ou d'autres acteurs publics pour le montage de projets de recherche et la formation professionnelle. Ces propos tiennent en partie du discours de promotion ou de défense de l'institution à laquelle mes interlocuteurs appartiennent. Les objectifs de leurs postes consistent justement à développer ces relations avec des acteurs non universitaires. Croisés avec d'autres entretiens ou de la documentation, les entretiens reflètent un développement des relations entre l'université et des interlocuteurs extérieurs, attesté par la signature de conventions, par des rencontres, par des projets communs (développement de la marque VUES, organisation du mois de l'ESS et d'un concours ESS pour les étudiants avec le conseil général), par la participation de l'université à des instances de discussion ou de négociation (CVT Athéna, CA de l'établissement Paris La Défense).

Néanmoins, les mêmes entretiens soulignent la nature embryonnaire, contingente, récente, complexe de ces relations entre l'université et des acteurs extérieurs. L'implication de l'université par le développement de relations institutionnelles se heurte à un historique de tensions (avec la mairie par exemple) ou au caractère récent des liens (avec la CAMV créée en 2009). Elle se heurte aussi à des difficultés de communication et de partenariat dues à l'absence d'interlocuteur défini, à l'absence d'interface visible. C'est ce que reflètent ces extraits de l'entretien mené avec le vice-président délégué à la Formation tout au long de la vie (je souligne) :

> *Parce que les relations avec la ville ont toujours été un peu compliquées et que donc ça se passe infiniment mieux depuis deux ans mais il y a un passé et un passé qui est important et c'est une grosse structure, c'est une grosse commune, il y a beaucoup <u>d'agents donc quand vous rencontrez quelqu'un c'est pas facile de comprendre qui il est</u>. Pour eux non plus puisque nous aussi on est une grosse université. Donc voilà c'est compliqué au sens propre du terme.*
>
> *(…) On ne se connaît pas encore assez. Mais la demande elle est là. Elle est <u>potentiellement</u> là. Par contre il faut arriver à ce que les entreprises puissent plus facilement nous solliciter. Il y a quelques années on n'avait pas de relations maintenant on en a. [Nom de la responsable de la valorisation de la recherche] de la DRED est aussi en contact avec [la chargée de mission Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche Développement Economique à la CAMV]. Ils échangent des infos, des documents, des demandes.*

Ces passages montrent à la fois le poids de relations historiquement complexes ; les difficultés d'interaction dues à des interfaces peu structurées et peu visibles entre des institutions aux responsabilités très diversifiées ; la construction très progressive de liens ; et la personnalisation des relations.

Le discours de la chargée de mission « Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche » à la CAMV reflète tout à fait l'absence d'interface formalisée, d'où la tentative de création d'un espace de rencontre visible et régulier par les rencontres VUES :

> *Mais l'idée en fait était de se dire que d'un côté on avait des entreprises qui nous disaient peu connaître l'université voire pas du tout. (…) Ne pas comprendre quels étaient les interlocuteurs*

dédiés. Savoir qui il fallait rencontrer. Alors qu'en effet c'est une grosse université, elle est sur le territoire, que c'est dommage etc. Donc il y avait des partenariats qui s'établissaient avec d'autres écoles en dehors du territoire alors qu'en fait il y avait une compétence au sein de l'université. Donc c'était quand même un petit peu dommageable (…) Et le problème c'est que à l'époque quand on a commencé ses actions, (…) il y avait une envie de structurer mais ce n'était pas complètement là et donc l'entreprise était perdue. (…) Et puis l'entreprise elle veut la simplicité donc un interlocuteur dédié : On passe pareil par cette personne-là et 'terminé'.

Et de l'autre côté l'université était assez enfermée hein à l'époque, pas forcément ouverte au monde économique plus que ça à part les UFR qui étaient économie et gestion et finance, qui de fait avaient un partenariat économique avec des grands groupes (…) Donc ce qui fait que finalement le constat était fait de se dire : il y a un potentiel qui n'est pas aujourd'hui réalisé. À l'époque en tout cas et on s'est dit il faut tout simplement se faire rencontrer les entreprises et les labos et l'université.

Cet exemple concerne les rapports entre des entreprises situées sur le territoire de la CAMV et l'université (UFR et équipes de recherche). Mais même de manière plus globale, le manque de relations pérennes et formalisées est pointé dans chaque entretien. La responsable du pôle « enseignement secondaire et supérieur » à la mairie de Nanterre aborde ces difficultés à de nombreuses reprises dans l'entretien :

Après c'est pareil l'université c'est un autre monde. (…) Donc… pour aller à l'université on ne sait pas à qui on s'adresse etc. Donc il y a aussi… on aimerait bien mais comme on ne sait pas, on ne fait pas.

Les relations entre l'université comme établissement et les acteurs non universitaires sont donc en développement, mais elles se heurtent à une faible structuration et une faible institutionnalisation de l'interface entre les deux sphères d'acteurs.

b. Des compétences internes d'établissement en structuration pour mener l'implication

Un autre facteur abordé précédemment est celui de la transformation organisationnelle des universités : l'université de Paris Nanterre désire développer des partenariats en menant des activités par elle-même (services dédiés) ou bien en tenant le rôle d'interlocuteur. Mais ses compétences en interne et son fonctionnement même limitent ses ambitions. Dans l'extrait suivant, la « Chargée de mission Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche » à la CAMV, décrit et regrette cette situation (enquêtée n°20, 12/01/2016, je souligne) :

Donc… donc <u>il y a une recherche d'identité quand même à l'université qui n'est pas un collectif en fait.</u> Qui est l'ajout de plein de structures, d'entités, avec des personnes extrêmement formidables. Franchement il y a un potentiel, et une envie. Mais qui… qui manquent en fait de coordination, et d'unité pour arriver, pour finalement faire que l'université soit une entité à part entière. Et ça, c'est vraiment porté par l'équipe présidentielle actuelle. De créer une unité, de créer enfin voilà l'ouverture envers le territoire, de… l'entreprenariat qui va ouvrir de nouvelles façons de penser, de travailler en mode projet. Mais avec, toute cette histoire derrière, lourde, culturellement parlant qui fait que cela ne peut pas se faire voilà, en un temps record. Alors qu'en fait, les autres écoles avec lesquels moi je travaille c'est… cela fait partie de leur ADN de fonctionner comme ça. <u>Ils sont une entité à part entière.</u> Et une équipe. C'est une structure une équipe. Ils sont tous ensemble vers un objectif commun. Et ça on ne le ressent beaucoup moins à

l'université. C'est plus porté par des individus. Que par des entités et des fois cela manque. Parce que du coup eh bien même dans un labo même si on a convaincu une personne, si ce n'est pas la personne hiérarchiquement la plus, celle qui va prendre la décision, [alors] cela peut être mort. Donc cela veut dire que… cela pareil, l'université au niveau des vice-présidents : on commence à leur [présenter l'idée] : 'ah mais non ce n'est pas elle il faut aller voir tel personne il ne faut pas aller voir untel'.

Un autre exemple est celui du partenariat entre l'université et le Centre d'Accueil et de Soins Hospitaliers de Nanterre (CASH) situé dans le quartier du Petit Nanterre à proximité du campus. Ce partenariat a été officialisé par la signature d'une convention formalisant la création d'un groupement d'enseignement et de recherche commun nommé « Groupement d'Enseignement et de Recherche Interdisciplinaire Santé sociale de Nanterre » (« GERI Santé sociale de Nanterre »). L'initiative de ce partenariat est venue de l'un des responsables du CASH qui a occupé différentes positions de direction du Centre d'Hébergement et d'Accueil des Personnes Sans Abri (CHAPSA) au sein du CASH depuis 2004 (chef du service hospitalier de liaison sanitaire et sociale, puis chef du pôle de médecine sociale, et chef du pôle Accueil et Orientation Sociale et Médicale). D'après l'entretien mené avec un personnel du service de la Direction des Etude Doctorales (DRED) en juillet 2015 (enquêtée n°13), le but de ce responsable était de réaliser grâce à une collaboration avec l'université des études concernant le centre d'hébergement et l'évolution des populations qu'il accueille.

Le récit du développement de ce projet, depuis la première prise de contact par le responsable en juillet 2013 jusqu'à la signature de la convention en janvier 2016 montre les difficultés rencontrées par l'université pour construire un partenariat en tant qu'institution (et non par un projet de recherche entre quelques chercheurs et des membres non universitaires) :

Juillet 2013 premier contact par mail. Et vous voyez on arrive en septembre 2015, et on n'a toujours pas commencé l'activité. Deux ans pour négocier la convention ! Bon il y a eu un changement de vice-président entre les deux donc cela n'a pas été facile. (…)

Les extraits d'entretien ci-dessous mettent entre autres en lumière le manque de services dédiés formalisant une interface entre l'université et de possibles partenaires et le manque de moyens humains pour faire avancer le projet en parallèle des autres impératifs demandés à l'université (en l'occurrence contrat quinquennal et réponse aux appels à projets PIA).
La manière dont la prise de contact s'est effectuée et dont le dossier a été assigné à des responsables dans l'université montre déjà que ce genre de partenariat n'est pas habituel et ne répond pas à des procédures formalisées. Mon interlocuteur, associé à la DRED mais sans fiches de postes dédiées, s'est retrouvé intégré à ce projet sur sollicitation du premier vice-président recherche impliqué.

Le seul effectivement projet où je suis en lien avec un partenaire qui appartient à ce monde-là [associatif, organismes publics] c'est le CASH. Et je me suis retrouvé dans ce projet-là… typiquement c'était plus de l'ordre de la valo [valorisation de la recherche], et de [nom d'un personnel du service valorisation] mais elle est aussi dessus. (…)

Camille : alors comment cela se fait que le CASH ne se soit pas adressé au service valorisation lorsqu'ils sont rentrés en contact avec l'université ? Ils sont allés voir [VP Recherche 1] ?

Interlocutrice : il [le responsable du CHAPSA] est allé voir [VP Recherche 1]. Il s'adressait directement à la présidence parce que je crois qu'il ne connait pas la structuration de l'université. Le CASH c'est un hôpital. C'est eux qui sont venus à notre rencontre c'est eux qui étaient vraiment demandeurs pour le coup. (…)

Camille : donc il est venu en proposant ça. Du coup la présidence a dit eh bien ça c'est du domaine de la recherche…

Interlocutrice : Et bien non parce que là-dessus il y a à la fois le VP formation et le VP recherche qui sont dans la boucle. (…) les deux sont dans la boucle en fait mais je pense que le VP CFVU n'a pas un service dédié qui peut l'aider en support. Parce que la formation elle se fait dans les UFR et donc il n'y a rien qui centralise ce que fait chaque UFR…

Par la suite, le développement du partenariat montre les difficultés de l'université à assumer cette charge dans un contexte de transformation de son fonctionnement :

Première prise de contact juillet 2013 et première réunion

Juillet 2013 contact avec le premier VP. Contact entre le docteur [responsable du CHAPSA], la directrice du CASHB et les deux VP formation et recherche. Ensuite première réunion. Ensuite il y a eu un gros moment de flottement… Oui en 2013 on est en pleine élaboration du quinquennal, on les a juste reçus on leur a dit : 'd'accord mais on vous reverra plus tard'.

Flottement et relance du CASH et deuxième réunion mars 2014

Le CASH est revenu à la charge en février 2014 pour dire : 'on en est où, il ne s'est rien passé' (…) En février 2014 ils nous relancent (…) deuxième réunion celle-là j'y ai assisté en mars 2014. Où là du coup le projet se définit un peu plus clairement. (…) là lors de la deuxième réunion on lui dit [au CASH] ce que nous on peut faire. 'On peut vous proposer un truc alternatif' [aux propositions du CASH de la première réunion] (…) [Le VP Recherche 1 et le VP Formation 1] avaient déjà un peu cadré en disant : 'ça on peut faire et ça on ne peut pas faire'. Notamment une demande du CASH c'était de monter une unité de recherche conjointe. Et ça on le dit, ce n'est pas possible pour nous. Une unité de recherche il faut qu'elle ait comme tutelle le ministère enseignement supérieur et la recherche si on commence à rajouter une tutelle ministère de la santé, on va rentrer dans des normes et des cadres qui ne sont pas compatibles avec ceux de notre ministère de tutelle. On veut bien collaborer (…) qu'il y ait des projets communs mais sinon administrativement ce sera trop lourd. On veut bien collaborer (…) qu'il y ait des projets communs mais sinon administrativement ce sera trop lourd. On est dans des logiques d'évaluation, ce qui pour vous est valorisable en termes de carrière ne l'est pas forcément pour nos chercheurs. Donc ça va diluer leur travail, cela ne marche pas] (…) Donc finalement notre collaboration elle va donner naissance à un GERI parce qu'il faut qu'il y ait le volet formation et le volet recherche et qui est une structure qui permette ça.

Troisième réunion, cette fois-ci avec des chercheurs, juin 2014

Du coup en juin 2014 on remet une réunion avec les chercheurs donc là je relaie un mail à toutes les unités de recherches. (…) Et donc cette réunion là (1ere réunion EC juin 2014) c'est intéressant parce qu'il y avait une quinzaine de chercheurs de labo très différent, dont 3, 4 qui avaient déjà des collaborations avec le cash en fait. Et sur des volets formation. Et nous à la DRED on n'en avait même pas de convention de recherche avec le CASH. Par contre il y avait des étudiants de Master, de L3 qui avaient des conventions de stage et qui allaient faire du terrain au CASH (…)

Latence, relance du CASH, réunion avril 2015

Et ensuite comme [VP Recherche 1] est parti fin septembre [2014]. Et donc cela est au moment où on a monté le PIA 2 donc on a un peu laissé dormir. Et donc le CASH est revenu à l'assaut. Et

du coup… on les a rencontrés là tout récemment (…) le 15 avril 2015. Là il y a un gros battement entre juin et avril.

(…) Donc [VP Recherche 1] a continué à échanger un peu en tant que porteur d'un sous-projet dans le PIA 2, d'un axe dans le PIA 2 parce qu'il voulait mettre justement le CASH partenaire du PIA 2 car dans les propositions il est important comme je vous disais tout à l'heure [de faire état de partenariats avec des acteurs socio-économiques pour l'ISITE du PIA 2]… donc voilà. Donc [VP Recherche 1] continue à discuter avec le CASH pour que le CASH n'ait pas l'impression qu'on les oublie complètement mais il y a quand même un moment où la personne dit : 'bon on finit par contractualiser ? On la fait cette convention ?'

Donc en avril on retourne rencontrer [la personne du service valorisation] et moi et les nouveaux vice-présidents [VP Recherche 2 et VP Formation 2]. Puisqu'ils [le CASH] ne les connaissaient toujours pas [les deux VP].

<u>Formalisation de la convention, été 2015</u>

On avait envoyé une convention type tout en sachant qu'elle ne convenait pas tout à fait mais c'était une base de discussion. Et donc là [été 2015] on l'a vraiment discuté. Et donc là on en est à la faire passer en septembre 2015 au conseil d'administration. (…) donc il nous manque un peu des retours de nos chercheurs mais voilà on n'en est là. Et du coup est prévue en début novembre 2015 une journée d'échanges sur quatre ou cinq thématiques.

Finalement, cette journée d'échanges a eu lieu le 27 janvier 2016.

c. Une officialisation du positionnement de RSU dans l'institution

Le cas de la RSU à l'université Paris Nanterre est particulièrement intéressant puisque la thématique a pris de l'ampleur dans les discours du président en 2012 et que sa mise en œuvre peut être observée depuis cette date. Cela permet d'interroger l'ancrage institutionnel de cette nouvelle mission dans le fonctionnement et la structure de l'organisation.

En effet, le positionnement de l'université Paris Nanterre en tant qu'université engagée, responsable, ouverte a été formulée et théorisée sous la bannière de la responsabilité sociétale de l'université (voir chapitre 5). Celle-ci est d'ailleurs mentionnée dans le volet « établissement » d'UPN dans le contrat de site de la COMUE Paris-Lumière. L'ouverture du campus au territoire environnant, les partenariats avec les acteurs publics et privés de différents territoires d'ancrage, l'aménagement durable du campus et sa gestion qui se veut exemplaire, les actions philanthropiques sont réunies pour créer une identité d'université de sciences sociales et humaines en prise avec les débats contemporains et utile dans une société et une économie de la connaissance. Cet effort de formalisation est soutenu par les services de communication de l'université et par certains membres de l'équipe présidentielle. Par exemple, le 16 mars 2012, le responsable du pôle enseignement supérieur de la Ville de Nanterre et le vice-président chargé des Etudes et de la Vie universitaire de l'université ont effectué une présentation à deux voix lors du séminaire CPU « Responsabilité sociale des Universités », dans le cadre des Rencontres Universités Entreprises (RUE) au Palais des Congrès de Paris. Cette théorisation de la posture de RSU s'inscrit aussi dans un mouvement national (voir chapitre 4), comme le reflètent entre autres la création d'un observatoire de la RSU en 2012, son inscription dans le Code de l'Education en 2013, la création du label DD&RS fin 2015, les séminaires et conférences organisés par la CPU, l'AFEV, ou des universités à ce propos. Il s'agit donc d'un premier mouvement d'institutionnalisation de la

notion comme mission légitime et officielle de l'université, y compris dans la loi qui définit les obligations officielles des universités.

Pourtant, les personnes rencontrées en 2015 - 2016 dans les services de l'université liés à ce positionnement de l'université ne semblent pas bien connaître ou appuyer cette politique d'établissement. Par exemple, une chargée de mission à la Direction de la Recherche et des Études Doctorales considère à l'été 2015 que : « c'est embryonnaire pour l'instant (…) Donc ça démarre très lentement cette histoire de RSU. C'est un point extrêmement fort du programme de Balaudé cela lui tient vraiment à cœur mais concrètement pour l'instant… [bruit de bouche] » (enquêtée n°13, 23/07/2015). De même, les vice-présidents et les chargés de mission ne parlent pas de RSU et ne relient pas leur action à cette posture, même quand ce qu'ils promeuvent est inclus dans le périmètre affiché de la RSU. Un interlocuteur déclare d'ailleurs faire de la RSU sans le savoir, comme le Monsieur Jourdain de Molière. A l'époque des entretiens (2015 – 2016), l'ancrage de la RSU dans l'établissement par son appropriation par les membres de l'équipe présidentielle et des services administratifs reste donc limité. Si les efforts de communication formalisent une RSU vers les partenaires extérieurs, le portage de cette posture par les services mêmes de l'établissement n'est pas explicite.

Mais un autre vecteur d'institutionnalisation est progressivement mis en place à cette époque, formalisant et officialisant la RSU à l'université Paris Nanterre : la création d'un service commun de la RSU. Comme le chapitre 4 l'a montré, l'expansion du vocable de Responsabilité Sociale ou Sociétale et des thématiques associées dans la communication des universités est un phénomène national. Suite à l'inscription de la RSU dans le Code de l'Education dans la lignée de la loi ESR de 2013, aux incitations de l'Etat en faveur du développement durable, et à la structuration de différents lobbys (CIRCES[1], CPU, ORSU, AFEV), plusieurs universités se sont lancées dans des politiques dites de « DD&RS », comme l'Université de Lorraine[2], Le Mans Université[3], l'université Paris Dauphine[4] et l'université Toulouse III Paul Sabatier[5]. Ces deux dernières annoncent sur leurs sites internet l'existence d'un vice-président dédié à la question, appuyé de plusieurs chargés de missions, structurant un pôle ou un comité RSU. Il semblerait, sans certitude aucune, que l'université Paris Nanterre soit une des premières (voire la première) universités en France à institutionnaliser sa posture de RSU par un service commun. Même si on peut s'interroger sur le contenu des activités menées, la création d'un service commun constitue une forme supplémentaire de pérennisation et d'officialisation de la RSU dans l'université de Paris Nanterre.

Ce service a été créé à l'automne 2017 suite à un processus de plusieurs années de construction progressive. En effet, après l'élection de Jean-François Balaudé à la présidence de l'université, une maître de conférences HDR en Droit a accepté d'être chargée de mission auprès de la présidence afin

[1] Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur ; Conférence des Présidents d'Université, Observatoire de la RSU, Association de la Fondation Etudiante pour la Ville.

[2] Voir par exemple la page internet de présentation : http://www.univ-lorraine.fr/SDD14/Responsabilite, consultée le 24/07/2018.

[3] Voir par exemple la page internet de présentation : http://www.univ-lemans.fr/fr/universite/actions-citoyennes/developpement-durable.html, consultée le 24/07/2018.

[4] Voir par exemple la page internet de présentation : http://www.dauphine.fr/fr/universite/rsu.html, consultée le 24/07/2018.

[5] Voir par exemple la page internet de présentation : http://www.univ-tlse3.fr/responsabilite-societale-de-l-universite/, consultée le 24/07/2018.

d'identifier les services et initiatives relevant de la RSU à l'université et d'étudier les possibilités de création d'un service RSU à l'université. Son rapport diffusé en septembre 2014 s'appuie sur des entretiens et un séminaire organisé avec l'ORSU en juillet 2014 sur la thématique RSU. Suite au rapport réalisé en 2013-2014, l'année suivante (2014-2015) a été dédiée à un approfondissement de la question, notamment par une comparaison avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM) : deux membres du service aux collectivités de l'UQAM ont été invités pendant une semaine au début de l'année 2015 (janvier-février). Un entretien avec une autre chargée de mission qui a fait le lien entre UPN et l'UQAM montre que ce choix résulte d'une suite de connaissances et d'un effet de « débrouille » et « d'opportunisme ». Si des contacts avaient existé avec des personnes des Etats-Unis ou du Brésil, ils auraient pu être invités également (enquêtée n°6, 25/11/2015) :

Dès le début de la démarche, l'objectif était de créer un service commun, comme le décrit le directeur de cabinet dans un entretien daté de juillet 2015 (enquêté n°1) :

> *Il y a eu un projet de service commun qui finalement avait pris pour nom service commun pour l'engagement et la responsabilité sociale de l'université. C'était le SERSU [retranscription phonétique] (…). Il y a eu d'abord une proposition de création de ce service commun qui a été soumis au comité technique qui est l'instance qui rassemble les syndicats de l'université pour la création d'un service, qui est habilité en fait à donner un avis dans la création de services. Après c'est suivi d'une délibération par le conseil d'administration pour pouvoir créer effectivement le service et après il y a une 2e étape qui est les statuts de ce service. Alors finalement ce qui a été décidé en CT c'était que plutôt que de lancer le service commun, euh on lançait plutôt une mission de préfiguration et de délimitation un peu plus claire du service appuyé sur le poste qui, qui va être créé en octobre. (…)*
>
> *Donc sur la base de ça [rencontre avec l'UQAM] et d'un travail plus approfondi de [la chargée de mission RSU], en gros de passer du diagnostic à la proposition euh donc il a été décidé de passer à la phase opérationnelle sur la base d'un administratif qui va commencer à la rentrée quoi en octobre.*

Par la suite, un poste administratif pour la préfiguration du service de l'engagement et de la responsabilité sociétale des universités a été créé, et pourvu en novembre 2015. Le poste, créé à l'université de Nanterre via l'attribution de postes à la COMUE Paris-Lumière est un poste administratif pérenne, qui a vocation à s'insérer par la suite dans le futur service commun créé (ce qui fut le cas). L'entretien mené fin février 2016 avec la personne recrutée montre en effet que ce poste avait pour but la « préfiguration » et la « délimitation » du service RSU : mon interlocutrice déclare qu'elle a dû écrire elle-même sa fiche de poste et décider des activités à mener ce qui était déroutant. Au moment de l'entretien, les conditions d'appui financier, humain et matériel étaient également très floues. Cette mission de préfiguration a été prolongée une deuxième année (2016 - 2017) aboutissant à la création du service en lui-même en septembre 2017.

Malheureusement l'enquête de terrain n'a pas pu se poursuivre de manière intensive par la suite mais la documentation collectée fait état de la création d'un service commun nommé « RSU DD », notamment via les procès-verbaux (PV) des conseils d'administration (CA). Le PV du CA du 3 juillet 2017 fournit la présentation du président Balaudé précédant la mise au vote de la création du service (suite au vote favorable du Comité Technique). Le service est explicitement relié à « la conviction de la mission d'engagement social et l'implication territoriale de l'Université en général, et de l'Université de Nanterre en particulier. ». Il est également réinscrit dans le cadre de la loi ESR de 2013 « qui a fait

apparaître cette possibilité de constituer un service commun de la responsabilité sociale des établissements. ». Le fait que cette posture de RSU soit un élément de distinction et de promotion de l'université est également mis en avant (« identifie fortement l'Université ») : « en effet, elle a affiché un discours, engagé des actes, poussé des projets, et fait partie des rares universités ayant des intentions structurées sur ce plan. ». La nécessité d'une structuration est soutenue pour rassembler les agents, « définir une orientation stratégique plus lisible » : « En effet, l'ensemble des actions menées aujourd'hui peuvent sembler dispersées et il apparaît nécessaire d'en proposer une vision structurée, et ainsi de favoriser les relations interservices. Le service ne se substitue pas aux actions déjà menées mais les accompagne. ».

Les missions de ce service RSU sont définies comme suit :

> *Le service RSU-DD a vocation à impulser, accompagner, coordonner, et valoriser l'engagement de l'ensemble de l'Université pour un fonctionnement exemplaire en interne, et à mener des actions de solidarité, de développement durable, et de dialogue science-société avec le territoire de l'Université. Il doit venir en appui des composantes et services et ne pas se substituer aux actions que ces services peuvent mener dans ces domaines.*
>
> *Il accompagne des actions relevant de la RSU-DD au sein de l'établissement, en proposant un soutien administratif et logistique aux actions et projets relevant de la responsabilité sociétale et du développement durable menés par des enseignants dans les formations, par des enseignants-chercheurs et chercheurs au sein de leurs projets de recherche, ou par les personnels, les étudiants et les associations étudiantes dans leurs initiatives propres.*
>
> *Sa deuxième mission est la coordination et la valorisation de ces actions, afin de les rendre visibles et faire en sorte que tous les acteurs de l'Université se saisissent de cette question et proposent des projets pouvant rentrer dans ce champ. Ces projets seraient accompagnés par le service RSU-DD après validation.*
>
> *Enfin, la troisième mission est la mise en œuvre d'actions spécifiques relevant de la RSU-DD : accompagnement des volontaires en service civique, accompagnement par des tuteurs des étudiants incarcérés, dispositif de cours gratuits de langue française pour les réfugiés politiques.*

Lors de ce conseil d'administration, il est également acté que le service de Formation Continue (SFC, anciennement CREFOP[1]) se restructurant, l'université de la Culture Permanente[2] serait intégrée au service RSU. Ce changement est confirmé dans le bulletin n°44 de l'UCP pour l'année 2017-2018 accompagné d'une photographie du coordinateur pédagogique de l'UCP aux côtés de la « gestionnaire du pôle science et société au service RSU-DD » :

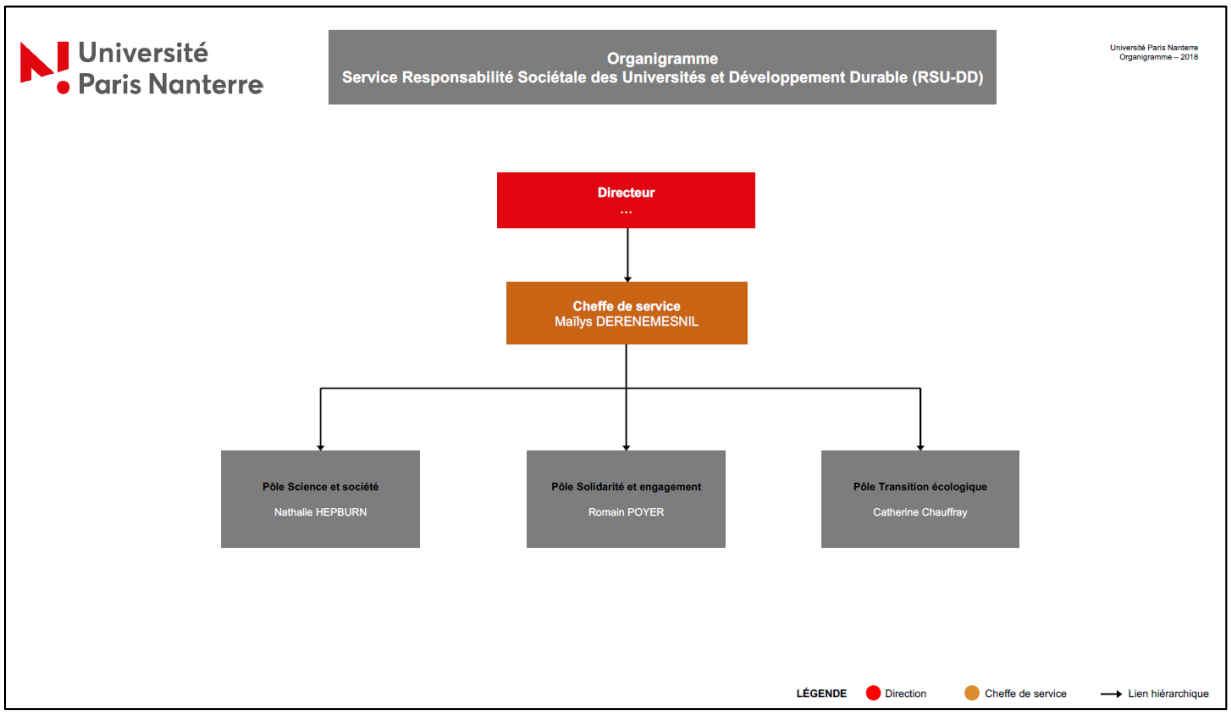
> *Une nouvelle année commence et l'UCP fait peau neuve. Cette formation originale et unique au sein de l'Université Paris Nanterre a connu bien des bouleversements depuis sa fondation au milieu des années 1970. Relevant aujourd'hui de la Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) dont elle est un pôle prioritaire, l'UCP dispose désormais d'un nouveau site internet et de nouveaux locaux situés au premier étage du bâtiment éphémère.*

[1] Centre des Relations avec les Entreprises et de la FOrmation Permanente

[2] Explication et mention du service RSU-DD pour l'UCP ici : https://www.parisnanterre.fr/universite-de-la-culture-permanente-ucp-/universite-de-la-culture-permanente-637266.kjsp

Le rapport d'activités de l'université pour l'année 2016-2017[1] mentionne la création de ce « Service RSU-DD » comme « une étape supplémentaire dans la dynamique engagée depuis de nombreuses années à ce sujet. L'introduction du président Balaudé la présente ainsi : « une démarche différenciante, conforme à nos valeurs et plus globalement a une compréhension enrichie des missions de l'université, amenant cette dernière à jouer pleinement son rôle dans la société, à travers et en prolongement de ses missions d'enseignement et de recherche. (…) C'est l'affirmation de notre marque distinctive qui, sera notre plus bel atout et la meilleure façon de faire fructifier notre héritage. ». Le service est présenté comme le « premier service dans son genre au sein d'une université à être constitué sous cette forme ». Trois pôles sont annoncés : solidarité et engagement ; transition écologique ; sciences et société (dont l'UCP).
Un organigramme (Figure 25), daté de 2018, est également trouvable sur internet, sans qu'une page source dédiée à ce nouveau service commun ne soit encore accessible. Il confirme l'organisation en trois pôles annoncés par le rapport d'activités .

Figure 25 - Organigramme du service Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) à l'université Paris Nanterre



Source : Documentation officielle d'UPN

Le procès-verbal du Conseil d'administration du 25 septembre 2017 mentionne l'élection d'une « représentant-e des personnels BIATSS de l'Université au conseil du RSU-DD ». Les élections d'un représentant des enseignants-chercheurs, chercheurs ou enseignants de rang B et un représentant de rang A n'ont pas pu avoir lieu à cette date faut de candidat. Les deux sièges ont été pourvus en décembre 2017 (PV du CA du 11 décembre 2017). J'ai également pu trouver un document officiel d'appel à candidatures pour « le siège de représentant des usagers de l'Université pour le conseil du service commun Responsabilité Sociétale de l'Université et Développement Durable » daté du 1er

[1] Rapport disponible en libre-accès sur internet, consulté le 24/07/2018.

septembre 2017. Le courrier, adressé aux usagers de l'Université, fait mention de « statuts » du service, introuvable en tant que tels de manière publique. Le nombre des membres de ce conseil n'est pas précisé mais il semblerait qu'ils soient au moins quatre (deux enseignants-chercheurs, un BIATSS, un étudiant). Les « attributions » de ce conseil sont en revanche précisées notamment : donner son avis sur le budget du service, proposer des orientations relevant des missions du service, contribuer à l'élaboration du rapport RSU-DD de l'établissement, émettre un avis sur la nomination du ou de la directrice, élire les personnalités extérieures du conseil du service.

Cette structuration d'un service commun RSU-DD est accompagnée d'une formalisation officielle par le service communication de l'université. La RSU et le service RSU-DD sont présentés dans la nouvelle lettre d'information et de communication créée par l'université intitulée « Le Point Commun[1] ». Présenté comme « Le webzine mensuel de la communauté de l'Université Paris Nanterre », le premier numéro a été diffusé en mars 2018. Le quatrième numéro présente l'infographie sur les activités de RSU. Une page dédiée[2] à la RSU peut être trouvée mais aucun des items présents sur la page ne permettent d'accéder à un autre contenu (voir capture d'écran reproduite Figure 26 ci-dessous).

Figure 26 - Présentation de la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) à l'université Paris Nanterre

Source : Site internet institutionnel de l'université Paris Nanterre

La création du service commun RSU est donc très récente. Mais cette construction démontre néanmoins que l'implication de l'université, y compris dans sa dimension d'ancrage territorial, fait l'objet d'un processus d'institutionnalisation : elle est considérée et revendiquée comme une mission à part entière et elle est inscrite durablement dans l'organisation même de l'université par la création

[1] Disponible ici : https://pointcommun.parisnanterre.fr/ , consulté le 24/07/2018.

[2] Disponible ici : https://www.parisnanterre.fr/rsu/responsabilite-sociale-et-societale-rsu--581200.kjsp, consulté le 24/07/2018.

de ce service commun. Les trois missions décrites dans le PV du CA du 5 juillet 2017 restent orientées vers tout l'établissement, y compris les étudiants et les chercheurs et précisent la prise en charge d'actions par l'établissement lui-même. En effet, le service est dédié à l'accompagnement des activités relevant de la RSU (« soutien administratif et logistique »), de leur « coordination et valorisation » et enfin de la « mise en œuvre d'actions spécifiques ». Même si la collecte de données n'a pas pu être menée sur le terrain depuis la création du service, la documentation montre principalement des actions de valorisation et de promotion de projets qui existaient avant la montée en puissance de la RSU comme thématique, une démarche de mise en cohérence (typologie en trois domaines dans l'infographie du n°4 du webzine Point Commun (Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU), et une volonté de rassembler sous cette thématique différentes politiques de l'établissement concernant le handicap, le bénévolat étudiant, l'aménagement durable du campus, etc. Cette perspective avait d'ailleurs été anticipée par le rapport de préfiguration écrit en septembre 2014 :

> *Sur le plan conceptuel, le risque est que la RSU apparaisse comme une sorte de « fourre-tout » qui se trouverait convoqué dès que sont invoquées les conditions de travail des personnels qu'ils soient administratifs ou enseignants-chercheurs (l'accès au campus donc la question des transports, la restauration à l'Université…) ou des questions telle que la formation permanente, ou plus évidente encore, la question du handicap, celle de l'égalité homme/femme ou celle de la diversité sociale.*

Dans quelle mesure cette institutionnalisation de la RSU relève-t-elle uniquement d'une mise en visibilité de l'université par une valorisation et une communication, ou bien cette démarche volontariste de création d'un service augure-t-elle le développement d'activités d'implication portées par l'établissement et ses membres ? Le développement de la RSU comme label (label DD&RS) prend-il la direction d'un « *responsability washing* » ? C'est notamment l'argumentaire développé par Lucia Granget dans un article intitulé : « La responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise. Le discours des universités françaises sous l'angle de la communication marketing : entre utilité publique et séduction marchande » (Granget, 2005). Pour l'auteure, le discours de RSU, comme celui de RSE, a pour objectif de construire une image mais n'impulse aucune réalisation concrète et reste de l'ordre du discours : « L'engouement pour la responsabilité sociale ressemble à une mode médiatique et managériale de plus qui se limite à la mise en place de codes de conduite, de chartes de principes éthiques, de labels ou de certificats, de classements publiés dans la presse… Le rôle social de l'entreprise demeure de l'ordre du discours puisqu'il ne se traduit pas par des changements de comportements organisationnels (Banting et Litvak, 1971), et des réaménagements institutionnels (Brenkert, 1995). » (Granget, 2005, p. 4). Une partie de la réponse pour l'université Paris Nanterre réside dans l'observation des années qui viennent, une autre partie est abordée ici, par l'analyse des moyens mis à disposition de ce service et de la marge d'action dont l'université dispose (fin du chapitre), et dans les incitations destinées aux étudiants et aux enseignants-chercheurs, et leur manière de se les approprier (chapitre suivant).

2. *La marge de manœuvre de l'établissement pour l'implication territoriale : reflet de la transformation de l'université*

Dans le cadre des transformations actuelles du système universitaire français (voir chapitre 4), l'université Paris Nanterre est engagée dans un processus de transformation organisationnelle qui la pousse à développer certains services (communication, valorisation et appui de la recherche,

patrimoine notamment) et à monter en compétences pour assumer de nouvelles missions (insertion professionnelle des étudiants, responsabilité sociale, aménagement du campus, dialogue avec les collectivités locales). La manière dont l'université est poussée à trouver les moyens financiers, humains et matériels pour mettre en place sa posture d'implication et les contours de sa marge de manœuvre illustrent cette transformation organisationnelle.

a. Missions étendues et moyens restreints

La place accordée à la politique patrimoniale de l'université sur le site internet[1] dédié au soutien de la candidature de Jean-François Balaudé à sa réélection avec son projet intitulé « Nanterre au cœur ! » reflète l'évolution des responsabilités attendues et assumées par l'établissement, dont l'équipe présidentielle considère devoir rendre compte. Cela reflète bien le fait que, dix après la promulgation de la LRU et le passage aux responsabilités et compétences élargies (RCE), l'université est considérée comme un établissement dont la direction a en charge les conditions du développement de son bâti et de l'aménagement de son campus. Celui-ci est un atout, un « *asset* » à faire fructifier et non plus un bâti géré par l'Etat accueillant les activités universitaires. Pour cela, l'université est poussée à s'organiser pour négocier avec la tutelle gouvernementale et obtenir des fonds, développant ses moyens organisationnels en interne (collecte et organisation d'information, dialogues de gestion, etc.). Cette montée en compétences à marche forcée qu'ont subi certaines universités françaises et le développement de leurs capacités d'organisation sont illustrés par le paragraphe intitulé « Un pilotage Patrimoine renforcé et transparent » sur ce même site internet :

> *La stratégie patrimoniale de l'université ayant des enjeux considérables, tant en termes de développement de l'université qu'en termes financiers, le pilotage Patrimoine – pilotage de projets, pilotage budgétaire – se doit d'être exemplaire, transparent et au service de l'ensemble de la communauté universitaire. Ce pilotage de qualité, désormais consolidé, renforce toujours plus, au fil du temps, la crédibilité de l'université lors des demandes aux tutelles, comme en témoigne le montant des financements obtenus lors du CPER [Contrat de Projets Etat Région] 2015-2020, ou encore l'enveloppe de 1,4 millions d'euros obtenue dans le cadre du PIA [Programme Investissement d'Avenir] « Ville de demain », évoqués précédemment.*

On voit ici que les capacités de négociation de l'université, avec la COMUE, et les compétences de ses services dédiés sont mises en avant pour se féliciter des montants obtenus auprès de l'Etat (les Contrats de Projets Etat Région, CPER, de 2009-2014, et de 2015-2020) et des partenaires publics. En effet, même s'il s'agit ici d'un discours de promotion dans le cadre d'une campagne électorale, d'autres éléments attestent de la montée en compétences des services de l'université en termes d'aménagement du campus et de l'approfondissement de ses partenariats avec les acteurs territoriaux. Le développement des capacités de l'établissement dans le domaine de l'implication est aussi visible concernant le volet RSU. La construction d'un service commun de la RSU s'est appuyée sur la création de plusieurs postes et nécessite d'établir des stratégies d'établissement claires pour inciter ou mener des actions relevant de ce domaine.

Dans l'optique d'affirmation d'une identité distinctive *via* la RSU, les postes de vice-présidents et les chargés de missions constituent un levier pour mettre en œuvre et formaliser les politiques décidées par le président et l'équipe présidentielle. La création d'un chargé de mission sur un thème spécifique

[1] Bilan patrimoine disponible sur le site internet : https://nanterreaucoeur.wordpress.com/2016/01/05/bilan-patrimoine/

(ESS, RSU, entreprenariat, numérique par exemple) est une manière de mettre l'accent sur la thématique et de la promouvoir à l'échelle de l'établissement.
C'est ainsi que se présente la chargée de mission Eco-campus dans un entretien (enquêtée n°10, 14/12/2015) :

> *Après il y a des instances politiques. Donc [nom du vice-président patrimoine et développement durable au moment de l'entretien] est vice-président. Il fait partie de l'équipe présidentielle sur le segment développement durable et patrimoine. Et moi je suis chargé de mission c'est-à-dire que lui il est chargé de faire passer… de… comment dire, diffuser les objectifs politiques de la présidence à la direction du patrimoine qui va mettre en œuvre ses objectifs, qui va les réaliser. Et moi je suis un peu à l'interface, chargé de mission éco campus. Donc ce poste a été créé pour moi parce que effectivement c'est une politique de l'université de s'engager vers un éco campus*

D'après le site officiel de l'université mis à jour en mars 2018[1], les « chargés de mission de la présidence » concernaient les thématiques suivantes : Open Data, Projets "risques-décisions", Sportifs de haut niveau, Tutorat, Egalité entre les femmes et les hommes et non-discrimination, Projets culture de la Fondation, Entrepreneuriat, Chaire UNESCO - Réseau international d'études sur le dopage et analyse des politiques anti-dopage. Au moment de l'enquête de terrain, deux chargées de mission ESS étaient en poste : une enseignante-chercheure et une salariée du Crédit Coopératif mise à disposition de l'université dans le cadre d'un mécénat de compétences à l'université[2].

Cependant, cette montée en compétences s'effectue dans un contexte de réformes très importantes et très rapides qui transforment les modes de fonctionnement des universités et leurs représentations d'elles-mêmes. Il s'agit d'un processus en cours, pour lequel les moyens (financiers, humains, organisationnels) à disposition sont souvent décrits comme insuffisants par mes interlocuteurs. Ainsi, plusieurs chargés de mission m'ont fait part de leurs difficultés à obtenir des financements pour mener des actions (enquêtée n°6, 25/11/2015) :

> *Ce qui est difficile parfois, par exemple on a monté le mois de l'économie sociale et solidaire à budget zéro. J'ai zéro budget pour monter un mois de l'économie sociale et solidaire. Et par exemple sur des petits trucs, il y a des gens qui m'ont demandé de leur payer un buffet ou de leur payer des cafés, eh bien je ne peux pas. Je n'ai pas de budget.*
>
> *Camille : et donc par exemple les plaquettes qui ont été distribuées, le buffet du midi*
>
> *Chargée de mission : ça, on l'a négocié. Et c'est le président qui l'a pris en charge. Ce buffet-là. Parce que eux lui… ouais ils ont des lignes de budget, à la présidence. Donc cela a été un peu compliqué. Et donc par exemple j'ai dû demander plusieurs fois parce qu'il y a des intervenants qui viennent de loin. Il faut au moins leur payer le billet de train parce que sinon ils ne vont pas venir. C'est ça, c'est le fait de ne pas avoir de budget qui fait qu'il faut réfléchir à budget zéro. Alors notre atout c'est la communication. (…) Ils nous aident beaucoup la comm'. Enfin, ils nous aident pas mal.*

[1] Site disponible sur : https://www.parisnanterre.fr/la-presidence/charges-de-missions-de-la-presidence-507761.kjsp, consulté le 23/08/2018.

[2] Ce mécénat de compétences a été acté en 2014 lors de la 7e édition des Rencontres Université-Entreprises (RUE), information plus détaillée ici : http://www.les-scop.coop/sites/fr/actualites/2014_RueIntervention_Plx, consulté le 23/08/2018.

A ces difficultés financières le chargé de mission ajoute un manque de soutien administratif : « Ce qui me pèse le plus c'est le fait que au niveau des supports… c'est compliqué quoi on n'est pas aidé. (…) On fait beaucoup de secrétariat en tout cas moi je fais beaucoup de secrétariat. Et cela me pèse parce que cela me prend un temps fou, ce n'est pas à moi de le faire, donc ce n'est pas compté dans ma charge de travail et pourtant je dois le faire, et puis après j'ai tout le reste. ». De même, le vice-président à la formation tout au long de la vie exprime à la fois une montée en compétences et leur insuffisance dans le cadre de collaboration avec les collectivités territoriales :

VP : C'est le genre de choses [forum orientation] sur lesquelles a priori on disait non avant

Camille : pourquoi ?

VP : Parce qu'on n'avait, on n'a pas beaucoup de force, pas beaucoup de personnes. Et donc là maintenant là je pousse pour qu'a priori on y aille

Camille : c'est eux qui viennent vous voir ?

VP : C'est eux qui nous sollicitent beaucoup (…) Moi je manque de temps car j'ai trop de choses à faire donc j'ai peu fait la démarche d'aller les voir.

La description du poste administratif pour monter le service RSU et la vision de ce service commun par le directeur de cabinet en juillet 2015 montrent que les moyens alloués seront restreints, ce qui conditionne le fonctionnement même du service : (je souligne)

Il faut quelqu'un qui soit, en interne, capable d'aller voir ces acteurs, de connaître suffisamment bien l'université pour frapper aux bonnes portes, parce que l'idée n'est pas de dédoubler les postes, on ne va pas créer un chargé de valorisation en plus, on va pas créer ce qu'on n'a pas les moyens de toute façon de faire et puis hum… et puis on est obligé en fait de mutualiser nos forces un peu partout donc de bien… Il faut que ce soit quelqu'un qui connaisse déjà bien l'université idéalement (…) le fonctionnement d'une université, pour que cela puisse marcher assez bien, pour que les différents acteurs voient qu'en face ils ont quelqu'un qui peut appuyer sur le bon bouton, pour que les gens travaillent ensemble. C'est plutôt une plateforme de… transversale qui va s'appuyer sur les différents services plutôt qu'un service qui va encore une fois dédoubler les choses qu'on trouve ailleurs.

De même, des moyens matériels (ordinateur, bureau) ou humains (collaborateurs, stagiaires) ont été difficiles à trouver. Malgré l'appui symbolique et politique de la présidence (président et cabinet), la mise en œuvre de certaines politiques d'établissement se heurte à l'insuffisance des moyens. Ces contraintes sont d'ordre budgétaire, matériel, logistique, humain mais aussi organisationnel : le cas de la mise en place de la « cellule RSU » (d'après le PV du CA du 5 juillet 2017) c'est-à-dire le poste administratif chargé de la préfiguration du service RSU pourvu en novembre 2015 puis la construction du service commun illustre ce point. L'entretien mené en février 2016 avec la personne en poste laisse à plusieurs reprises entrevoir des freins liés aux modes de fonctionnement de l'université, ou du moins une inadéquation entre l'objectif visé et ces modes de fonctionnement. Ainsi le recrutement apparaît assez chaotique, avec un manque de communication entre le pan enseignant-chercheur (et l'équipe présidentielle) et le pan administratif (géré par la Direction Générale des Services), y compris des difficultés à établir les rapports hiérarchiques entre les deux volets[1]. Par la suite mes discussions

[1] Cette caractéristique est commune à toutes les universités comme le clarifie Christine Musselin : « Cette séparation entre l'administratif et le politique se voit également dans la coexistence d'un double système de relations hiérarchiques parallèles mais en interaction, celui qui lie le président et ses vice-présidents d'une part

informelles avec des membres du nouveau service commun de RSU ont fait apparaître une méconnaissance de la part de ces nouveaux porteurs de la vision RSU de l'historique du service et par exemple de l'existence d'un rapport (celui diffusé en septembre 2014) présentant les initiatives présentes à l'université et identifiant des leviers et freins au développement de la RSU à l'université.

Il est difficile d'évaluer précisément les moyens humains et financiers investis par l'université Paris Nanterre dans la mise en œuvre de sa posture d'implication par des actions entreprises en tant qu'établissement. L'enquête de terrain auprès des vice-présidents, des chargés de mission, de la construction de service dédié, souligne néanmoins le manque de moyens financiers (budget), de moyens humains (personnes spécifiquement dédiées), et de moyens matériels et organisationnels (possibilité de mobiliser les personnels et moyens de l'institution).

b. « Chercher les moyens ailleurs » : vers l'université entrepreneuriale ?

Cette situation qui conjugue missions élargies, transformation organisationnelle et contexte de contraintes budgétaires pousse l'université, en tant qu'organisation, à développer ses compétences et son fonctionnement vers la recherche de financements non publics et donc vers l'adéquation avec les demandes d'acteurs extérieurs en position de délivrer des financements. L'introduction du rapport d'activité de l'université sur l'année 2016-2017 écrite par le président Balaudé suit cette logique, comme le montre cet extrait :

> *Concernant la dimension budgétaire, il est nécessaire de maintenir rigueur et prudence notamment dans la gestion de la masse salariale et le développement de nos ressources propres. Il faut de manière générale que nous nous rendions capables de mettre en œuvre les projets partenariaux : c'est l'avenir des universités, et tout particulièrement de la nôtre, dans un contexte territorial qui constitue un formidable atout.*

Cette logique pousse l'université à adopter une attitude entrepreneuriale, comme l'explique les auteurs du rapport « La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 71) :

> *Au cours des années 1990 est né le concept d'« université entrepreneuriale » (Clark, 1998 ; Marginson et Considine, 2000 ; Slaughter et Leslie, 1997) qui visait à rendre compte des transformations organisationnelles mises en oeuvre par les universités pour s'adapter à un environnement devenu concurrentiel dans un contexte de massification et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le modèle de l'université entrepreneuriale a marqué une rupture dans la théorie des organisations universitaires : (…) avec la métaphore entrepreneuriale, on introduit l'idée que les universités peuvent (doivent) ressembler à des entreprises (Musselin, 2006), ce qui implique une révolution des valeurs et des pratiques au sein des mondes universitaires.*
>
> *En nous appuyant sur les travaux consacrés à l'université entrepreneuriale, nous avons retenu les dimensions suivantes comme caractéristiques de ce modèle organisationnel : une capacité accrue à développer des ressources propres, l'introduction de modes de gouvernance impliquant davantage les parties prenantes, et une plus grande prise en compte de la demande sociale dans le développement de l'enseignement et de la recherche.*

---

et celui qui existe entre le directeur général des services et les services centraux d'autre part. » (Musselin et al., 2012, p. 24)

Contraintes budgétaires + autonomie = fonctionnement entrepreneurial

Bien que la volonté du président Balaudé soit fortement et régulièrement exprimée, la mise en place d'activités menées par l'établissement pour la concrétiser se heurte à un manque de moyens humains et matériels, en particulier financiers. Mais d'après certains entretiens, il ne s'agit pas seulement d'un manque de ressources pour assumer les nouvelles missions définies par les réformes récentes. Avec le passage à l'autonomie des universités, il s'agit plutôt de choix de l'équipe présidentielle dans un contexte contraint. La responsabilité de trouver les financements pour assumer les missions décidées par l'Etat et pour se démarquer des autres universités a été, en particulier depuis la LRU (loi Fioraso), transférée aux établissements. Une partie des ressources octroyées par l'Etat est donc liée au financement des Responsabilités et Compétences Elargies (RCE de 2007) et aux postes obtenus via les contrats de site à l'échelle de la COMUE. Mais l'université est dorénavant responsable de ses choix d'attribution de postes, dans un contexte général de pénurie budgétaire régulièrement soulignée par la présidence de l'université dans les entretiens et dans des communications publiques de 2012[1] à 2018. Un communiqué du président Balaudé daté du 14 juin 2018, en période de très fortes tensions liées à la mise en application de Parcoursup, destiné à toute la communauté universitaire de son établissement, et disponible en libre-accès[2] réitère ce constat de pénurie :

> *L'un des points essentiels concernera évidemment les moyens. Depuis 2012, j'ai constamment souligné les insuffisances de financement des universités françaises en général, et SHS tout particulièrement, et j'ai été cette année l'un des premiers présidents d'université à alerter publiquement sur les enjeux des moyens dans le cadre de la réforme de l'accès au premier cycle : les ambitions de réussite et de meilleur accompagnement des étudiants promues par la loi ne seront possibles qu'à condition que les budgets soient à leur hauteur. Est-il besoin de le rappeler ? Pour ce qui concerne Paris Nanterre, les appels à projet dont nous avons été lauréat (comme récemment les EUR et NCU, ou les appels ANR dans lesquels nous ne cessons de progresser), ne peuvent évidemment compenser le manque à gagner en financement récurrent, accumulé depuis des années.*

Le Conseil d'Administration de l'université réuni le 11 décembre 2017 a d'ailleurs approuvé à sa grande majorité une motion exprimant « la plus vive inquiétude devant l'insuffisance du niveau de financement récurrent des universités et tout particulièrement des universités à dominante Sciences Humaines et Sociales ». L'extrait ci-dessous issu d'un entretien avec le directeur de cabinet de la présidence (enquêté n°1, 20/07/2015) montre bien comment la pression à se distinguer en contexte de pénurie budgétaire pousse l'université à chercher des financements extérieurs (« choses extérieures »), dans une attitude entrepreneuriale :

> *Et puis après tout le reste et ben on pourra l'avoir non pas par une dotation de l'État ça c'est clair on sait que a priori si déjà on a de la chance ils maintiennent notre dotation. On ne pourra pas faire le reste c'est-à-dire des améliorations, peut-être justement avoir moins d'étudiants dans une classe tout ça, eh bien on pourra le faire que en ayant recours à des choses extérieures.*

[1] Réformer l'université », tribune mise en ligne le 20 juin 2012 dans Le Monde, auteurs : Jean-François Balaudé, Fabienne Blaise, Lise Dumasy, Anne Fraïsse, Jean-Emile Gombert, Yves Jean, Jean-Luc Mayaud, Jean Peeters.

[2] Communiqué disponible sur : https://www.parisnanterre.fr/l-universite/communique-du-president-relancer-l-universite-846684.kjsp, consulté le 24/07/2018.

Mais voilà après c'est des choix : est-ce qu'on va mettre beaucoup d'énergie pour le développement de ces fonds extérieurs, est-ce qu'on va mettre un peu ça c'est le curseur après…

C'est exactement ce que dit le président de la COMUE Paris-Lumière quant aux moyens à allouer à la mise en œuvre de la RSU (enquêté n°8, 16/06/2016) :

Camille : et est-ce que le fait que ce soit inscrit dans la loi permet d'obtenir des financements pour la RSU ?

Président de la COMUE : ça il faut leur demander [petit rire]

Camille : Est-ce qu'il y a des sources de financement pour la RSU ?

Président de la COMUE : mmm alors c'est un peu réduit parce que ce qui est financé c'est le contrat de site. Dans le contrat de site il est marqué la RSU dans le stock des dépenses : on dit qu'on va créer une cellule RSU et un poste dessus. Et on a un financement pour le contrat de site.

Les moyens alloués à la mise en œuvre de la politique d'implication de l'université sont donc à considérer au vu de ce contexte de tensions budgétaires (1), d'autonomie des établissements (2) et d'incitations à la diversification des ressources (3), ce qui pousse à un fonctionnement entrepreneurial (4) afin de renforcer l'attractivité et la visibilité de l'établissement (5). Ce long extrait d'entretien avec le directeur de cabinet lors d'un échange en juillet 2015 sur la prochaine constitution d'un service commun RSU est merveilleusement éclairant sur ces points :

//1 : Organisation du futur service RSU en prévision de financements limités//

Directeur de cabinet : il y aura une dotation ça c'est sûr, c'est-à-dire une dotation budgétaire pour le soutien au projet qui peut être minime ou important. Cela dépendra en fait de la manière dont on conçoit en fait le périmètre, le type d'actions à accompagner sachant qu'on va peut-être de toute façon garder les actions au sein des UFR ou au sein des... donc avec des financements. Et que ce sera un complément de financement qui sera apporté par le service [commun RSU] par exemple ; faut voir comment… ça ce n'est pas encore défini. C'est précisément ce genre de choses qu'il faut définir l'année prochaine [2015-2016] pour la mise en œuvre opérationnelle en fait.

// 2 : Autonomie des établissements et choix en contexte contraint//

Camille : et vous êtes assez libres de choisir la dotation budgétaire de ce poste [administratif chargé de mission de préfiguration du futur service RSU] ?

Directeur de cabinet : ah bah oui oui, cela s'appelle l'autonomie [rires]

Camille : Non mais par exemple, quand vous parlez de ce poste, vous l'avez obtenu grâce à Paris Lumières, et vous auriez pu…

Directeur de cabinet : eh bien on aurait pu faire un choix mais ça c'est beaucoup plus difficile de [supprimer un poste en ne remplaçant pas un départ à la retraite pour le réaffecter au service RSU]… Là on a eu pas mal de chance finalement ces dernières années parce qu'il y a eu des créations de poste. En tout cas nous on a été bénéficiaires de création de postes.

Camille : Grâce à l'UPL [Université Paris Lumières COMUE incluant UPN]

Directeur de cabinet : oui et puis les postes dits Fioraso qui sont les postes liés à un certain nombre de critères en fait et donc finalement, on n'a pas eu à geler de postes... ça nous a permis de créer 3-4 postes tous les ans alors ça ne se voit pas dans une masse de 3 000 personnels. Que 4 postes ce n'est rien. Mais ça permet typiquement à ce genre de choses d'avancer…

// 3 : Diversification des ressources et des modes d'allocation des financements par appels à projets //

Camille : et il y a d'autres incitations ou ressources que vous avez réussi à obtenir… ces dernières années sur la gouvernance des universités… ? Vous mentionnez la COMUE….

Directeur de cabinet : après c'est la capacité à répondre à des appels d'offres divers et variés. Par exemple, le ministère de la ville sur ces questions-là lance souvent des appels à projets qui sont infructueux parce qu'il n'y a pas de projets si intéressants que ça. Donc ils se retrouvent avec des mannes qui sont logées au niveau de chaque préfecture (…) et en gros ils nous incitent à faire des projets qui répondent aux critères pour recevoir l'argent, la dotation de ce genre de projet.

// 4 : Montée en compétences et transformation organisationnelle progressive de l'université pour chercher et obtenir des financements complétant les dotations //

Mais jusque-là on n'a pas vraiment été capables de le faire parce qu'on n'était pas opérationnel pour le faire donc là, la personne en question elle peut accompagner pour pouvoir réussir à ... obtenir les financements d'autres ministères. (…)

Camille : et du coup le Ministère de la ville fait des appels à projets… qui ciblent l'université ?

Directeur de cabinet : non non, fait des appels à projets auxquels l'université pourrait répondre mais pour l'instant auxquels elle ne répond pas… Enfin l'université seule non mais par exemple les projets en lien avec les associations de quartiers ou les projets euh plus globalement... même je me demande s'il ne peut pas y avoir des projets d'amélioration urbaine qui peuvent être financés ou des expertises peut-être, je ne sais pas…, d'aide à la délibération publique… Enfin il y a plein de choses, on n'a pas encore creusé ça et puis j'ai pas vraiment le temps de le faire mais ça serait intéressant d'aller voir ça. Et puis après il y a le département des Hauts de Seine qui peut aussi financer des actions, il y a la région sur des appels à projets, il y a des… ou voire des programmes européens de recherche ou de formations qui peuvent être aidés ou qui peuvent être sur ces thématiques-là.

Ce qu'il faut c'est créer le réseau de partenaires, et ensuite répondre à des appels à projets qui peuvent permettre de compléter en fait les dotations qu'on peut nous donner.

Camille : ce qui n'est pas le cas jusqu'ici

Directeur de cabinet : aujourd'hui on le fait de manière très éparse, pas forcément très professionnelle, donc humm.

Camille : vous auriez un exemple de ce qui a été fait jusqu'ici ? un projet ?

Directeur de cabinet : [soupir] non, on sait juste que à droite, à gauche on a essayé de répondre à... tel truc du ministère de la ville et finalement ça n'a pas marché…

// 5 : Politique de mise en visibilité et de distinction pour être attractif, obtenir des financements et construire un modèle économique de financements propres //

Camille : mais qui fait ça ?

Directeur de cabinet : Et bien dans les labos, dans les formations, dans les... ou au sein de la valorisation de la recherche. Mais pour l'instant encore une fois on ne s'est pas encore armés pour pouvoir bien y répondre ou peut-être mieux y répondre. Et puis surtout quand on devient visible sur... en gros il y a des systèmes de niches un peu, c'est-à-dire si on devient une université

qui est visible là-dessus, les gens se retournent vers nous. C'est ce que nous expliquait l'UQAM, c'est que finalement il y a d'autres universités à Montréal. (…) Ils ont tous un peu cette idée de l'ouverture vers l'extérieur etc. mais ils ne le font pas tous de la même manière. L'UQAM a sa spécificité qui fait que finalement tout le monde va se retourner vers l'UQAM sur des questions euh par exemple pour des expertises sur ces thématiques-là. Donc si l'université petit à petit devient visible sur ça, et ben on peut se dire qu'elle deviendra une forme de référence et cela s'auto-nourrira quoi.

(…) Ce qu'on avait vu avec le service aux collectivités de l'UQAM c'est qu'à la fois ils avaient une dotation budgétaire par l'université notamment une dotation en postes mais après ils complétaient ça avec des formes de contrat de valorisation mais sur les questions sociales c'est-à-dire soit des financements de collectivités territoriales (…) soit d'avoir une formation sur telle ou telle chose soit je sais pas, les évolutions du droit social, ou bien, ou bien une expertise sur un cas précis donc ça peut être aussi ce genre de moyens faudra voir ça. C'est à construire c'est-à-dire le modèle économique.

Cet échange, à partir de l'exemple du service RSU, montre tout à fait les tentatives pour créer un modèle économique de financement d'une mission définie par la loi ESR de 2013 par différents moyens visant à compléter les dotations insuffisantes de l'Etat. Pour cela, l'université cherche à diversifier ses sources de financements par la réponse à appels à projets publics et par la réponse à des commandes. Cela initie une nécessaire montée en compétences des services en interne, renforce la projection de l'université vers les acteurs non universitaires, et pousse à une attitude entrepreneuriale.

L'implication comme moyen de lever des fonds

Cette logique de diversification des financements pousse l'université à chercher des partenariats avec des acteurs non académiques, par exemple dans le domaine de la recherche, comme le décrit via la chargée de mission enseignement supérieur, innovation et recherche à la CAMV (enquêtée n°20, 12/01/2016) :

Et l'université disait 'eh bien nous, on aimerait bien se rapprocher du monde économique'. Si ce n'est pas ancré dans l'ADN de l'université, on sent progressivement qu'il y a besoin de tendre vers ça par le fait de contraintes budgétaires, enfin voilà au départ il ne fallait pas se leurrer c'était quand même très économique en disant 'ils vont venir financer des laboratoires de recherche, des UFR, créer des chaires, voilà'. Et nous en disant : 'mais attendez les entreprises ne financent pas comme ça des chaires, des fondations, des choses de ce type tant qu'il n'y a pas de… une réelle relation qualitative d'instaurée donc il faut créer du lien, il faut répondre à leurs attentes avant de leur demander de l'argent'. Donc c'est comme ça que les choses se sont faites.

Les partenariats avec certains acteurs extérieurs sont susceptibles de fournir des financements comme l'exprime clairement une chargée de valorisation de la recherche (enquêtée n°11, 16/03/2016) :

Donc l'idée c'est d'exploiter, de commercialiser et de faire entrer de l'argent à l'université c'est ça l'objectif (…). Donc la valorisation, ici valoriser ce n'est plus inventer, valoriser c'est : commercialiser, exploiter.

Ces partenariats sont intégrés à la communication de l'université comme une manière d'être impliquée dans la société et de répondre à la demande sociale. L'objectif de valorisation et de commercialisation de la recherche est tout à fait clair dans les propos des responsables d'appui et valorisation de la recherche (enquêtée n°9, 22/01/2015) :

Pour l'instant on n'est pas dans les SATT[1] pour le moment on travaille avec deux. Et on ne va pas les payer parce que les sciences humaines et sociales ce n'est pas ce qui est transférable tout de suite. Il y a un gros travail de lobbying à faire. Mais si la SATT prend en charge la maturation, le travail de recherche elle le revend parce que c'est ça : s'il y a recette, et ben ils en gardent une partie.

Camille : est-ce que cela crée des débats au sein des services centraux ?

Interlocutrice : complètement parce que c'est pour ça que l'on n'a jamais été dans une SATT et que là on y va à tâtons c'est parce que nous on a la philosophie de dire qu'on fait la recherche sur financement public, et on ne voit pas pourquoi les produits de nôtre recherche ne seraient pas publiques et pourquoi il faudrait les revendre.

Mais c'est un moyen pour les universités d'avoir des fonds qui viennent de l'extérieur et qui permet de valoriser les résultats de la recherche. C'est très important pour les sciences dures typiquement. Parce que les dépôts de brevets coûtent très cher et donc passer par des SATT qui sont des commerciaux. Ce sont des commerciaux en fait (…) on rentre plus dans une logique de ce qui se fait aux États-Unis où en fait il faut trouver de l'argent et à l'extérieur ce n'est plus le ministère qui est le plus gros pourvoyeur de fonds donc il faut trouver de l'argent autrement.

L'université Paris Nanterre diversifie alors les modalités de financement de ses activités d'implication, suivant des logiques de plus en plus proches de celles des entreprises. Cette logique entrepreneuriale se vérifie concernant un autre pan de la politique d'implication : l'aménagement durable, exemplaire et ouvert du campus est à la fois un pilier de la posture de RSU mais aussi un des secteurs où l'université, sans passer par les chercheurs, peut trouver des financements non publics.

Les principaux financements de l'Etat proviennent des Contrats de Projets Etat-Région (CPER). Mais l'université est fortement incitée à rechercher d'autres modes de financement : tout d'abord car ils sont proposés par l'Etat (par exemple le Plan Campus), ensuite car c'est elle qui est devenue responsable du financement du fonctionnement d'un bâti dont les dépenses énergétiques ne cessent de croitre, enfin car les conditions d'étude et de travail (bâtiments, campus) sont devenus des atouts à valoriser dans la compétition entre universités, compétition intégrée comme actée et inéluctable par les dirigeants universitaires. La citation suivante, extraite du bilan patrimoine[2] du site internet dédié à la campagne électorale de Jean-François Balaudé pour sa réélection en 2016 explicite tout à fait les liens entre l'aménagement du campus comme forme de RSU (1) ; la mise en récit de l'amélioration des relations entre université et territoire (2) ; la mise en visibilité de l'université par la labellisation de la gestion du campus (3) ; la mise en avant d'une université capable de partenariats avec de nombreux acteurs de la société (4) ; autant de caractéristiques de l'établissement utilisées pour justifier de l'obtention de financements (5).

/1/Au-delà de tous ces projets et réalisations à proprement parler « immobiliers », nous avons également pu conduire une politique exemplaire en matière de développement durable et de responsabilité sociale de notre université. /2/ Initiée de longue date, cette politique a connu une accélération significative au cours des quatre dernières années, /3/ si bien que notre université est en passe de devenir l'un des premiers établissements d'enseignement supérieur à recevoir une labellisation pour ses engagements – environnementaux, sociaux, territoriaux. /4/ Ces

[1] Sociétés d'Accélération du Transfert de Technologies, voir chapitre 4.

[2] Page internet disponible sur : https://nanterreaucoeur.wordpress.com/2016/01/05/bilan-patrimoine/

engagements sont aujourd'hui reconnus par de nombreux acteurs /5/ qui soutiennent – techniquement, politiquement et/ou financièrement- les projets de notre université et la placent en excellente position pour bénéficier des politiques de transition énergétique et écologique en cours de déploiement.

Etant donné que les subventions récurrentes ne suffisent pas, l'université se tourne vers des modes de financement de plus en plus diversifiés. La chargée de mission Eco-Campus insiste ainsi fortement sur la nécessité de trouver d'autres financements, des financements « innovants », autres que les dotations de l'Etat, insuffisantes (enquêtée n°10, 14/12/2015) :

Les établissements remontent ses choix au ministère il faut pour… en vue… du contrat de projet État région, chaque opérateur priorise les opérations. C'est-à-dire que l'on n'a pas toute la liste de ce que l'on veut faire. C'est dire il y a 5-6 opérations prioritaires. Ça, cela permet de mettre en œuvre de façon opérationnelle la stratégie. Et puis après pour le reste… et bien il faut trouver des financements… d'autres financements. Alors c'est compliqué parce qu'aujourd'hui on n'a pas de, on n'a pas beaucoup de financement innovant. C'est-à-dire que l'enjeu aujourd'hui c'est de trouver des financements innovants.

L'aménagement du campus requiert donc des montages financiers diversifiés associant dotations, CPER, subventions publiques (région, département), et « avance remboursable » dans le cadre d'un fonds interne abondé à parité entre l'université et la Caisse des Dépôts. Cette avance fait partie du « Dispositif Intracting » créé par la Caisse des Dépôts, dispositif qui illustre tout à fait les mutations contemporaines de l'université. La convention a été signée en février 2016 entre les deux parties et acte la constitution d'un fonds de 1,4 millions d'euros, dont 720 000 euros de prêts de la part de la Caisse des dépôts. Voici comment le vice-président chargé du patrimoine et du développement présente le dispositif dans un entretien accordé au média News Tank le 7 mars 2016[1] :

Intracting est la contraction de l'anglais « internal contracting ». Il s'agit d'un mode de financement innovant qui permet d'investir dans des mesures d'efficacité énergétique.

Concrètement, nous mettons en place un fonds interne à l'université de 1,44 M€ qui servira à financer ces actions d'efficacité énergétique.

Le fonds est abondé à moitié par l'université et à moitié par la Caisse des dépôts par le biais d'une avance remboursable, il y a donc un partage des risques. Il se régénère ensuite grâce aux économies réalisées sur les factures énergétiques. Nous aurons ainsi remboursé la Caisse des dépôts à l'issue de la période conventionnelle et continuerons à disposer d'un fonds pour poursuivre de nouveaux travaux.

La description du dispositif sur le site de la CPU (Conférence des présidents d'université) présente le dispositif comme une réponse complémentaire au plan campus (de 2008). L'objectif est de créer « un effet de levier » par l'apport de la Caisse des dépôts pour « lancer le mécanisme » pour au final « renforcer la Capacité d'Autofinancement (« sanctuarisation » des économies d'énergie) ». La présentation de ce « Dispositif Intracting », présenté en Annexe 16 : Présentation du « Dispositif Intracting », replace le dispositif dans le contexte budgétaire actuel des universités : elle montre que la capacité d'autofinancement (« CAF ») est « insuffisante ou absorbée par d'autres postes » tandis que d'autres options sont écartées, notamment : « Pas d'autorisation de recours à l'emprunt et offre

[1] Entretien disponible sur : https://education.newstank.fr/fr/thinkeducationlyon-mai2016/news/64072/nanterre-fonds-interne-1-4m-financer-mesures-efficacite-energetique-brette.html

actuelle crédit CDC/BEI[1] inadaptée (durée, montant) ». Elle met aussi en avant les objectifs de « capitalisation d'un savoir-faire interne et professionnalisation des équipes pour aborder des contrats plus complexes » et le « renforcement de la maîtrise d'ouvrage universitaire ». Cette construction organisationnelle est d'autant plus encouragée qu'elle constitue un prérequis pour accéder au dispositif : des études telles qu'un schéma de développement immobilier et d'aménagement (SDIA), un Plan Action Energie (PAE), *schéma directeur* des eaux pluviales (SDEP) sont des préalables nécessaires. De même, l'emploi d'un « manager énergie » est obligatoire dans le cadre du dispositif. C'est ce que décrit le vice-président chargé du patrimoine et du développement dans la suite de l'entretien accordé au média News Tank (je souligne) :

> *Par ailleurs nous venons de recruter un « manager énergie » pour le suivi des problématiques énergétiques de l'université et la convention inclut une période probatoire de trois ans. (…)*
>
> *Une des difficultés est d'estimer les économies d'énergies réalisées - et leurs équivalences financières - pour les réinjecter dans le fonds. Le sujet est technique et économique, c'est aussi pour cela que nous avions besoin d'un manager « énergie » en interne.*
>
> *Il s'agit d'un jeune ingénieur diplômé des Mines d'Albi, recruté en CDD et placé au sein de la direction du patrimoine. Il a en charge le suivi de la convention Intracting et des travaux associés et sera en charge de tous les sujets relatifs à la performance énergétique et aux contrats d'approvisionnement. L'énergie est un sujet qui va prendre beaucoup d'importance à l'avenir et nous voulions anticiper et développer des compétences en interne. Nous avions besoin d'un expert afin d'élever le niveau de compétence de notre service patrimoine en matière énergétique.*

Le montage financier illustre le comportement entrepreneurial de l'université qui investit des fonds, en emprunte d'autres et compte sur les économies réalisées pour rembourser le capital (et les intérêts à 3 % d'après l'Annexe 16 : Présentation du « Dispositif Intracting ») et conserver un fonds d'investissement. Il est probable que celui-ci, s'il est préservé ne sera pas dépensé mais utilisé comme forme d'*endowment*, c'est-à-dire comme capital d'investissement (comme le suggère le premier extrait de l'entretien ci-dessus : « nous continuerons à disposer d'un fonds pour poursuivre de nouveaux travaux. »).

La marge de manœuvre dont dispose l'université à l'égard de son campus lui permet de le considérer comme un terrain d'investissement et un objet de mobilisation pour des montages financiers. C'est par la mobilisation du campus comme vitrine de l'éco campus qui a permis à l'université de remporter le PIA présenté plus haut « Ville de demain » avec la CAMV : cet appel à projets n'est pas spécifiquement destiné aux établissements d'enseignement et de recherche comme les ISITE, IDEX et LABEX, mais aux « acteurs publics et privés, dans des métropoles ou des grandes agglomérations » qui portent des « projets urbains "intégrés, innovants"[2]. L'université Paris Nanterre joue ici le rôle d'acteur urbain et d'acteur de l'aménagement urbain. Elle endosse aussi en partie un rôle de promoteur immobilier dans le cadre des échanges de parcelles liés au projet Seine-Arche : par exemple des documents internes datés de 2010 (anciens) établissent des simulations des dépenses et recettes que l'université pourrait obtenir au cours de ses échanges. Plus récemment a été discuté, lors du conseil d'administration d'octobre 2017, la possibilité d'une convention d'occupation temporaire de

[1] Caisse des dépôts et consignations et Banque européenne d'investissement

[2] Descriptif du PIA Ville de demain ici : https://www.caissedesdepotsdesterritoires.fr/cs/ContentServer?pagename=Territoires/LOCActu/ArticleActualite&cid=1250270262733 et ici https://www.caissedesdepots.fr/ville-de-demain, consulté le 23/08/2018.

bâtiments provisoires de l'université par Bouygues Construction qui verserait un loyer annuel et prendrait en charge les coûts de maintenance du bâtiment alors inoccupé par l'université.

c. L'implication comme reflet du paradoxe d'une « autonomie tronquée »

Se pencher sur les moyens de mise en œuvre de l'implication par l'université en tant qu'établissement met en lumière leur processus de transformation organisationnelle pour monter en compétences afin de faire face à des missions étendues et s'adapter à des modes de financements de plus en plus diversifiés. Cela reflète aussi les rapports entre ces universités dites autonomes et l'Etat. En effet, la transformation des universités décrite dans le chapitre 4 est liée à une extension de leurs missions dans le cadre des différents textes législatifs les concernant, associée à une mise en concurrence en partie organisée par l'Etat via les appels à projets (Plan Campus, PIA), et complétée par des contraintes budgétaires les poussant à diversifier leurs financements. La situation apparaît pour certains paradoxale : l'Etat ne donnerait pas les marges de manœuvre suffisantes aux universités, pourtant dites « autonomes » pour qu'elles puissent s'emparer des nouvelles missions qu'il leur assigne et pour qu'elles aient les moyens, notamment législatifs et organisationnels, de se financer en dehors des dotations ministérielles. Ce point est abordé par Jérôme Aust dans un entretien accordé à Romain Pierronnet sur son blog dédié à l'enseignement supérieur au sein du média EducPros[1], le 2 novembre 2014[2] :

> *R.P. : N'y-a-t-il pas un paradoxe dans le fait d'avoir récemment voulu conforter l'autonomie de gestion des universités au début des années 2000, en même temps qu'apparaissent des appels à projets nationaux type « Campus » ou les « Investissements d'avenir » qui guident les politiques universitaires ?*
>
> *J.A. : Si, bien sûr, il y a une forme de tension et un paradoxe. Les acteurs s'en plaignent d'ailleurs, de cette « autonomie tronquée ». Ce n'est cependant pas propre à la France.*
>
> *Si on regarde du côté allemand, ou britannique, on retrouve cette tension entre l'autonomie des établissements et le développement d'outils, qui sont différents de ceux utilisés en France, mais qui participent aussi de formes de pilotage à distance par le contrôle, l'évaluation ex post ou l'allocation différentielle des ressources. On retrouve cette tension entre autonomie et contrôle même si la portée du contrôle et les formes qu'il prend changent d'un pays à l'autre.*

Au-delà du débat sur le type d'autonomie octroyée et souhaitée pour les universités entre liberté académique et scientifique des enseignants-chercheurs, collégialité des corps universitaires, indépendance gestionnaire des universités (Vinokur, 2008), le transfert de responsabilité gestionnaire comprend en lui-même des contradictions : il apparaît à certains acteurs comme factice ou hypocrite puisque les moyens d'assumer cette autonomie de gestion restent limités et cadrés par le pilotage à distance de l'Etat, d'où l'expression d' « autonomie tronquée » employée par Jérôme Aust pour qualifier cette position.

---

[1] EducPros se présente ainsi : « EducPros toute l'actualité du monde de l'éducation en temps réel, ainsi que des services spécialisés pour les professionnels et les décideurs de l'enseignement supérieur », page d'accueil : https://www.letudiant.fr/educpros/, consultée le 25/07/2018.

[2] Entretien intitulé « Universités, recherche, et territoires comme objets de recherche : interview de Jérôme Aust », disponible ici : http://blog.educpros.fr/romain-pierronnet/2014/11/02/universites-recherche-et-territoires-comme-objets-de-recherche-interview-de-jerome-aust/, consulté le 25/07/2018.

Le cas de l'implication territoriale de l'université Paris Nanterre illustre ces tensions : les missions et les marges de manœuvre de l'université sont décidées par l'Etat et inscrites dans les lois. C'est d'ailleurs pour cela que le lobbying du président de Nanterre s'est exercé auprès du ministère pour que la RSU apparaisse dans la loi ESR de 2013 (enquêté n°8, 16/06/2016). Et c'est ce que rappelle le directeur de cabinet lorsqu'il rappelle que « le périmètre qui est donné à l'université ne peut pas servir à autre chose qu'à des fonctions universitaires au sens du Code de l'Education donc des missions de l'université. » (enquêté n°1, 20/07/2015). Mais cette extension des missions est associée à des moyens alloués de manière beaucoup plus sélective dans un contexte de compétition entre établissements. Ceux-ci sont alors poussés à prendre en charge des responsabilités accrues mais à trouver les financements nécessaires pour les assumer et se distinguer par eux-mêmes.

Le contraste entre d'une part des incitations de l'État qui incitent à un fonctionnement entrepreneurial pour diversifier les sources de financement, à prendre en charge davantage de responsabilités et de misions, à se différencier dans un contexte concurrentiel et d'autre part les moyens d'action et les marges de manœuvre alloués aboutit à une situation paradoxale. Cela amène certains interlocuteurs de l'équipe présidentielle à réaffirmer ce que, eux, considèrent comme les missions premières de l'université et à rappeler leurs visions du territoire « de » l'université, légitime et maîtrisable, à savoir le campus. C'est le sens de la remarque du directeur de cabinet lorsqu'en entretien, il rappelle qu'*in fine*, le territoire de l'université c'est celui dont elle est responsable : « (…) sur le territoire de l'université qui est un territoire en fait bien déterminé c'est-à-dire qu'on a une responsabilité sur ce territoire ; on a une délégation de l'Etat en fait sur la gestion de ce territoire (…) ». L'université de Paris Nanterre n'a alors ni responsabilité ni compétences à faire valoir au-delà de son campus, y compris dans une vision d'ouverture et d'intégration à la ville : « (…) les projets urbains ça c'est l'EPADESA, la ville de Nanterre, ça c'est ce n'est pas nous qui allons faire les projets urbains pour faire la continuité entre les deux. ». Le territoire d'application de l'implication est celui du campus. Au-delà, l'université ne souhaite pas prendre en charge une responsabilité qu'elle n'a pas les moyens d'assumer et qu'elle ne souhaite pas intégrer dans ses missions. Le président et son directeur de cabinet rappellent ainsi régulièrement les missions fondamentales de service public de leur université. Et ils semblent considérer avec une pointe d'agacement les ambitions et les incitations de l'Etat qui ne s'accompagnent pas ou peu des moyens financiers, organisationnels, législatifs afférents.

Conclusion du chapitre

La formulation de l'implication de l'université Paris Nanterre et les modalités de sa mise en œuvre sont fortement structurées par la transformation actuelle du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche en France. La posture d'université impliquée s'inscrit dans les objectifs de mise en visibilité aux échelles nationale et internationale par la construction d'une image distinctive et attractive. Elle répond aussi aux incitations à la diversification des modalités de financement de la recherche mais aussi de financement de la formation et de l'aménagement du campus. L'implication de l'université apparaît comme un levier pour les stratégies de promotion institutionnelle d'un établissement compétiteur au sein d'un système en transformation et en hiérarchisation. Elle permet de promouvoir une image distinctive d'université « exemplaire » et « responsable », de favoriser des partenariats de recherche et de mobiliser des acteurs institutionnels (collectivités en particulier), de légitimer des réponses à appels à projets de l'État.

La mise en œuvre de ces différentes formes d'implication amène l'université à développer plusieurs rapports aux territoires (voir Schéma 2) : en tant que milieu socio-économique environnant il est le cadre de partenariats avec des entreprises ou des acteurs publics locaux, présentés comme une manière pour l'université d'être en prise avec des enjeux de société, des « besoins des territoires ». Il constitue aussi le support d'actions impulsées ou soutenues par l'université, de type philanthropique (bénévolat). Mais l'implication de l'université suit également des logiques d'utilisation et de valorisation des ressources que représente le territoire : le territoire « de » l'université présente des ressources en tant que milieu environnant, par exemple les ressources foncières d'un campus situé dans une zone en rénovation urbaine. Mais la dimension politico-administrative du territoire constitue également une ressource à valoriser par l'implication pour l'université, en tant que vecteur de mobilisation : en nouant des partenariats avec des acteurs territoriaux en charge de certains périmètres de gestion, comme l'ex-CAMV ou la municipalité de Nanterre, l'université renforce des appuis politiques, obtient des possibilités de financement (ou de réponse conjointe à des appels à projets de l'État), développe des opportunités de partenariats de recherche. Enfin, la dimension symbolique du territoire associé à l'université est une ressource à utiliser dans le cadre de la construction d'une image distinctive et visible à l'échelle nationale voire à l'échelle internationale. C'est pourquoi, la délimitation du territoire de l'université devient un enjeu à part entière : l'implication, le choix de certains partenaires et l'exclusion d'autres, permet de définir un territoire de référence désiré pour l'université de Paris Nanterre. Dans un contexte de complexité de la carte université francilienne et de la maille administrative en Île-de-France, l'analyse de l'implication d'UPN et de ses logiques de territorialisation met alors en lumière la diversité de territoires « de » l'université, au regard d'une diversité d'acteurs ciblés (ou non) par l'université dans ses projets d'implication.

Enfin, la formalisation de l'implication au sein de l'établissement (par des services et moyens dédiés) et ses modalités de réalisation par l'université soulignent des enjeux actuels du système universitaire français : tout en gardant à l'esprit que l'université Paris Nanterre est un cas spécifique, la mise en œuvre progressive et parfois compliquée de l'implication met en lumière une transformation organisationnelle par une certaine montée en compétences face à des responsabilités accrues dans le cadre de relations et d'apprentissages mutuels avec les acteurs non-académiques en particulier les collectivités locales. Elle montre aussi la situation paradoxale de missions de plus en plus étendues, d'incitations à un fonctionnement entrepreneurial et de « responsabilités et compétences élargies » dans un cadre réglementaire très contrôlé.

PARTIE 4 :
Implication territoriale des universités et des universitaires : quelles relations au nom de l'Université ?

Chapitre 8 : Quand l'implication d'institution s'adresse aux universitaires

> *C'est très difficile de créer du commun. À l'université. C'est-à-dire que chacun est dans ses projets de recherche, ses recherches de financement, ses enseignements, la division entre disciplines est hyper forte (…). Mais j'ai rarement vu une communauté aussi portée vers l'intérêt général et aussi individualiste*[1].

L'implication territoriale fait partie des stratégies de développement et d'attractivité des deux universités étudiées, selon des objectifs et modalités liées à leurs modèles universitaires respectifs (partie 2).

Les chapitres 6 et 7 ont montré comment l'université de Paris Nanterre et celle de Syracuse University mettent en œuvre la posture d'implication territoriale par leurs propres moyens, c'est-à-dire par des services dédiés et par l'action de ses personnels administratifs ou des membres de son équipe présidentielle. L'établissement met en avant des actions qu'il effectue indépendamment de la communauté universitaire, les plaçant sous le sceau de son attitude responsable et engagée, comme par exemple un aménagement du campus qui suit des principes de transition énergétique et d'ouverture territoriale, ou des actions philanthropiques.

Mais, à Nanterre comme à Syracuse, l'intégration de l'implication dans l'institution s'adresse aussi aux membres de l'université qu'ils soient personnels, étudiants ou enseignants-chercheurs. L'ancrage institutionnel de l'implication territoriale ne s'effectue en effet pas uniquement par la formalisation d'interface, par la création de services dédiés et par des actions menées par l'établissement. Il s'effectue aussi par la multiplication d'incitations à destination des étudiants, des enseignants et des chercheurs. L'implication est alors intégrée aux missions de l'institution, y compris les missions de formation et de recherche, et s'oriente vers les étudiants et les enseignants-chercheurs de l'université.

Que se passe-t-il lorsqu'une posture d'établissement, présentée comme un renouvellement du modèle de l'institution universitaire, portée par des universités aux capacités organisationnelles croissantes, s'adresse aux membres de l'établissement ? Quels sont les leviers utilisés par l'établissement pour intégrer l'implication dans les activités universitaires de ses membres ? Ce chapitre met donc plus précisément en question les rapports entre l'échelon de l'université et celui des enseignants-chercheurs au sein de l'analyse multi-niveaux qui structure la thèse. Une première section aborde tout d'abord l'implication destinée aux étudiants comme un levier d'attractivité pour les deux universités. Celles-ci intègrent des opportunités d'implication pour les étudiants selon des modalités similaires mais à des degrés différents, que ce soit le développement d'activités associatives ou l'articulation de l'implication aux *curricula*. Mais les deux universités s'adressent également aux enseignants-chercheurs et déploient différents types d'incitations pour les amener à participer aux projets de l'institution ou bien à s'impliquer par leurs propres activités. Enfin, si l'institution porte des politiques

[1] Extrait d'entretien avec une enseignante-chercheure de l'université Paris Nanterre (enquêtée n°29, 19/01/2015).

d'établissement pour promouvoir et mettre en application une posture d'implication universitaire, celle-ci n'est pas forcément partagée et soutenue par la communauté universitaire : la dernière section du chapitre se penche donc sur la pluralité des visions de l'implication portées par l'université et les universitaires au nom des missions de l'Université.

I. L'implication universitaire par et pour les étudiants : levier d'attractivité pour l'université

Les politiques d'implication des deux universités s'adressent aux étudiants pour plusieurs raisons. D'une part ce sont les étudiants qui font vivre, qui donnent corps à une partie des activités d'implication revendiquées par l'université : par la philanthropie et le bénévolat en premier lieu, mais aussi par des projets de *community-based learning* (ou formation-action pour un équivalent en français) ou plus rarement *community-based research*. Ils s'investissent dans le cadre de leur engagement personnel notamment associatif, via les enseignements délivrés, et parfois au sein des projets impulsés par l'institution, comme ceux de revitalisation urbaine lancés à Syracuse. D'autre part, l'implication universitaire est un argument marketing brandi par les deux universités pour se rendre attractif auprès de leurs étudiants. Cela est particulièrement patent à Syracuse University où les opportunités de *learning experience* font partie intégrante de la conception pédagogique, sont des atouts sur le marché du travail et constituent des arguments de vente des formations aux étudiants-clients qui investissent dans leur éducation. Cette première section du chapitre interroge l'ancrage institutionnel de l'implication dans le cas des activités de formation. Je montrerai tout d'abord que les deux universités intègrent l'implication des étudiants comme part de l'implication universitaire et présentent celle-ci comme un atout pédagogique. Puis je détaillerai les leviers et soutiens mis en place par les deux établissements pour favoriser l'implication générale des étudiants, et je finirai par une forme spécifique d'institutionnalisation de l'implication : son inscription dans les curricula et donc dans les objectifs de formation.

1. L'intégration des étudiants dans la conception et la valorisation de l'implication universitaire

Syracuse University comme l'université de Paris Nanterre intègrent explicitement les étudiants dans la conceptualisation et la mise en œuvre de leurs postures d'implication respectives. Les étudiants sont en effet une manière d'incarner et de mettre en œuvre des postures que les deux universités revendiquent en tant qu'universités responsables et engagées.

a. Université Paris Nanterre : construire une image en s'appuyant sur des incitations légales

L'université de Paris Nanterre intègre les étudiants à différentes formes d'implication universitaire, que ce soit l'engagement citoyen (RSU) ou les partenariats avec des acteurs socio-économiques. L'objectif est de construire une image attractive d'université dans laquelle les étudiants sont en prise avec les enjeux de la société (en accord avec la posture d'implication générale d'UPN), en s'appuyant sur des dispositifs nationaux qui soutiennent cette vision.

Le paragraphe sur la RSU dans le volet établissement du contrat de site de la COMUE Paris-Lumière mentionne la volonté de créer des « form-actions » et de valoriser « l'engagement associatif et citoyen des étudiants, comme dans les projets de remédiation sociale auprès de jeunes en difficulté ou de détenus en transition vers la sortie de prison, du type du dispositif Kairos ». Cette politique volontariste

de l'université Paris Nanterre pour se positionner comme chef de file de la RSU en France rencontre une valorisation de l'engagement étudiant au niveau législatif. Les missions des universités définies notamment par le Code de l'Éducation intègrent de plus en plus l'implication étudiante sous la pression de nouvelles lois. Ainsi, les comptes-rendus de conseil d'administration de l'année 2017 mentionnent des groupes de travail mis en place en 2016-2017 afin de prévoir une « charte de l'engagement étudiant » suite à la publication d'un décret relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants paru en mai 2017 dans la lignée de la loi Égalité et Citoyenneté de janvier 2017. Le Code de l'éducation (section 2 en particulier) précise alors les publics étudiants éligibles à des mesures de reconnaissance de l'engagement par l'université comme : la reconnaissance sous forme de crédits de toute une série d'activités éligibles au titre de l'engagement ; une dispense ou une valorisation d'activités en lien avec l'engagement ; des aménagements d'étude pour les activités relatives à l'engagement.

De même, l'université de Paris Nanterre intègre d'autant plus l'implication des étudiants hors de l'université que les objectifs à l'échelle nationale ciblent l'insertion professionnelle. Il s'agit là d'un autre pan de l'implication universitaire : si la RSU se rapporte à la philanthropie et l'exemplarité citoyenne, l'insertion professionnelle se rapproche du volet « utilité » et « participation aux enjeux sociaux et économiques contemporains » formulé dans la posture d'implication de l'université Paris Nanterre. C'est ce qui ressort de l'extrait d'entretien ci-dessous, issu d'un échange avec un membre du service valorisation et appui de la recherche (enquêtée n°9, 22/01/2015). On y voit l'association des incitations liées l'obligation légale posée par l'État, et la volonté de l'université d'entretenir une image de performance (« chômeurs »), d'innovation et de responsabilité (« RSU »).

> *Par contre l'insertion professionnelle des étudiants c'est vraiment une obligation qu'on a. Et c'est vraiment une question parce que cela reflète aussi l'image de l'université. S'il se dit sur la place publique qu'en sortant Nanterre on ne trouve pas de boulot et que c'est une boîte de chômeurs, et bien très vite on va avoir moins d'étudiants et ce n'est pas la volonté. Personne ne veut avoir de fac qui ferme. Et comme il y a déjà beaucoup de dispositifs qui sont des dispositifs des pouvoirs publics qui vont directement à l'université pour faire ces incubateurs, pour mettre en place des choses vraiment pour les étudiants… Voilà c'est vraiment une politique vraiment soutenue. D'autant qu'il y a cette fameuse RSU qui incite aussi… et le côté innovation sociale qu'est-ce que c'est ? C'est de développer de nouveaux services : et bien on est nous aussi à Nanterre on est une université qui se veut être porteuse de ces développements pour les étudiants en fait.*

Cet extrait d'entretien montre aussi que les opportunités d'implication pour les étudiants, qu'elles soient d'ordre purement philanthropique ou plus professionnelles, sont considérées comme des arguments pour revendiquer une qualité de formation supplémentaire et attirer des étudiants. Le partenariat entre l'université et l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville) est ainsi régulièrement mis en avant par les membres de l'équipe présidentielle. Faire du tutorat, accompagner de jeunes élèves, coordonner des actions bénévoles liées à l'éducation sont autant d'activités proposées aux étudiants comme des opportunités positives supplémentaires tout au long de leurs études. L'argument marketing est plus visible concernant l'insertion professionnelle : les possibilités d'implication dans des projets non universitaires valorisés sur le marché du travail actuel sont mises en avant dans la présentation de certaines formations et dans la communication de l'université. En accord avec l'image d'innovation que l'université veut défendre et avec les paradigmes de flexibilité et d'entreprenariat à l'œuvre actuellement dans les discours, ce sont les projets d'entreprenariat étudiant qui sont sur le devant de la scène. Ce sont eux qui bénéficient de financements ciblés de la

part du gouvernement, qui permettent de nouer des liens avec des acteurs non universitaires, et qui font l'objet d'incitations tout à fait explicites.
Un exemple est celui de PEPITE PON : Pôle Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entreprenariat -Paris Ouest Nord[1]. Le PEPITE PON est l'un des 29 pôles créés à l'échelle nationale suite au dispositif lancé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), le ministère du redressement productif et la Caisse des dépôts (CDC) en 2012-2013. Le but affiché est d'aider tout étudiant ou jeune diplômé souhaitant entreprendre, par le biais de la sensibilisation, la formation (séminaires, MOOC) et de l'accompagnement (conseils et incubateur de start-up). Un fonds d'amorçage est proposé par l'État : 50% de la somme sur trois ans, l'autre moitié devant être trouvée par l'établissement auprès des collectivités territoriales, des fonds européens et des partenaires privés. L'objectif, préconisé par la Commission européenne, est de développer « une nouvelle politique de l'entrepreneuriat étudiant qui repose sur des logiques partenariales entre établissements d'enseignement supérieur, collectivités territoriales et acteurs de la création d'entreprise au niveau de chaque territoire[2]. (…) ». Ces incitations sont doublées d'une procédure d'évaluation dans le cadre de l'accréditation des établissements : « La procédure d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, introduite par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, intègrera dans son cahier des charges la mise en œuvre de ces dispositifs de formation à l'entrepreneuriat et à l'innovation adaptés par cycle. Elle veillera en particulier à ce que des unités d'enseignement dites de "professionnalisation" permettant la délivrance de crédits ECTS soient proposées à tous les "étudiants-entrepreneurs" qui le souhaitent pour faire reconnaitre leur projet entrepreneurial pour la validation de leur diplôme. »

Enfin, la posture d'université impliquée de l'université Paris Nanterre s'incarne par l'engagement de ses étudiants dans des partenariats avec « les acteurs du territoire ». L'incubateur I-Engage, créé au sein du PEPITE PON est par exemple présenté comme suit sur le site internet dédié : « I-Engage, l'incubateur d'innovation engagée de l'Université de Paris Nanterre, répond aux besoins et aux attentes du territoire des Hauts-de-Seine. Sa thématique Économie Sociale et Solidaire est un véritable atout pour les entrepreneurs du territoire[3]. ». De même, les activités de formation sont le support de partenariats entre l'université (vice-présidents et services dédiés) et les collectivités locales : la responsable du pôle « enseignement secondaire et supérieur » à la mairie de Nanterre décrit sa participation à la commission d'aide projets étudiants (CAPE) comme un lien institutionalisé avec l'université via le Service Général de l'Action Culturelle et de l'Animation du Campus (SGACAC) tandis que la vice-président Formation tout au long de la vie à la commission d'attribution de financements de projets ESS par le Conseil départemental des Hauts-de-Seine est présentée comme une implication de l'universités (enquêté n°2, 10/02/2015).

[1] Présentation du dispositif PEPITE – PON sur le site du Pôle Léonard de Vinci, https://www.devinci.fr/entreprises/pepite-paris-ouest-nord/, consulté le 25/07/2018

[2] Extraits issus du site internet : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74716/pepite-constitution-de-poles-etudiants-pour-l-innovation-le-transfert-et-l-entrepreneuriat.html, présentant le dispositif PEPITE, consulté le 28/08/2018.

[3] Description de l'incubateur I-Engage : https://www.pepite-pon.fr/index.php/l-incubateur/l-incubateur-i-engage, consulté le 28/08/2018.

b. Syracuse University : attirer les étudiants - clients

La dimension marketing de l'implication universitaire est beaucoup plus présente à l'université de Syracuse. Comme le synthétise la *Vice President for Research* de Syracuse University lors d'un entretien en mai 2015 : « We are a tuition driven university » (enquêtée n°46, 01/05/2015). Syracuse University, en tant qu'université privée, compose ses recettes en majorité par l'apport des frais d'inscription et de scolarité de ses étudiants. Ceux-ci payent des montants considérables pour étudier et vivre à Syracuse University (voir chapitre 6). Ils sont donc considérés comme des clients à attirer et contenter. Dans cette optique, la qualité de la formation ainsi que les conditions d'étude et de vie sur le campus sont très importantes. Sont également très importantes les possibilités de participer à des projets d'ordre philanthropique, de développer ses compétences personnelles de *leadership*, d'organisation, de management de projet ou des savoir-faire plus précis. L'engagement des étudiants auprès des *communities* est ainsi présenté comme « au cœur de l'expérience à Syracuse University[1]. ».

Les opportunités de stages, de constitution d'un réseau, de multiplication des expériences professionnelles sont aussi très valorisées par les étudiants. Cela s'inscrit dans une vision différente de l'éducation et de la perception de la valeur d'un futur employé par rapport à la France. Si en France le diplôme et les qualifications scolaires sont particulièrement prises en compte, aux États-Unis les expériences, les compétences et les capacités d'adaptation et d'apprentissage sont plus considérées. Pouvoir témoigner d'une ouverture sociale, d'un esprit de citoyenneté, de capacités d'entreprendre et de travailler en équipe est donc important pour les étudiants futurs travailleurs dans une optique de valorisation de son « capital humain ». Enfin, aux États-Unis, la vie de campus est nettement plus développée qu'en France : les étudiants éloignés de leur famille en intègrent en quelque sorte une nouvelle, et s'investissent beaucoup dans les activités et l'occupation des campus. À Syracuse vivre sur le campus est obligatoire les deux premières années par exemple. Les associations étudiantes, les sororités et fraternités, les activités extra-scolaires sont nettement plus développées qu'en France. La période des études *undergraduate* (l'équivalent de quatre années de Licence) est censée former les étudiants et les accompagner dans leur entrée dans l'âge adulte. Il s'agit là d'une « expérience » à part entière que l'université doit fournir à ses clients, comme l'exprime l'*Executive Director du service Sponsored Accounting* (enquêtée n°50, 09/04/2015) :

> *In the US, it's the college experience and I used that term broadly. It's for the undergrads. You know you go away from home for the first time, you live in a dormitory, you get stone, you have sex, you do all the stuff you do when you live away from home. We also have tennis courts, ice skating rinks, dining halls, all that stuff has to be provided. What the College is basically saying is "we are taking care of your kids 24/7.*

Que ce soit pour les opportunités de stage professionnel ou pour les conditions d'épanouissement personnel, les liens entre l'université et la ville d'ancrage sont considérés comme important par l'université et par les potentiels étudiants. L'implication de l'université dans son territoire d'ancrage permet de donner un cadre favorable à l'implication recherchée par les étudiants. C'est exactement ce que reflètent les propos de la *Vice President for Research* de Syracuse University.

---

[1] Propos de l'associate vice president for engagement and director of CPCS (Center for Public and Community Service) lors de remise de prix, rapporté dans un article de RODOSKI K. H., (02/04/2010), « 2010 Chancellor's Awards for Public Engagement and Scholarship honor students, faculty, staff and community partners for their civic contributions », *SU News,* consulté en 2011 ? indisponible en ligne en 2018.

VP : But, our experience… it takes a village to raise our kids. And providing that experience.

Camille : a village?

VP : a village is a metaphor. It takes a village. It takes more than a university to raise our talents. (…) If we didn't have that relationship our kids could not have that enriched experience. (…) if we don't have industries nearby, our students wouldn't' practice.

Le terme « *that relationships* » fait explicitement référence aux projets de NearWestSide Initiative et aux cours *community-based,* à savoir une implication organisée et structurée par l'institution elle-même.

2. L'implication comme vie de campus : soutien aux initiatives étudiantes

Syracuse University et Paris Nanterre mettent en place différents dispositifs afin de soutenir et promouvoir l'implication des étudiants sur le campus et dans l'environnement proche. La formalisation de ces leviers, leur pérennisation et leur organisation par l'institution même participent d'une institutionnalisation de différents types d'implication.

Tout d'abord, les deux universités encouragent les activités de tutorat et aide scolaire menées par les étudiants dans les quartiers alentours. Elles incitent également les étudiants à s'engager dans des associations de bénévolat pour mener des actions citoyennes ou philanthropiques. À l'université de Paris Nanterre, c'est principalement l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville) qui coordonne les activités de tutorat et aide au devoir. L'association, d'échelle nationale, est particulièrement implantée à Nanterre où son bureau des Hauts-de-Seine est situé. Elle bénéficie de conventions de partenariat avec l'université, par exemple pour disposer d'un local sur le campus. D'autres associations soutiennent des activités étudiantes de ce type, comme l'association GENEPI à Nanterre[1] qui encadre des étudiants pour donner des cours à la maison d'arrêt de Nanterre. L'université accueille ces associations étudiantes et les soutient en particulier via le Service Général de l'Action Culturelle et de l'Animation du Campus (SGACAC). Ce service a été créé en 2013 et fournit une aide financière sur projet aux associations, aide aussi orientée vers les frais de fonctionnement depuis 2015. Les fonds sont alloués via la CAPE (Commission d'aide aux projets étudiants) mobilisant des aides issues du « fond de solidarité au développement des initiatives étudiantes » créé dans toutes les universités, et avec le CROUS de Versailles et la ville de Nanterre dans le cas de l'université Paris Nanterre. D'après la directrice du SGACAC, ce sont 62 projets qui ont été financés en 2015 pour un montant de 90 000 euros.

Avec la mise en avant d'une posture d'université engagée et impliquée et la création du service commun de la RSU, certaines activités étudiantes bénéficient d'un soutien plus ciblé de l'institution. Par exemple, le projet d'épicerie solidaire qui existe de longue date sur le campus a été soutenu par la chargée de mission RSU de l'époque (enquêtée n°12, 25/02/2016). Initialement développé suite à un appel à projet du Conseil général des Hauts de Seine dans le domaine de l'Économie sociale et solidaire (ESS) en 2013, puis abandonné, le projet a finalement vu le jour au printemps 2017. Dans un article du journal Le Parisien[2] daté du 9 octobre 2017, le président J.-F. Balaudé déclarait que : « Ce n'est pas un

[1] GENEPI : association nationale qui milite pour le décloisonnement des prisons, informations disponibles sur leur site : https://www.genepi.fr/, consulté le 28/08/2018

[2] Article disponible en ligne sur : http://www.leparisien.fr/nanterre-92000/l-epicerie-sociale-de-la-fac-de-nanterre-attend-les-etudiants-les-plus-defavorises-09-10-2017-7319622.php, consulté le 26/07/2018.

projet de l'université en tant qu'institution — c'est un projet étudiant, conçu en toute indépendance et autonomie ». L'institution se place ici en soutien financier et logistiques d'initiatives étudiantes correspondant à la ligne de la politique de RSU menée par l'établissement. Le projet est ensuite valorisé et intégré à la communication de l'établissement, comme le montre l'annonce de l'inauguration de l'épicerie en octobre 2017[1] :

> *Fidèle à sa tradition d'ouverture et de solidarité et dans le cadre de sa politique de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU), l'université Paris Nanterre est fière de voir une épicerie solidaire ouvrir sur le campus.*

Ce projet vient donc d'une initiative étudiante mais a été encadrée par un cours, a bénéficié du soutien logistique de la personne en charge du poste de chargée de mission de préfiguration du service commun de la RSU avant la création du service commun, et a reçu un soutien symbolique de l'université qui l'a intégré à sa communication autour de la RSU. L'université encourage l'implication des étudiants et participe à son institutionnalisation en officialisant des dispositifs officiels et pérennes comme le recours au service civique. Comme pour le statut d'étudiant entrepreneur ou le dispositif PEPITE, l'université s'empare de dispositions légales et de leviers à l'échelle nationale pour inciter à l'implication dans son institution. Ainsi la page[2] du site internet officiel de l'université dédiée aux service civique propose à partir de la rentrée de septembre 2018 quatre missions de 10 mois (24h par semaine) en binôme, qui viennent en soutien aux projets d'implication existant (comme le projet Kairos détaillé précédemment[3]) ou s'inscrivant dans le secteur « responsabilité sociétale et promotion du développement durable au sein du service RSU-DD (Responsabilité Sociétale des Universités et Développement Durable) » ou le secteur « culturel et associatif étudiant au sein du SGACAC (Service Général de l'Action Culturelle et de l'Animation du Campus) ».

On voit ici que dans le contexte français, il s'agit d'un engagement personnel citoyen proposé aux étudiants étant donné leur profil (compétences scolaires) et les objectifs de l'université de manière générale (formation) et spécifique (politique de RSU). La philanthropie et la nécessité de « *give-back* » sont nettement plus ancrées dans la culture états-unienne (voir chapitre 3) et dans les représentations de l'expérience étudiante (voir chapitre 6) comme le reflète cette citation extraite d'un entretien avec une étudiante *undergraduated* de quatrième année (enquêtée n°112, 06/05/2011) :

> *I think it is a duty of the university, I don't think we should just come here and just be here concerned with ourselves. It's important to interact with the community because we do affect the community, as a population.*

Les associations étudiantes à Syracuse University sont très développées et encadrent de nombreuses activités philanthropiques (tutorat, distribution de nourriture, engagements associatifs divers). Elles bénéficient entre autres du soutien financier, logistique et administratif du Mary Ann Shaw Center for

[1] Le document n'est plus disponible en ligne mais a été diffusé sur le site et via les messageries de l'université.

[2] Description du service civique à UPN sur le site : https://www.parisnanterre.fr/rsu/campagne-de-recrutement-de-volontaires-en-service-civique-849686.kjsp , consulté le 26/07/2018.

[3] La mission est décrite comme « Proposer des formes de médiation adaptée aux jeunes non-étudiants en vue de la prévention des risques et de la promotion des parcours universitaires au sein de la Direction de la Sûreté et de la Sécurité Incendie. ».

Public and Community Service créé en 1994 et de l'Office of Engagement Programs affilié au centre multiconfessionnel Hendricks Chapel[1].

Syracuse University promeut et institutionnalise aussi l'engagement étudiant en collaboration avec les *communities* par des financements (« *grants* »), des récompenses financières ou symboliques (« *awards* »), un soutien symbolique de l'institution, etc. Les différents types de distinctions sont très nombreux, récompensant l'engagement d'étudiants ou d'associations universitaires dans une collaboration avec les *communities.* On peut citer entre autres le *Senior Vice President's Award for Service* pour célébrer un individu ou un groupe qui contribue à la qualité de vie dans la ville de Syracuse et renforce les liens avec les *communities*, ou le *Creating Opportunities for Recognizing Excellence Award for Service* qui poursuit le même objectif, mais développé par l'*Office of Student Life*. Ce service propose aussi le *Fraternity and Sorority Awards for Community Engagement* qui récompense le bénévolat avec des *community organizations*.

De plus chaque *school* ou département a ses propres distinctions destinées aux étudiants, professeurs, staff et anciens élèves[2]. Très nombreuses, elles s'ajoutent aux distinctions existant au niveau national, comme le *AmeriCorps award*[3], pour créer une forte stimulation institutionnelle en faveur de l'engagement dans les *communities*. Beaucoup de ces incitations s'adressent aux étudiants et encouragent les activités menées avec des *community organizations* ou plus largement le « *non-profit world* », comme mentionné dans la description d'un *award* dans le rapport de Sandra Hurd (2006, p. 2) :

> *Robert B. Menschel Public Service Internship Award is administered by the Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service (CPCS). Alumnus Richard L. Menschel and his wife, Ronay, established the award in honor of his brother Robert's 70th birthday and to perpetuate Robert's dedication to the not-for-profit world. The Menschel Award provides support for full time matriculated undergraduate students who are working in the not-for-profit world.*

Il faut souligner le rôle de la philanthropie d'entreprise et de la philanthropie individuelle notamment des anciens élèves dans le financement et l'orientation de certaines activités. D'ailleurs Robert Menschel, ancien élève, avait opéré un « *naming gift* » de deux millions de dollars à SU en 1999 et un bâtiment porte désormais son nom[4].

Les reconnaissances symboliques et financières récompensant des initiatives étudiantes sont aussi accompagnées de programmes organisant cette implication étudiante, ce qui distingue le cas de SU par rapport à Paris Nanterre. Un exemple parmi d'autres serait le *Raising Our Voices Diversity Institute*

---

[1] Hendricks Chapel est décrite ainsi sur son site dédié : « Hendricks Chapel is the diverse religious, spiritual, ethical and cultural heart of Syracuse University that connects people of all faiths and no faith through active engagement, mutual dialogue, reflective spirituality, responsible leadership and a rigorous commitment to social justice. », d'après le site : http://hendricks.syr.edu/, consulté le 28/08/2018.

[2] Le rapport de Sandra Hurd de 2006 afin de proposer l'intégration de SU à la Carnegie Classification mentionne (p. 4) : "the Maxwell School of Citizenship and Public Affairs presents the Spirit of Public Service award to alumni and others with a distinguished record of public service. The L.C. Smith College of Engineering and Computer Science annually presents the Alumni Service Prize to a graduating senior and the Richard Bernard prize to a student design team that best addresses needs of the disabled. »

[3] « The Corporation for National Service engages more than 1.5 million Americans annually in improving communities through service. AmeriCorps whose members serve with local and national organizations to meet community needs while earning education awards to help finance college or training », in https://www.nationalservice.gov/programs/americorps, consulté le 28/08/2018.

[4] Informations disponibles sur : http://adminmanual.syr.edu/buildings/menschel.html consulté le 28/08/2018.

créé par la *Division of Student Affairs*. Ce programme a réuni des étudiants, enseignants-chercheurs et personnels administratifs avec des étudiants de lycées environnant pour mener un « dialogue inter-groupe semestriel sur la race et l'ethnicité dans la communauté locale[1] ». De même l'*Office of Off-campus Student Service* (service dédié aux étudiants vivant hors du campus) a organisé une campagne de collecte de dons (aliments, vêtements, etc.) pour des associations caritatives locales.

À la tradition philanthropique inhérente au modèle universitaire états-unien s'ajoute la volonté de Syracuse University de donner une image d'université responsable et en bons termes avec la population et les acteurs environnant le campus (voir chapitre 6). L'implication de l'université à l'égard de son territoire environnant intègre les étudiants dans la visée de partenariats philanthropiques avec les *communities*. Une partie de l'*Office of Government and Community Relations* (GCR) présenté dans le chapitre 6 s'intéresse à l'engagement étudiant dans la perspective de préserver une bonne entente avec les résidents et une bonne image de l'université. Dans cette optique, on peut citer entre autres l'événement « *MayFest* » : une journée de festivités visant à célébrer et présenter le travail étudiant en dehors de la salle de classe. Les activités de projection de film, musique, poésie etc. sont à destination explicite de « la *community* » qui est invitée à venir sur le campus participer aux ateliers, conférences et au dîner. Chaque année le CPCS organise un *Annual Community Partners' Meeting* réunissant des enseignants-chercheurs, des membres du personnel (*staff*) et des *community partners* pour discuter de projets à mener en partenariat. La rencontre de 2006 aurait réuni plus de 70 acteurs locaux.

Enfin, la thématique de l'engagement étudiant reflète les différences d'implication des deux universités décrites jusqu'ici. Ainsi l'université de Syracuse encourage les étudiants à incarner la troisième mission universitaire de soutien (social, économique et culturel) au territoire d'ancrage. Par exemple le programme « *Engagement Fellows* » propose une bourse d'étude accordée de manière très sélective à des étudiants afin de les inciter à rester et à s'investir dans la vie locale de Syracuse. Le nombre d'élèves retenus était de cinq pour l'année scolaire 2009 - 2010, 16 en 2010-2011 et 20 en 2011-2012[2]. L'université finance 10 000 dollars pour l'emploi d'une année de chaque lauréat dans une entreprise locale, une organisation à but non-lucratif ou un entrepreneur. Chaque étudiant reçoit aussi une exemption des frais d'inscription pour des études de Master (*graduate studies*). Le projet de l'étudiant en lien avec son emploi local est encadré par un universitaire de l'université[3]. Ce programme « *Engagement Fellows* » a été en partie financé et encouragé par *Imagining America*[4], corporation nationale pour l'intégration de l'engagement citoyen (« *public engagement* ») et des partenariats avec

---

[1] « A semester-long inter-group dialogue program that addressed race and ethnicity in the local community. », Hurd S. 2006, p. 4.

[2] D'après l'article du 29/04/2011 issu de *Syracuse University News*, intitulé « Engagement Fellows will remain in Syracuse post graduation to continue Scholarship in Action initiatives » https://news.syr.edu/2011/04/2011-engagement-fellows/, consulté le 28/08/2018.

[3] Source : COLE N., (16/03/2009), « Syracuse University pays to keep graduates in Central New York », *News, Post Standard, syracuse.com*., non disponible en ligne, consulté en mai 2011.

[4] Description de la structure et des objectifs disponibles ici : https://imaginingamerica.org/about/, consulté le 28/08/2018. Le rapport de Sandra Hurd (2006) décrit Imagining America ainsi : A consortium of 70+ colleges and universities who have come together to build a national community of public scholars to research the scope and practices of public scholarship, create models of program infrastructure, make new scholarship visible and audible, establish platforms for civic conversation, carry out strategic educational and policy initiatives, and forge regional alliances » (HURD S., N. 2006, p. 19)

les *community organizations* dans le fonctionnement de l'université. Ce programme est emblématique de la politique d'implication *Scholarship in action* de Syracuse University, mêlant objectifs académiques et soutien économique au territoire d'ancrage.

3. Inscription dans les curricula et formalisation d'une interface

L'ensemble des incitations et des soutiens développés par les deux universités pour encourager l'implication des étudiants sur le campus et dans le territoire proche contribue à institutionnaliser cette vision des activités universitaires. Les deux universités formalisent, officialisent, et pérennisent certaines actions portées par les étudiants sur le territoire et des partenariats avec des acteurs non universitaires. Une forme particulière d'ancrage institutionnel de l'implication universitaire par les étudiants est l'inscription de ce type d'activités dans les formations proposées et dans la validation des cours dispensés. Par la possibilité de valider une partie de formation universitaire par une activité d'implication, l'université montre qu'elle l'intègre comme mission éducative légitime.

a. UPN : ancrage dans la formation dans le cadre des missions décidées par l'Etat

L'université de Nanterre a développé, structuré et visibilisé différents dispositifs pour encourager les étudiants à s'impliquer spécifiquement dans le cadre de leurs études et non uniquement via un engagement associatif indépendant. Un premier dispositif dont l'université s'est emparée est le statut national d'étudiant entrepreneur et le diplôme d'établissement "étudiant-entrepreneur" (D2E) créé en 2014-2015 dans le cadre du développement de l'entreprenariat étudiant[1] via les PEPITE. Le statut donne accès à des prestations délivrées dans le cadre du PEPITE (accompagnement par un enseignant et un référent externe du réseau PEPITE, accès à l'espace de coworking, possibilité de signer un Contrat d'Appui d'Entreprise avec une structure type couveuse ou coopérative d'activité et d'emploi). En revanche le diplôme d'établissement cible plus l'établissement et inscrit l'implication de l'étudiant dans un projet entrepreneurial dans le déroulé de ses études : validation du projet entrepreneurial à la place d'un stage ou d'un projet de fin d'études ; aménagement des études, le cas échéant ; reconnaissance des acquis issus du D2E. Dans la même perspective, l'université de Nanterre s'appuie sur le dispositif du diplôme universitaire (DU) pour proposer d'intégrer des activités d'implication dans la validation d'un DU. Parmi les très nombreux DU proposés par l'université[2], l'un d'entre eux s'intitule « Projet Engagement Solidaire » et permet de concilier des enseignements universitaires et d'effectuer une mission de service civique de 6 mois.

Un autre dispositif mis en place par l'université de Nanterre est le « bonus au diplôme », ce qui cadre tout à fait avec sa posture de RSU. D'autres universités en France ont développé ce système avec des variantes quant à l'intégration d'une note dans l'évaluation des étudiants. Pour l'Université de Lorraine, il s'agit d'un petit bonus de note qui peut sur décision d'un jury s'ajouter à la moyenne de l'année[3].À l'université d'Artois, « un coefficient est appliqué à la moyenne semestrielle en fonction de cette note : l'engagement associatif est donc valorisé par une augmentation de la note globale du

[1] Pour plus d'informations sur l'entreprenariat étudiant à l'université Paris Nanterre, présentées sur un site pour le renouvellement du mandat du président Balaudé : https://nanterreaucoeur.wordpress.com/2016/01/21/bilan-entrepreneuriat/, consulté le 28/08/2018.

[2] Liste des DU d'UPN ici : https://www.parisnanterre.fr/offre-de-formation-/offre-de-formation-du-518201.kjsp, consultée le 26/07/2018.

[3] Plus d'informations sur le bonus au diplôme de l'Université de Lorraine ici : https://b2e.univ-lorraine.fr/ , consultée le 26/07/2018.

semestre.[1] ». Toutes les universités citées, et celles de Nanterre également, développent une rhétorique de l'implication de l'étudiant comme part de sa formation et de sa préparation plus générale à sa vie de citoyen. L'université de Limoges écrit ainsi : « La vie des étudiants à l'université ne doit pas se réduire au suivi des enseignements dispensés et à la préparation des examens, même s'ils sont au cœur de l'activité des étudiants. Un campus est également un lieu de vie, d'apprentissage de l'engagement au service de la cité et d'enrichissement par les rencontres et les liens que l'on y crée. S'engager, c'est participer à la construction de la société dans laquelle nous souhaitons vivre, dans un esprit d'ouverture, de solidarité, de responsabilité[2]. ». L'université de Nanterre met l'accent sur le surplus de compétences que ces activités procurent à l'étudiant (« proposer une offre de plus en plus riche »), tout en mettant en avant les thématiques de la RSU et de l'ESS dans l'onglet plus spécifique du bonus au diplôme par « engagement solidaire ». Les deux arguments sont donc utilisés, en miroir de la situation aux États-Unis : les activités d'engagement ou d'implication permettent à la fois de contribuer à la vie de la cité et avoir un comportement citoyen mais aussi de diversifier et « valoriser » ses compétences et ses savoir-faire pour mieux se positionner ensuite sur le marché du travail.
A l'université de Nanterre, les étudiants peuvent dans le cadre du bonus « d'accéder à des cours qui ne sont pas proposés dans leur diplôme et faire reconnaître les compétences ainsi acquises grâce à l'inscription officielle sur le relevé de notes[3] ». Les notes et crédits attribués dans le cadre du bonus sont en supplément et ne rentrent pas en compte dans la validation de la formation. La composition des activités proposées dans ce cadre est très intéressante : en particulier les activités rassemblées sous le nom « Construction d'un campus social et solidaire » et celles nommées « Interventions auprès des voisins de l'Université » relèvent des actions d'implication déjà mentionnées précédemment (chapitre 7) et portées par l'institution. Les différentes catégories rassemblent :

- Accompagnement scolaire et tutorat (école élémentaire, collège, lycée) ;
- Responsable associatif (« Membre d'une association étudiante du campus, valorisez vos compétences acquises à un poste à responsabilités dans le cadre de votre engagement associatif. ») ;
- Action contre la faim (sensibilisation en école, collège et lycée, organisation d'une course) ;
- Construction d'un campus social et solidaire c'est-à-dire « Initiation à l'apiculture » et « Jardins universitaires » en partenariat avec l'association LabEESS : Laboratoire Ethique, Economique, Social et Solidaire, qui « a pour objet de cultiver le lien social sur le campus autour de projets liés à des questions environnementales, économiques, sociales et solidaires incluant étudiants, administration et riverains pour que l'université devienne un lieu de vie, d'échange et de partage entre la communauté universitaire et la ville[4]. » ;

[1] Plus d'informations sur le site internet disponible ici : http://www.univ-artois.fr/Vie-etudiante/Culture-et-Associations/Accompagnement/Bonus-et-CFGA, consulté le 26/07/2018.

[2] Plus d'informations ici : https://www.flsh.unilim.fr/construire-son-projet/lengagement-etudiant-bonus/, consulté le 26/07/2018.

[3] Site internet du bonus au diplôme de l'université de Paris Nanterre disponible ici : https://modules-transversaux.parisnanterre.fr/les-bonus-au-diplome/bonus-au-diplome-engagement-solidaire-548308.kjsp?RH=1399022326792, consulté le 26/07/2018.

[4] Extrait de la page internet : https://modules-transversaux.parisnanterre.fr/les-bonus-au-diplome/bonus-au-diplome-jardins-universitaires-854348.kjsp?RH=1399022326792, consultée le 27/07/2018.

- Interventions auprès des voisins de l'Université. Cette dernière catégorie est spécifiée comme « Bonus non proposé pour l'année 2018-2019 », sachant qu'elle comprend quatre ateliers correspondant aux projets de l'ancien directeur « sécurité, sureté et prévention des risque » à l'université depuis 2000 et qui a quitté l'université fin 2017 (Atelier Socrate dans les quartiers, Anthropologie de l'agression et de la violence, Atelier Intervenir dans le milieu carcéral, Atelier Projet KAIROS).

Les activités d'engagement étudiant sont alors reconnues par l'institution mais elles sont organisées en surplus des cours. Elles dépendent du volontariat des étudiants qui décident de participer aux dispositifs (PEPITE, Bonus au diplôme). Si leur reconnaissance par l'université leur accorde une officialisation et une forme d'institutionnalisation, elles ne font pas partie intégrante de formations dispensées dans l'université, ce qui leur accorderait plus de pérennité. L'exemple de l'épicerie solidaire (relancée plusieurs fois par des étudiants différents) montre qu'un soutien de l'université à l'initiative étudiante ne suffit parfois pas à établir un projet. Si l'université ne dispose pas des moyens humains ou matériels de porter elle-même l'initiative (comme pour les ruchers par exemple) ou si elle ne le souhaite pas, il faut trouver un moyen d'ancrer davantage le projet dans un fonctionnement ordinaire et répété de l'institution. C'est ce que reflète cet extrait d'entretien avec le directeur de cabinet (enquêté n°1, 20/07/2015) :

> *Donc c'est pour ça qu'on se dit que pour que ces activités soient… durent… on passe plutôt par les cursus, donc ce serait au sein des cursus, des projets… Donc ça pourrait être [nom d'une enseignante de licence professionnelle "Gestion des Organisations de l'Économie Sociale et Solidaire] aussi qui proposerait à ses étudiants de tenir l'épicerie solidaire.*

Intégrer l'implication étudiante dans les cursus de l'université lui accorderait aussi un statut un peu différent : elles représenteraient d'avantage qu'un engagement individuel d'ordre citoyen. Ce serait plutôt reconnaitre un questionnement sur les modes d'apprentissage étudiant et le rôle de l'université en tant qu'institution de formation rassemblant des milliers d'étudiants. C'est aussi inclure une réflexion d'ordre épistémologique et pédagogique (quels contenus et modes d'apprentissage selon la discipline et le niveau) qui s'adresse aussi aux enseignants (quoi et comment enseigner une matière y compris dans les cursus principaux et pas uniquement en supplément). Certains formats déjà existants envisagent la formation des étudiants associée à un volet de « mise en pratique », comme le format traditionnel de « stages » ou de « commandes » au cours desquels les étudiants produisent des prestations pour un employeur, encadrés (pour les commandes) par un référent universitaire.

Cette réflexion sur un ancrage institutionnel de l'implication étudiante qui soit plus qu'un portage et une officialisation d'activités volontaires supplémentaires est abordée par l'équipe présidentielle, à la faveur du positionnement RSU et du contexte de réformes nationales sur les « pédagogies innovantes ». Le contrat de site de la COMUE Paris Lumière atteste de cette volonté, avec la mention explicite de développer des « form'actions » et d'intégrer davantage l'entreprenariat étudiant. Cette question de l'implication des étudiants reflète des tensions repérables à l'échelle de l'institution, entre une volonté d'ouverture et d'expérimentation qui serait liée à des intérêts pédagogiques, épistémologiques (conditions de production d'un savoir) et politique, et une autre forme d'implication qui serait davantage motivée par la recherche d'expériences pour les étudiants pour diversifier leurs compétences dans une logique plus libérale d'amélioration de son capital d'employabilité. Les deux positions ne sont pas toujours opposées ou exclusives et les propos de l'équipe présidentielle de l'université Paris Nanterre les englobent dans un souhait d'améliorer l'interface entre les cursus et ces activités hors université. Ainsi le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation

pédagogique (enquêté n°3) déclare vouloir adapter les maquettes de formation à de nouveaux formats liés à la professionnalisation dans un entretien du 20 janvier 2016 :

> *Donc ça, cela veut dire qu'il faut qu'on évolue sur les formats, mais ça on a l'habitude, je veux dire, du moment où les formations évoluent, en lien avec la professionnalisation, on sait que de contrat en contrat, on doit faire évoluer les maquettes pour qu'elles correspondent, globalement, à la fois aux attentes des étudiants et des milieux professionnels. Donc là on sait qu'il y a un format à trouver qui n'est pas encore très clair, on va dire qu'il y a quelques expérimentations dans l'université, qui sont sorties en fait du cadre très étroit de stages ou de mémoires de recherche, qui expérimentent des formats qui sont un tout petit peu différents, et ça il faut qu'on puisse...comment dire, lui donner une forme dans les maquettes.*

De même, l'idée serait d'améliorer l'interface entre les activités étudiantes et des demandes extérieures :

> *Donc ça, ça serait vraiment le… le, le maillon peut-être qui nous manque, pour que de l'extérieur, ils n'aient pas à rentrer sur le site de l'université et à aller chercher la bonne formation, le bon interlocuteur, qu'on puisse vraiment les conseiller sur le meilleur point d'entrée, un point d'entrée unique sur une thématique, et ensuite bien ventiler les demandes pour que ça aille directement vers les formations.*

Pour cela, le rôle de l'établissement apparait nécessaire, et le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique en dénombre d'ailleurs trois différents : un rôle de valorisation et de communication, un rôle de portage de projets précis par des chargés de mission (pour PEPITE par exemple), et un rôle « beaucoup plus compliqué » d'interface (« dispositif unique ») entre des acteurs extérieurs et les formations, voire d'inscription d'activités d'implication dans les formations. Les deux premiers rôles sont déjà pris en main par l'université de Paris Nanterre, mais le troisième, celui d'ancrer l'implication dans les cursus au-delà d'activités volontaires individuelles, pose plus de difficultés. L'extrait ci-dessous montre la volonté d'améliorer l'interface avec les acteurs extérieurs et évoque les enjeux de la structuration d'un dispositif unique à l'échelle de l'établissement, voire de la COMUE avec les restructurations récentes. Il insiste aussi sur la nécessité de trouver les financements associés.

> *V.P. : il y a plein de dispositifs qui fonctionnent très bien dans certaines formations. Quand on les met bout à bout, on a à peu près ce qu'il faudrait faire au niveau de l'université. On va dire, le [dispositif] (…) qui n'est pas forcément portable par une formation de façon isolée parce c'est très lourd, donc il faut qu'on trouve des cadres qui permettent de porter des dispositifs d'établissement. [pause]*
>
> *Camille : Et ça par contre ça, cela demande un financement dédié ?*
>
> *V.P. : C'est avant tout une organisation... trouver la bonne structure, pour que ça fonctionne, donc la clinique c'est vraiment une piste notamment au niveau de Paris Lumières (…) C'est-à-dire, c'est pour moi, c'est vraiment la part de l'établissement qui va, qui va décider de mettre en place une structure, qui… simplifie les relations avec l'extérieur, et qui va faire qu'il va y avoir des retombées globalement sur beaucoup de formations. Et en termes de visibilité (…) qui dépasse le cadre des formations (…)*
>
> *Ce sont des dispositifs pour lesquels l'encadrement va être de plus en plus gourmand, et il faut absolument que... qu'il puisse y avoir quand même un financement extérieur*

Comme dans le chapitre précédent, on voit ici que la recherche de financements dits « extérieurs » est omniprésente dans les discours des membres de l'équipe présidentielle, que ce soit pour le développement du campus (chapitre 7) ou ici la formation. Toutes les politiques d'établissement ou projets supplémentaires nécessitant un budget doivent d'après eux être financées par des sources autres que les dotations. Une autre difficulté évoquée par le vice-président et qui l'est aussi lors d'entretiens avec des enseignants-chercheurs est celle des maquettes et des normes d'encadrement étudiant : le degré d'accompagnement des étudiants est beaucoup plus élevé (et donc difficile à financer) que pour cours magistral ou un TD, qui sont les deux formes classiques à l'université.
Enfin, un argument mis en avant par mon interlocuteur interroge tout particulièrement le statut de l'université et son contexte d'action : les stages (conventions) ou les commandes (contrats) financés par des entreprises privées sont présentés comme un format « plus simple » qu'avec des acteurs publics qui ne proposent aucun financements (soit de l'étudiant soit des heures d'encadrement supplémentaires nécessaires) :

> *On souhaiterait évoluer vers ce type de fonctionnement, c'est-à-dire, proposer à un étudiant qui est en master par exemple, pas forcément un stage ou un mémoire de recherche, mais ces formats de recherche-action. Qui les amènent à l'extérieur. Sauf qu'en termes de financements [inspiration] c'est extrêmement long. (…) Dès lors qu'on est dans le service public …on considère que, que...on fait partie plus globalement de... on a les mêmes missions, on travaille dans le même sens, et que du coup il n doit pas y avoir de rapports financiers entre nous. (…) tous les formats qui existent en France (…) par exemple c'est pratiquement mission impossible pour avoir un contrat pro dans le service public. Le service public va chercher à avoir des stagiaires, des euh... mais en tout cas pas de financements. (…) finalement c'est très simple de contractualiser avec le privé, d'avoir des formats commandes (…)*
>
> *Dès lors qu'on est dans le système public, la relation avec le territoire elle euh... je trouve qu'elle est, elle est, elle est compliquée parce qu'on n'est plus sur du partenariat sans échanges, sans transactions financières et que ce genre de programme nécessite forcément de l'argent pour être mener jusque, jusqu'au bout.*

On voit ici les mêmes logiques que pour le fonctionnement général de l'institution analysé au chapitre 7 : l'université est poussée, par obligation légale ou par la pression à la compétition que ses dirigeants ont intégrée, à se distinguer des autres établissements et donc à développer des initiatives propres pour renforcer leur attractivité. Or ces initiatives, d'après les entretiens avec l'équipe présidentielle, sont peu financées (ou du moins leur financement est compétitif et très sélectif). Pour les financer et leur donner une ampleur suffisante il faut faire appel à des ressources autres que les dotations de l'État. Mais dans la course à la distinction, les moyens à disposition des dirigeants d'université relèvent d'une « autonomie tronquée » (voir chapitre 7). Les entretiens avec certains membres de l'équipe présidentielle reflètent alors à la fois leur envie de promouvoir leur établissement auquel ils sont attachés dans la compétition universitaire à laquelle ils adhèrent ou qu'ils acceptent, et leur désarroi ou leur énervement face aux obstacles législatifs ou financiers qu'ils rencontrent. Les extraits d'entretien du vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique ci-dessus montrent que différents modes de financements de l'implication étudiante sont envisagés et que plusieurs sont écartés car considérés comme impossibles dans le contexte français : frais d'inscription, financement entre organismes publics, etc. Ces propos du directeur de cabinet décrivent aussi la difficulté de mener de nouvelles activités tout en respectant des limites (enquêté n°1, 20/07/2015) :

Ben après faut voir, c'est compliqué parce qu'il y a des limites. À chaque fois il y a ce qu'on peut et qu'on ne peut pas faire. Pour le service juridique, à la limite, même l'épicerie solidaire c'est compliqué. Nous, on arrive à le vendre parce qu'on dit 'ça fait partie de la formation de nos étudiants qui peut être formelle ou informelle' c'est-à-dire dans les cursus ou pas dans les cursus. Donc tant que ça on le défend ça va. Après si ça devient une activité financière proprement dite, on change le périmètre et on ne peut plus être là-dedans. Ça c'est sûr.

On observe ici le témoignage du paradoxe que doivent gérer les membres de la présidence face à des politiques publiques qui les poussent à développer et diversifier leurs activités par une extension des missions universitaires et une pression à la performance et la visibilité internationale, mais qui gardent un contrôle fort sur les dispositifs et le cadre légal des moyens de mise en œuvre. Est-ce que cette situation va amener les universités à pousser et contourner ces limites pour se placer dans la compétition entre établissements, jusqu'à modifier davantage leur fonctionnement vers un mode d'organisation entrepreneurial, voire jusqu'à demander à l'État une autonomie de gestion supplémentaire ? On voit ici la force du paradigme de la compétition internationale qui marque les missions de l'Université et la force des instruments de l'action publique mobilisés par le pilotage actuel du système d'ESR qui portent et renforcent ce paradigme jusqu'à ce que les universités comme Paris Nanterre, tout en dénonçant sans espoir la faiblesse des dotations, finissent par militer pour ce qu'elles dénonçaient auparavant et qui apparaîtrait dorénavant comme la seule voie de développement de l'institution, à savoir une liberté entrepreneuriale accrue.

c. SU : formalisation de la forme traditionnelle de community-based learning

Les activités d'implication par et pour les étudiants font partie intégrante du modèle universitaire états-unien. Elles sont considérées comme un support pédagogique dans le cadre des formations et plus largement comme une manière d'éduquer les futurs citoyens et de former de jeunes adultes. Elles sont donc structurées et soutenues de manière pérenne par des dispositifs institutionnels et des services dédiés, que ce soit pour la vie étudiante comme expliqué précédemment mais aussi dans le cadre des formations, sous la forme du « *curricular engagement* » : l'implication est intégrée aux cours dispensés par les enseignants-chercheurs et incluse dans la validation des cours par les étudiants.

Le *Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service* (CPCS) dont j'ai déjà fait mention plusieurs fois encadre et formalise ce *curricular engagement.* Sa principale mission est de formaliser une interface entre les étudiants et les enseignants-chercheurs d'une part et les acteurs locaux d'autre part : *community organizations*, acteurs publics et privés du territoire environnant. Il a été créé en 1994 et fut renommé en 2004 au nom de l'épouse du chancellor de l'époque, fortement engagée dans la création et la structuration de ce service dans les années 1990. Ce service est décrit ainsi sur le site internet :

The Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service (CPCS) is the centerpiece of the University's community engagement initiative encouraging students, faculty, and staff to work together for intellectual, ethical, professional and personal development through reciprocal learning in partnership with the community. (…) CPCS is dedicated to helping you [enseignant] design community-based service learning experiences that enhance the learning goals of your course while meeting a real community defined need. While understanding your own pedagogical reasons for coming to service learning is vital to successful implementation, it is also important to work through the logistics (anticipating student needs, understanding transportation needs) of adding a new component to your course.

Son objectif principal est d'une part de coordonner la participation des étudiants dans les communautés pour du bénévolat et d'autre part de favoriser des actions menées avec les *communities* dans les curricula officiels (voir liste des cours concernés dans la Figure 27 ci-dessous).Ce service comprenait en 2006 un directeur, deux directeurs adjoints, deux assistants, environ vingt stagiaires dans le centre, quinze étudiants pour conduire des mini-vans et 250 étudiants tuteurs (programme de soutien à la lecture). Il coordonnait le placement de plus de 4 000 étudiants par an dans les *communities*, travaillait de manière régulière avec 100 organisations communautaires et entretenait une base de données rassemblant plus de 300 organisations communautaires[1].

Figure 27 - Le Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service et le service-learning à Syracuse Univeristy

Mission

The Mission of the Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service (CPCS) is to promote, support, facilitate and recognize public and community service as a fundamental part of the teaching and learning experience for students, faculty, and staff.

Goals / Activities

- Continue to increase awareness for members of Syracuse University and the greater community, that reciprocal partnerships and community based learning, are an integral part of the educational experience and a direct reflection of the University's stated mission and values.
- Prepare students to be active and engaged citizens; to contribute productively to their local and global communities; and to foster a life-long personal commitment to learning and civic responsibility.
- Support development of student and faculty leadership through reciprocal partnerships and community based service learning/research.
- Foster sustainable university/community partnerships that respect and build community capacity.
- Develop and facilitate opportunities for faculty and staff to integrate community based learning into their personal/ professional lives.

Community Based Service Learning Courses

College of Arts and Sciences
CAS 300 Seminar in Service Learning
ENG 650 Creative Writing
GEO 500 / WSP 500 Boundaries of Syracuse
LIN 471 Dimensions of Bilingualism and Multiculturalism
PAF 110 Public Service Practicum
REL 395 Religions and the Natural Environment
SOC 248 Social Problems and Ethnic Inequality
SOC 364 Sociology of Aging
SOC 490 Independent Study
WRT 105 Studio I: Practices of Academic Writing
WRT 109 Studio I: Practices of Academic Writing
WRT 195 Writing Studio Transfers
WRT 205 Studio II: Critical Research and Writing
WRT 209 Studio II: Critical Research and Writing
WRT 209 Studio II: Critical Research and Writing
WRT 307 Advanced Writing Studio
WRT 428 Studies in Composition, Rhetoric, and Literacy

College of Human Services and Health Professions
NHM 455 / 655 Community Nutrition
NUR 312 Practice-Based Nursing III
NUR 314 Practice-Based Nursing IV
HSHP 400 HSHP Learning Community

College of Visual and Performing Arts
ART 500 Selected Topics: Art and Community
CRS 435 Interviewing

School of Information Studies
IST 466 Professional Issues in Information Management and Technology

SUNY-ESF
CLL 410 Writing for Environmental Professionals
FOR 202 Introduction to Sociology

[1] "Today, the center is a division of the Office of Academic Affairs, and the CPCS director oversees an assistant director for service learning, assistant director for literacy initiatives, administrative assistant, a part-time transportation supervisor, 15 to 20 CPCS Leadership Interns, 12 to 15 student van drivers, and 250 student tutors in the Literacy Corps, the University's America Reads program. The center oversees the placement of more than 4,000 students a year in the community, coordinates 1,800 student placements for 40 classes, maintains the University's community involvement web site, and monitors a database of more than 300 community organizations." (Hurd S., 2006, p. 11).

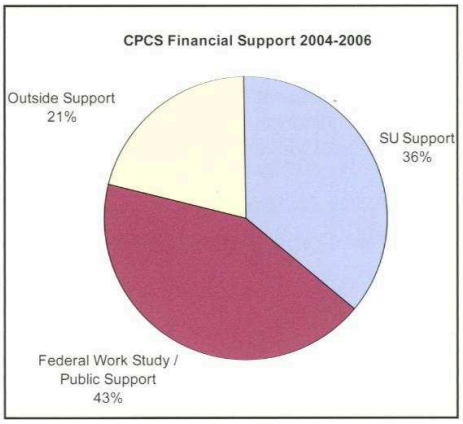
CPCS Financial Support

CPCS thanks the following for providing the resources that allow us to develop and implement consistent and effective community based service programs at Syracuse University:

Syracuse University Support–Chancellor's Office, Office of Academic Affairs, Office of Financial Aid, Whitman School of Management, and faculty in the School of Education.

Federal Government Support–Federal Work Study America Reads (through the Office of Financial Aid).

Private Donor/Other Support–the Winnick Family Foundation, Kenneth A. and Mary Ann Shaw Fund, Marion Entwistle Fund, J.P. Morgan Chase Foundation, Robert B. Menschel Public Service Intern Fund, and the Syracuse Research Corporation (SRC).



Source : extraits de brochures de documentation fournies par le service, année 2004-2006

Une manière de formaliser le *curricular engagement* est le *service-learning* : une partie des heures de cours et/ou des crédits est obtenue par des activités pratiques auprès d'acteurs non académiques (Arches, Apontes-Pares 2005 ; Ward, Wolf-Wendel 2000). Les cours concernés sont définis ainsi par Syracuse University : « Courses in which the community work addresses real community-identified needs, involves reciprocal relationships with the community partners, includes reflective components, and offers opportunities to experience diversity ». (Hurd, 2006, p. 22). Le cas échéant, le Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service (CPCS) intègre ce cours à une liste officielle à l'échelle de l'université et gère la logistique et la communication entre étudiants et *communities*.

Pour valider leur participation en *service-learning*, les étudiants d'après le site internet du CPCS doivent effectuer environ 25 – 30 heures (minimum 15 heures) de bénévolat dans une *community organization* (au total sur un semestre). Les tâches possibles sont décrites sur le site internet du CPCS comme répondre au téléphone, faire du tutorat, créer des sites internet, des documents de communication, etc. D'après le rapport de Sandra Hurd pour intégrer l'*Engagement Classification* de la fondation Carnegie[1], sur l'année 2005-2006, deux cents cours de ce type étaient proposés à Syracuse University avec validation de crédits, ce qui représentait 15% du total des cours, proposés par 53 départements (soit 68% des départements de l'université), par 320 enseignants au total (soit 23% de l'ensemble du corps enseignant tous statuts confondus). Côté étudiant, ce sont 2 500 étudiants qui sont annoncés comme ayant participé à des cours de type *community-based service learning* sur l'année 2004 – 2005 soit 13% de l'ensemble des étudiants de l'université (« 18 734 *full- and part-time graduate and undergraduate students* »).

Mais le *curricular engagement* ne se restreint pas au *service-learning* qui apparait parfois comme l'incorporation d'activités de bénévolat dans le cadre de cours mais sans liens directs avec un apprentissage disciplinaire. Des activités *community-based* sont aussi développées dans des projets

[1] « Approximately 320 faculty members taught service learning or community-based learning courses during academic year 2005-06. This number—which represents 23.3 percent of the 1,373 full-time, part-time, and adjunct faculty at SU—takes into account that several of these courses have multiple sections, some are co-taught, and some are taught by a variety of faculty in different semesters.

(…) Approximately 2,500 students participated in community-based service learning courses, projects, or placements. This number represents nearly 13 percent of the total SU student population of 18,734 full- and part-time graduate and undergraduate students. » (Hurd, 2006, p. 23).

plus importants, de type projets tutorés, intégrant une dimension de recherche et proposant des résultats académiques pour les partenaires au-delà de la participation de l'étudiants à des tâches auxiliaires. Deux exemples extraits du rapport de Sandra N. Hurd (2006) sont présentés ci-dessous.

Figure 28 - Exemple de projets de formation community-based formalisés dans les curricula à Syracuse University

- Students in an environmental engineering course in the L.C. Smith College of Engineering and Computer Science, collect water samples and data on the condition of Central New York's waterways. They analyze the samples and data, which have been collected remotely on the region's lakes and tributaries, then share this knowledge with the public by posting it on a web site that is intended to be useful for both scientists and the general public. The web site, www.*ourlakes.org*, includes details on the parameters that are measured, how these parameters are measured, and suggestions on how the measurements may be interpreted and utilized by all stakeholders.
- The Community Benchmarks Program (CBP), an undergraduate program in the Department of Public Affairs in the Maxwell School, provides research support to local governments and non-profits using comparative measures as part of a continuous improvement effort. In spring 2006, the CBP class produced a report for Centro regarding public transportation in the city of Syracuse, specifically collecting data on 120 bus stops. In collaboration with Centro and the SU Community Geographer, the students presented a report, which included maps, photographs, and data analysis, to a large public audience consisting of local residents, city officials, members of Centro, as well as the Community Geographer's steering committee. This report is the first phase of an ongoing community evaluation of public transportation challenges and exploration of possible solutions.

Source : Dossier de candidature de SU à la *Community Engagement Classification* de la *Carnegie Foundation* (Hurd, S. 2006)

En collaboration ou non avec le CPCS, les *colleges et schools* de l'université favorisent aussi les activités d'implication des étudiants et leur intégration dans les maquettes d'enseignement. L'apprentissage de forme *community-based* est alors ancré dans le fonctionnement institutionnel des formations sous différentes formes : cliniques juridiques (School of Law), stages (Social Work), voire parcours entier avec *community-based* cours et stage au niveau *undergraduate* dans le cas d'un parcours (*Major*) de *Citizenship and Engagement* à la *Maxwell School of Citizenship and Public Affairs*. Cette composante, (l'équivalent d'une UFR) dispose d'ailleurs d'un membre de personnel dédié au *service-learning* (enquêtés n°82 08/06/2015 et n°83, 22/04/2011).

Enfin, il faut souligner que les projets d'implication par le développement urbain menés par l'université, comme *Connective Corridor*, *South Side Initiative* ou *Near West Side Initiative*, intègrent un grand nombre d'étudiants. Un document interne daté du 1er décembre 2014 recense les étudiants prenant part à deux projets présentés précédemment : les chiffres sont de 1 201 étudiants pour *Near West Side Initiative* et 1 320 étudiants pour le Connective Corridor[1]. Il s'agit d'étudiants qui participent au projet dans le cadre de *service-learning* lors d'un cours sur un semestre, ou bien des étudiants qui travaillent comme personnel (*staff*) ou stagiaire dans un des projets. Ces dispositifs d'engagement étudiant servent à valoriser l'innovation pédagogique et sont visibilisés comme « marque de fabrique », « au cœur de l'expérience typique de Syracuse University »[2]. Ils participent, comme nous

[1] D'après les noms des cours en *service-learning* et le nom des étudiants employés directement par les projets, il semble y avoir très peu de doublons entre les deux projets.

[2] « Student and faculty engagement with community is unquestionably woven into the very fabric of the SU experience » : déclaration de l'associate vice president for engagement and director of CPCS (Center for Public

l'avons vu dans le chapitre 6, à une logique d'expérimentation et d'utilisation du territoire d'ancrage comme un campus élargi et un terrain à disposition des étudiants.

Les deux universités intègrent donc toutes deux l'implication étudiante dans leur posture d'institution engagée, et la considèrent comme un atout pédagogique pour renforcer leur attractivité envers les étudiants. Elles présentent les activités et projets menés par les étudiants dans le cadre de l'implication territoriale comme légitimes, et soutiennent leur mise en œuvre selon des logiques similaires (bénévolat, inscription dans les *curricula,* vie associative) mais des moyens différents.

II. Quelle place pour les enseignants-chercheurs dans l'implication d'institution ?

La section précédente a analysé pourquoi et comment Syracuse University et l'université de Paris Nanterre intègrent les étudiants dans leurs postures d'implication dans leurs contextes respectifs. Or si les deux universités incluent la formation et les étudiants à la mise en œuvre de leur positionnement, elles s'adressent également aux enseignants-chercheurs. Comment les activités des universitaires sont-elles intégrées à la définition de l'implication portée par les deux universités ? Dans quelle mesure les deux établissements peuvent-ils associer les enseignants-chercheurs à la mise en œuvre de la posture d'implication ?

1. Intégrer les enseignants-chercheurs à la posture d'université engagée

Que ce soit par des prises de parole ou des écrits de communication interne et externe, les deux dirigeants, Nancy Cantor et J.-F. Balaudé, ont formalisé l'implication universitaire comme une posture légitime de leur établissement, en tant qu'Université. De la même manière, ils intègrent les activités des enseignants-chercheurs dans leurs propos, contribuant ainsi à institutionnaliser l'implication des universitaires sur le plan idéologique.

Dans une tribune, disponible en Annexe 6 : «Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante», tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 30 mars 2015, Jean-François Balaudé met en avant l'idée d'ouverture comme centrale dans sa vision de l'Université. Il précise que les universités doivent : « partager le plus largement les savoirs en permettant leur acquisition à travers des formations diplômantes ouvertes à tout titulaire d'un baccalauréat ou équivalent, mais aussi en ouvrant largement l'accès aux travaux de la recherche et à ses résultats, en communiquant à travers tous les formats pertinents dans une démarche de diffusion culturelle, et plus globalement en interagissant avec tous, au-delà du monde académique, grâce en particulier aux ressources de l'internet, en s'inscrivant dans une démarche ouverte, allant jusqu'à intégrer une logique collaborative. ». Cette logique de travail en partenariat avec des acteurs non universitaires est ensuite mise en avant lorsqu'il insiste sur le « devoir » des universités de « mettre en œuvre tous les moyens possibles afin de rendre accessibles les productions scientifiques, les diffuser, et permettre au total

---

and Community Service) en 2010 lors de la remise de prix de la Chancellor pour l'engagement universitaire (Chancellor's Awards for Public Engagement and Scholarship), source consultée le 14/06/2017 : https://news.syr.edu/2010/04/2010-chancellors-awards-for-public-engagement-and-scholarship-honor-students-faculty-staff-and-community-partners-for-their-civic-contributions/.

leur appropriation, leur discussion, voire leur co-élaboration, dans le cadre de démarches participatives ou collaboratives. ». Par la suite, dans le paragraphe sur une université « engagée », il montre que sa vision de l'implication de l'université s'appuie sur les actions de ses membres :

- *à travers des démarches de recherche-action et de "form-action", mais aussi d'expertise, et d'engagement dans le débat public ;*
- *en s'insérant dans les divers espaces publics d'intervention : médias, réseaux, lieux de la démocratie participative, afin d'amplifier le dialogue science-société et contribuer aux débats citoyens, y compris sur le mode de la controverse scientifique ; et en s'impliquant dans les territoires, où elle sont situées, et dont elles deviennent ce faisant de grands acteurs ;*
- *par leurs membres (enseignants-chercheurs, chercheurs, personnels, étudiants) et en tant qu'institution, avec des partenaires, publics et privés (entreprises, start-ups, associations), dans des projets partenariaux (incubateurs...), dans des cadres d'expérimentation croisant tous les publics (fablab, espaces collaboratifs, tiers-lieux...), et plus largement dans des projets collectifs auxquels elles collaborent et qu'elles co-construisent.*

De même, dans un entretien réalisé par Olivier Rollot pour son blog hébergé par le journal Le Monde[1], publié le 16 mai 2017, à la question « Comment l'université Paris Nanterre s'implique-t-elle ? », le président répond en parlant d'activités citoyennes et philanthropiques (aide aux jeunes en prison, aide aux réfugiés), en citant certaines activités de formation (dont le dispositif PEPITE) et enfin en mentionnant la recherche : « Beaucoup de nos UMR (unités mixtes de recherche) mènent des recherches de haute qualité sur le tissu social et nous échangeons avec des universités étrangères pour développer cette notion d'engagement social des universités. ». Enfin dans le volet spécifique établissement du contrat de site 2014-2018, la présentation de la politique de RSU inclut la formation mais aussi la recherche, comme le montre le paragraphe suivant (p.4)

> *Comme la loi en donne désormais la possibilité, l'université s'engagera, à titre expérimental, dans la mise en place d'un service commun de la RSU qui aura notamment pour but de structurer et développer un certain nombre de form-actions et de recherche-actions vouées à assurer la diffusion solidaire de l'expertise universitaire hors de ses murs : cliniques comme en droit ou en entrepreneuriat ; diagnostics sur des politiques publiques, comme en économie, en géographie de la santé ou en aménagement ; expertise pour aide à la décision de collectifs ou associations, comme en sociologie et urbanisme ; valorisation de l'engagement associatif et citoyen des étudiants, comme dans les projets de remédiation sociale auprès de jeunes en difficulté ou de détenus en transition vers la sortie de prison, du type du dispositif Kairos.*

De multiples activités menées par les enseignants-chercheurs sont ainsi mises en avant par la présidence comme incarnation de l'implication universitaire : diagnostic dans le cadre de commandes, expertise, participation au débat public (avec mention de la démocratie participative), recherches qui prennent la société comme objet (« le tissu social »), recherches-action, vulgarisation et diffusion pour le grand public, activités en partenariat et co-construction. Sans surestimer l'effet performatif de ces discours, ils reflètent tout de même une posture du président de l'université insérée dans le contrat

[1] Disponible sur : http://orientation.blog.lemonde.fr/2017/05/16/notre-potentiel-de-recherche-et-denseignement-est-considerable-jean-francois-balaude-paris-nanterre/

d'établissement. Ils orientent en partie les politiques internes à destination des enseignants-chercheurs et légitiment ces activités comme partie intégrante du travail universitaire.

La même posture est adoptée par l'université de Syracuse : La politique de *Scholarship in action* intègre les activités de recherche dans une définition très large de l'implication ce qui permet à Syracuse University de combiner son statut d'université de recherche, notamment fondamentale, et sa stratégie de contribution à l'économie de la connaissance et aux besoins des *communities* locales. *Scholarship in action* officialise et légitime l'implication des enseignants-chercheurs comme une posture transversale à toutes leurs activités qui les oriente vers l'action, l'application et la co-production comme manières d'incarner leur métier. À ce titre, les actions menées par les enseignants-chercheurs, que ce soit de l'enseignement, de la recherche ou des activités de service philanthropique, donnent corps à la posture *d'engaged university*. C'est ce que précise le rapport de Sandra N. Hurd (2006, p. 27) pour la candidature de SU pour intégrer la « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie[1] :

> *At a research university such as SU, engaged scholarship—defined as the integration of the principles of engagement with the standards of scholarship—means expanding the knowledge base through practical application of new knowledge that addresses critical social issues. "This type of scholarship engages faculty in academically relevant work that simultaneously fulfills the campus mission and goals as well as community needs," and is integrative across teaching, research, and service (National Review for the Scholarship of Engagement[2], 2000).*

Des formations proposées aux enseignants-chercheurs ciblent notamment l'intégration de *Scholarship in action* dans les cours ou la pédagogie du *service-learning*, comme le précise Sandra Hurd dans son rapport (HURD, 2006, p. 16, je souligne) :

> *Syracuse University provides professional development support for faculty and/or staff members who engage with the community through programs offered by the Center for Support of Teaching and Learning (CSTL). (…) CSTL has provided workshops on: Documenting Scholarship in Action in the Teaching Portfolio; Cross-Disciplinary Teaching; and Teaching Controversial Issues in the Classroom, which are all important aspects of the scholarship of engagement. CPCS has partnered with CSTL to present workshops on: Service Learning Risk and Liability, Reflecting on Service Learning Pedagogy and Tapping into Local Resources: Extending the Classroom.*

L'implication des universitaires est valorisée et légitimée, en tant que contrats de recherche montés en partenariat avec des entreprises ou des *community organizations*, en tant que projets de recherche ou de formation menés dans une approche *community-based / participative / action,* en tant qu'activités de *service* à la *community* sous une forme de bénévolat citoyen appuyé aux ressources de l'université (*outreach*).

---

[1] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

[2] Le « *National Review for the Scholarship of Engagement* » est décrit comme suit sur le site internet de Campus Compact : « The National Review Board provides external peer review and evaluation of faculty members' scholarship of engagement. It provides consultation, training, and technical assistance to campuses that are seeking to develop or strengthen systems in support of the scholarship of engagement. It also conducts forums, programs, and regional conferences on topics related to the scholarship of engagement and provides a faculty mentoring program with opportunities for less experienced faculty to learn from the outreach experiences of more seasoned outreach scholars. », disponible sur : https://compact.org/resource-posts/national-review-board-for-the-scholarship-of-engagement-2/, consulté le 28/07/2018.

Syracuse University et Paris Nanterre intègrent toutes deux le travail universitaire dans la conceptualisation et la mise en œuvre de leurs postures d'universités engagées. Que ce soit dans une vision d'UPN comme université ouverte, responsable, en prises avec les enjeux sociétaux ou dans une vision de SU comme *anchor institution* contribuant au développement de son territoire d'ancrage et s'adressant aux défis contemporains, les enseignants-chercheurs incarnent et portent ces visions des missions de l'Université.

4. Inciter les enseignants-chercheurs à s'impliquer ? Politiques d'établissement et autonomie professionnelle

Comme abordé précédemment (en particulier dans la partie 2), le positionnement d'universités impliquées de Syracuse University et de Paris Nanterre fait référence à différents rôles de l'université dans la société, selon les deux contextes nationaux. Intégrer le travail universitaire dans cette posture d'implication et les inciter à « s'impliquer » revêt de multiples formes depuis les activités de service pour les *communities* (*community engagement*), aux projets de recherche de type *community-based participative action research* en passant par des partenariats avec des acteurs extérieurs (collectivités, entreprises, associations, *community organizations*) pour répondre à ce qui est présenté comme une demande sociale. Transposé au cadre français, l'implication des universitaires telle que décrite ci-dessus par Jean-François Balaudé rassemble des activités d'expertise ou de diagnostic pour des acteurs non académiques, de la recherche-action, « diffusion solidaire » du savoir universitaire, etc. En termes de formation il s'agit de formation-action, de *service-learning*, de *community-based learning*, projets en partenariats comme certains projets tutorés ou des commandes, etc.

Étant donné que les deux postures considèrent que l'implication universitaire n'est pas seulement prise en charge par les deux établissements (voir partie 3), mais aussi incarnée par les enseignants-chercheurs, les deux universités expriment la volonté de soutenir leurs membres, voire les inciter, à œuvrer dans cette direction d'implication en mobilisant les ressources humaines, organisationnelles, financières de leurs établissements. Quels sont les soutiens et les dispositifs d'incitations employés ? Dans quelle mesure l'université en tant qu'organisation peut et parvient-elle à soutenir, inciter voire embarquer ses membres dans des projets d'implication relevant d'une posture théorisée par la figure présidentielle (chapitre 5) et portée par l'établissement (chapitres 6 et 7) ?
L'hypothèse proposée ici est que malgré les différences fortes de capacités organisationnelles des deux universités (moyens humains, financiers, logistiques, missions attendues et marges de manœuvre liées au contexte d'action différents), les moyens employés par les deux établissements révèlent et s'adaptent à une spécificité la profession universitaire : son autonomie. Celle-ci est évidemment à considérer dans sa diversité et ses limites au sein d'un cadre institutionnel qui se transforme avec la transformation organisationnelle des universités et l'internationalisation de normes de régulation du travail scientifique (classements, publications, financements par appels à projets, etc.). Pourtant l'autonomie des membres au sens propre de « suivre sa propre loi » reste une caractéristique forte des organisations universitaires, généralement considérées comme des « bureaucraties professionnelles » (Mintzberg, 1989, 2004).

a. *Une faible intégration verticale : « on ne peut pas les contraindre1 »*

Une première spécificité des universités, qui se maintient malgré les transformations organisationnelles actuelles, est une faible intégration organisationnelle. Celle-ci peut être définie en deux pans, intégration verticale et intégration horizontale, deux dimensions peu présentes dans les universités, ce qu'explique un rapport sur la gouvernance des universités publié en juillet 2012 et intitulé *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité,* réalisé par Stéphanie Chatelain-Ponroy, Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin, et Samuel Sponem (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 9) :

> *Les deux premiers mécanismes [intégration verticale et intégration horizontale] renvoient aux dispositifs formels et informels qui lient et font tenir ensemble une entreprise collective. L'autorité hiérarchique est ainsi souvent considérée comme source d'intégration verticale, tandis que l'interdépendance dans l'accomplissement des tâches et les dispositifs de gestion peuvent renforcer l'intégration verticale (notamment en donnant des moyens à la hiérarchie de connaître et de contrôler le niveau de réalisation des activités) mais aussi l'intégration horizontale (par exemple, quand une tâche requiert des collaborations entre services pour être menée à bien). Or, sur ces deux dimensions, les universités, en France comme ailleurs, sont a priori faiblement intégrées. Ainsi, l'autorité hiérarchique est moins valorisée et moins respectée que l'autorité professionnelle tirée de la reconnaissance scientifique.*

Les degrés et formes de l'intégration verticale des deux universités étudiées n'ont pas été l'objet de l'enquête de terrain. Pourtant, interroger les rapports entre les politiques d'établissement et les pratiques des enseignants-chercheurs a amené à prendre en considération les moyens à disposition des équipes présidentielles à l'égard des universitaires. Et il s'avère que ces moyens sont limités par cette caractéristique de faible intégration verticale, ce qui ressort dans les entretiens menés dans les deux universités : que ce soit les membres des équipes présidentielles ou les personnels des services centraux, les témoignages concernant les enseignants-chercheurs sont unanimes, qu'ils soient exprimés sur le mode du regret, de l'état de fait ou de l'approbation : « on ne peut pas les contraindre ».

Entre l'équipe présidentielle et les enseignants-chercheurs

À l'université de Paris Nanterre, cette faible intégration verticale se manifeste dans la structure même de l'organisation. Ainsi, dans sa thèse Hélène Dang Vu commente l'organigramme de l'université daté de 2010 et déclare : « on remarquera l'absence de relations directes entre ce centre opérationnel qui produit de la recherche et propose des formations et le sommet stratégique, c'est-à-dire la présidence composée du président, son bureau et son équipe. » (Dang Vu, 2011, p. 306). Plus largement, le levier de l'autorité hiérarchique entre ce qui serait un centre décisionnel (l'équipe présidentielle) ou des agents vecteurs de ces décisions (les services centraux) et les enseignants-chercheurs n'est pas envisageable.

Les propos de membres de la présidence de Paris Nanterre précisent clairement qu'il n'est ni possible ni envisagé de contraindre les universitaires, dans leurs activités de formation ou de recherche, par exemple pour les pousser à suivre la posture d'implication territoriale de l'université. Le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique déclare explicitement l'impossibilité de

[1] Entretien avec le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique, réalisé le 20 janvier 2016.

« contraindre » des « responsables de formation » ou « une communauté », sans d'ailleurs que cela soit exprimé sur le mode du regret (enquêté n°3, 20/01/2016) :

> *Camille : Mais comment faire en sorte qu'un responsable de formation euh... soit disposé à, à faire ce genre de choses [renforcer la coopération territoriale, mener des projets avec un ancrage territorial] ?*
>
> *V.P. : Alors après (…) on va dire, la formation, on a… on ne peut pas la contraindre, enfin je veux dire il faut que, il faut que la formation qui a ses propres objectifs… les deux logiques se rencontrent. Parfois elles se rencontrent, parfois elles ne se rencontrent pas. Ça, on ne peut pas, on peut pas contraindre, on peut pas contraindre (…) une communauté, à avoir une logique euh une logique... cette logique-là.*
>
> *(...) Enfin c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est que l'université peut avoir une politique territoriale et peut décider qu'il faut la renforcer… dès lors qu'on descend à des niveaux...responsables de formation ou une formation en particulier, la formation, elle a sa logique propre qui n'est pas forcément territoriale.*

Cette absence de levier et d'ailleurs de volonté de contraindre ou diriger les enseignants-chercheurs est aussi visible dans le champ de la recherche. C'est ce que dit le président Jean-François Balaudé en réponse à l'une de mes questions sur les moyens d'orienter les enseignants-chercheurs vers le domaine de l'ESS lors de la conférence d'ouverture du mois de l'ESS (Economie Sociale et Solidaire) le 4 novembre 2015 :

> *Il aurait pu se faire qu'un laboratoire ou qu'une équipe de laboratoire soit vraiment centré sur les thématiques ESS (…) ce n'est pas le cas. Il peut y avoir des chercheurs qui individuellement dans divers domaines ont des intérêts pour des questions touchant au domaine de l'ESS en plein ou à la marge et c'est un fait, c'est plus ou moins notre situation. L'autonomie que l'université s'efforce d'assumer, qu'on lui a, en principe accordée doit se reproduire aussi dans une bonne mesure dans le fonctionnement des parties de l'université donc on ne peut pas décréter comme cela de but en blanc qu'une équipe de recherche autour de l'ESS ou dédiée à l'ESS doit émerger ou qu'un labo existant doit se réformer ainsi de suite… ce n'est pas dans la tradition de l'université de procéder ainsi ou du moins pas de celle-ci [Paris Nanterre]. On réfléchit plutôt à partir des forces présentes telles qu'elles se sont constituées pour voir éventuellement avec les acteurs qu'il y a des inflexions qu'on peut trouver et ainsi de suite dans les orientations des laboratoires de recherche. Mais je pense que ce n'est pas la bonne voie pour répondre à votre question et effectivement à ses préoccupations que je partage de… (…) savoir quelles formes d'implication la recherche de Nanterre pourrait avoir dans ces actions en direction du champ de l'ESS. Il me semble qu'il faut plutôt encourager le développement de projets, disons sinon hors laboratoires, du moins inter-labo… Ce que finalement les dispositifs du PIA ont dans une certaine mesure permis [cite Labex et IDEFI] et ce que finalement plus largement des appels à projets que ce soit au niveau national ou européen permettent d'imaginer en agrégeant des forces qui spontanément ne travaillent pas ensemble (…)*

Plusieurs entretiens avec des universitaires confirment cet état de fait : « Le président n'a pas le pouvoir de dire à tel enseignant (…) L'université c'est une armée de maréchaux. Il n'y a pas de pilote dans l'avion. On ne peut pas déléguer. Ils font ça avec des services administratifs et autres. » (enquêté n°26, 10/09/2015).

La même attitude est revendiquée par la *Vice President For Research* à Syracuse University concernant la mise en œuvre de la posture d'implication de l'université. Il faut garder à l'esprit que mon interlocutrice fait partie de la nouvelle administration installée lors de l'arrivée du chancellor Syverud, qui marque une prise de distance avec la politique de *Scholarship in action* de sa prédécesseur Nancy Cantor. Mais c'est bien le respect de l'indépendance de l'enseignant-chercheur et le refus de lui imposer une direction qui sont mis en avant pour distinguer une responsabilité d'institution (mission d'*anchor institution*) et le travail de ses membres (enquêtée n°46, 01/05/2015) :

> *Is it really our responsibility? Because our faculty (members) are free agents. We don't tell them what to study. We just want them to be our scholars in pure sense. If that scholarships and that faculty want to work on that community engagement we should still honor that.*

D'ailleurs lorsque l'attitude de la présidence s'appuie sur une forme de relation hiérarchique, les réactions des universitaires son immédiates. L'observation participante menée tout au long du doctorat fournit de très nombreux exemples de tensions entre certains universitaires et les orientations de l'établissement, tensions qui émergent d'ailleurs dans d'autres formes d'organisations dans des contextes de conflit social. Mais les deux exemples suivants, bien qu'anecdotiques, me paraissent refléter précisément l'enjeu d'une transformation progressive des caractéristiques organisationnelles des universités – sous l'effet du pilotage des présidences d'établissement et des tutelles ministérielles – qui impacte le degré d'intégration verticale. Le premier est lié à la diffusion d'un courriel le 2 octobre 2017 à tous les enseignants-chercheurs de l'université Paris Nanterre, transmis par une chargée de la valorisation de la recherche et des partenariats, de la part du vice-président Recherche. Ce message constituait une forme de rappel à l'ordre de la part du vice-président destiné aux chercheurs pour les inciter à participer davantage aux appels à projets nationaux et internationaux (je souligne) :

> *OBJET : contribution des unités de recherche UPN aux Appels à Projets (AAP) ; suite à la minute d'appel à projets*
>
> *Chères et chers collègues inscrivant leur recherche à l'Université Paris Nanterre,*
>
> *Si la qualité des unités de recherche de l'Université Paris Nanterre (EA et UMR CNRS) est reconnue, force est de constater que notre réussite collective aux réponses aux appels à projets (AAP) nationaux (par exemple Agence Nationale de la Recherche, ANR) ou internationaux (H2020) n'est globalement pas à la hauteur de nos forces et de la densité de nos relations internationales. Ceci reste vrai y compris en tenant compte du fait que la majorité des recherches s'inscrivent dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales.*
>
> *Pour prendre le cas des AAP ANR de l'année dernière, notre Etablissement a formulé plus d'une vingtaine de réponses et obtenu un seul projet en porteur principal (et quelques participations à des projets). Avec 48 structures de recherche identifiées par le Réseau National des Structures de Recherche, notre Université devrait espérer au moins autant de propositions en première phase. Je vous encourage, et spécialement cette année préparatoire au renouvellement de notre contrat de site et d'Etablissement, à présenter des projets ambitieux qui valorisent la recherche et consolident ses moyens.*
>
> *Les rencontres avec quelques-un(e)s d'entre vous montrent qu'il existe un très fort potentiel qui manque de traduction sous la forme de réponses d'AAP, parfois par découragement, mais aussi par manque de confiance dans le potentiel collectif.*

Pour mémoire, les AAP génériques de l'ANR en cours n'imposent que quatre pages en première phase (y compris la bibliographie). Les services d'appui à la recherche (DRED) sont disponibles pour vous appuyer. Les AAP de la COMUE Paris Lumières peuvent aussi servir de point d'appui pour présenter des programmes qui débordent la circonscription de la COMUE. Mutatis mutandis, les aides à la préparation d'AAP de niveau européen sont nombreuses. Par ailleurs, il est prévu des charges pour fonction pour celles et ceux qui porteraient un projet ANR jeune chercheur.

Bien cordialement

Aucun ordre direct n'est donné et les formulations sont tournées de manière à ne révéler aucun rapport hiérarchique puisque c'est « notre Université » qui « devait espérer ». Pourtant il est clairement dit que chaque structure de recherche devrait proposer une contribution en première phase (« autant de propositions »). Le message traduit aussi la pression à diversifier les sources de financement (« consolident ses moyens ») puisque ces projets financent la recherche mais abondent aussi en partie au budget de l'université via le prélèvement que l'université ponctionne sur les montant alloués par les agences. La fin du courriel montre le positionnement de l'établissement qui étoffe ses services dédiés afin de s'adapter aux transformations du système de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France. Sans être représentatives, les réactions de nombreux enseignants-chercheurs à ce courriel furent outrées et virulentes. Les critiques s'appuyaient entre autres sur le sentiment de décalage entre le quotidien vécu du chercheur qui est aussi (et parfois dans l'investissement administratif, temporel, personnel) enseignant et les injonctions dissimulées du vice-président ; et sur l'énervement quant au ton employé qui porte un rapport hiérarchique refusé.

Entre services centraux et enseignants-chercheurs

Le faible degré d'intégration verticale concerne également les rapports entre certains services centraux et les enseignants-chercheurs. En termes d'implication universitaire, il apparait difficile de contrôler ou de renforcer les incitations destinées aux enseignants-chercheurs pour nouer des partenariats avec des acteurs non universitaires et travailler avec des acteurs du territoire d'ancrage.

A Syracuse University, que ce soit dans le cadre de la posture d'implication ou pas, l'enseignant-chercheur est décrit par les personnels des services d'appui et de valorisation de la recherche comme très indépendant, de manière inhérente voire nécessaire à son activité de recherche (enquêtée n°50, 09/04/2015) :

You know faculty members typically don't make great employees because they don't like to be told what to do and often times they value what we call "academic freedom". You get hired in a faculty job, and you have a lot of leeway, you know (the universities) don't pay that well, a lot of them don't really pay. (…) Some of the best minds are in the universities, who are most free to explore.

Plus précisément concernant l'intégration d'enseignants-chercheurs dans les grands programmes de développement urbain menés par l'université, mes interlocuteurs insistent sur l'adhésion des universitaires. La *Vice President of the Office of Community Engagement and Economic Development* (le service qui gère les projets urbains *Connective Corridor* et *Near West Side Initiative*) précise à plusieurs reprises : « The faculty loved it » (enquêtée n°48, 19/06/2015). Comme je l'expliquerai ensuite, la politique de *Scholarship in action* a été critiquée y compris par des *faculty members*. Les entretiens menés avec des membres de l'*Office of Community Engagement and Economic Development* (enquêtés n° 48, 56, 57) sont donc à replacer dans un contexte de controverse lors des

entretiens de 2015 (le nouveau chancellor a pris ses fonctions en janvier 2014). Tout en ayant en tête l'objectif de communication voire de justification de mes interlocuteurs, on peut remarquer que les rapports entre ces personnes à la tête des programmes *Connective Corridor* et *Near West Side Initiative* et les enseignants-chercheurs ne sont pas présentés sous la forme d'un rapport d'autorité ou de hiérarchie. Ce sont les opportunités pour le chercheur qui sont mises en avant : « use the city as a place - test », « do research studies », « interest in community work » (enquêtés n°56, 11/05/2015 et n° 48, 19/06/2015).

Le faible degré d'intégration verticale entre les orientations stratégiques d'un « centre » transmises notamment par les services centraux et les enseignants-chercheurs est particulièrement visible à l'université Paris Nanterre. Un exemple que je détaille ici est celui d'un possible partenariat entre l'université et ses chercheurs, des entreprises et des élus dans le cadre de l'éco-quartier de Rueil-Malmaison. Un chargé de valorisation et appui à la recherche, détaché au sein d'un laboratoire, me raconte en juillet 2015 l'entrevue à laquelle des enseignants-chercheurs et des membres du service valorisation et appui de la recherche ont participé, et comment il a essayé de mobiliser des chercheurs dans le cadre de ce projet (enquêté n°14, 16/07/2015).

Tout d'abord, ce projet est issu d'une collaboration entre la CAMV (Communauté d'Agglomération du Mont Valérien) et le service valorisation et appui à la recherche de l'université. Il n'est pas issu d'un projet de recherche mené par des chercheurs mais d'une volonté à l'échelle de l'établissement de monter un partenariat avec des acteurs publics et privés sur un projet urbain d'écoquartier. Les premiers mots de mon interlocuteur suite à la question sur l'écoquartier abordent d'emblée la tension entre « une volonté de partenariat » de la part de l'université et les difficultés à y intégrer des enseignants-chercheurs :

> *L'écoquartier n'est qu'un projet finalement, (…) mais il est intéressant dans la manière dont il s'est créé, c'est comme ça, tu vois. Tu montres que t'existes, tu montres que t'as une volonté de… de partenariat. Tu dis que... tu as beaucoup de… tu as des compétences en économie, bon ! on est encore sur la définition de ces compétences, ce n'est pas évident hein, t'as des profs qui... je t'expliquerai aussi après... des épisodes, qui montrent qu'il y a, qu'il y a des difficultés…*

Le chargé de valorisation et appui à la recherche relate ensuite l'émergence de l'idée et la rencontre entre tous les participants lors de la réunion, en insistant sur le décalage qu'il a ressenti entre l'attitude des entreprises et celle de l'université. Cette impression est d'ailleurs partagée par la chercheure du LAVUE mentionnée :

> *Donc ensuite [la chargée de mission innovation, enseignement supérieur, recherche à la CAMV[1]] vient vers nous, éco-quartier et caetera, donc on va voir le maire de Rueil, enfin l'adjoint au maire (…) qui organise une réunion, dans lequel il y a des partenaires, des entreprises spécialistes de l'écologie et puis des élus, enfin, des élus, ou plus ou moins tu vois… un petit cheptel de de personnes qui… des personnes qui tiennent le portefeuille de la ville en fait... voilà. Donc, on est tous là euh... des laboratoires, il y avait par exemple, on était trois ou quatre de l'université, en tous cas trois, c'est sûr, et [une chercheure] du LAVUE (…)*
>
> *... il y avait [la responsable de la valorisation de la recherche] et moi, et on a vendu un peu… à chacun notre manière l'université (…) voilà, ils nous ont demandé quelles sont nos compétences, et quels sont les sujets qu'on pourrait faire remonter, quels sont les types d'études... (…)*

[1] Communauté d'Agglomération du Mont Valérien.

… et j-, je sens qu'on est passé quand même au second plan, parce qu'il y a des entreprises qui sont arrivées avec des solutions euh, techniques. Beaucoup plus précises, sur le début, sur les faisabilités, et ce qu'on pouvait faire… En fait elles ont très vite proposé des produits[1]. Si tu veux…des montages de pro- enfin! "on vous fait votre bâtiment et on vous réalise » En gros j'exagère - mais : « on réalise avec vous toutes les... les retombées économiques, tous les aspects psychologiques avec les gens », enfin, t'imagine un package, tout était ficelé, quoi ! Donc nous on est arrivé, moi je suis arrivé avec ma perspective, mais c'est très large. On dit : « on fait de la macro-économie... ». Bon! Ok. « Et puis alors ? ».

Après cette réunion, le chargé de valorisation et appui à la recherche tente de trouver des chercheurs prêts à participer par leurs recherches au projet d'éco-quartier. L'objectif explicite est de nouer « un partenariat avec le territoire », en y intégrant des chercheurs.

Tu vois donc après, c'est pour ça que je suis revenu [de la réunion], en disant "euh on attend de connaître nos compétences, pour valoriser, si vous avez envie de travailler, de trouver - enfin! de travailler, de travailler avec la CAMV, de, d'avoir un partenariat avec le territoire, c'est le moment". (…)

Donc moi j'ai lancé un appel euh, bah j'en ai déjà parlé à la directrice de... du laboratoire. Je passe toujours par la directrice pour, parce que je veux pas, mes intentions sont louables [amusé] mais... hum voilà, tu, tu… il faut… on marche en équipe donc je lui demande systématiquement, et elle dans un premier temps elle a proposé de... d'être le porte-parole de ce, de ma demande, donc elle a, elle a fait le tour des directeurs d'axes en fait (…) elle a proposé qu'elle demanderait aux, à chaque directeur d'axe de refaire remonter les compétences par rapport à ce sujet-là.

Le passage ci-dessus concernant l'intermédiaire de la directrice de laboratoire reflète l'absence de liens hiérarchiques entre le service valorisation et appui à la recherche et les chercheurs. La suite de l'entretien fait apparaître les difficultés éprouvées pour mobiliser des enseignants-chercheurs. Le chargé de valorisation de la recherche décrit ses tentatives pour obtenir des propositions d'enseignants-chercheurs de leur part, dans le cadre de ce projet d'éco-quartier. Il explique qu'il réitère ses demandes auprès de chercheurs qui ne semblent peu intéressés ou disponibles.

On n'a rien eu, moi j'ai envoyé un mail collectif, pour demander... pour résumer la situation, et là donc on a un retour, voire deux, j'attends toujours le deuxième (…). Donc j'ai obtenu finalement un [légère pause] un projet de cinq lignes, que j'ai, que j'ai retransmis à [la responsable de la valorisation de la recherche] directement, pour qu'elle coordonne l'ensemble des demandes universitaires, parce que…... elle, elle a arrosé au niveau de l'université, elle a proposé qu'on fasse une réunion autour de ce thème-là, mais… il n'y a pas eu de retours.

Un dernier extrait montre notamment l'absence de liens hiérarchiques entre services centraux et enseignants-chercheurs, et les difficultés exprimées par mon interlocuteur pour associer ses objectifs de poste et l'absence de leviers à l'égard des enseignants-chercheurs :

Donc j'ai pas eu de retours, j'ai eu un deuxième retour, enfin ! J'ai eu ce premier retour [lors du barbecue] et puis, il y avait un autre collègue : "oui oui, promis, je t'envoie quelque chose", bon bon, j'attends, bon! j'ai, j'ai quand même une promesse, il faudrait que je le relance deux, trois fois, et puis il me l'enverra, mais, j'ai pas envie d'être insupportable ou…voilà, donc (…) je laisse

[1] Ce décalage d'attitudes entre l'université et les entreprises est confirmé par la chercheure du LAVUE mentionnée par mon interlocuteur lors d'un entretien (enquêtée n°25, 28/04/2016).

aussi chacun hum... naviguer à sa guise, hein. Il ne faut pas… je ne suis pas un persécuteur, et puis j'ai, c'est pas ma volonté personnelle, moi c'est, je suis là pour, développer des partenariats, mais je ne vais pas aller... forcer les gens, parce que, peut-être qu'un jour j'en aurais besoin, j'aurais besoin de les forcer sur un autre projet, qui va être plus valorisant pour eux, plus... voilà, donc si je les tire euh à des moments qui sont pas forcément décisifs… quand ça sera décisif je voudr- euh, voilà, je... Bon! je fais, en tous les cas je fais vivre la question.

Les entretiens menés avec les membres des services centraux et de l'équipe présidentielle soulignent la non possibilité ressentie par mes interlocuteurs pour orienter ou manager les enseignants-chercheurs dans la direction qu'ils souhaitent. Cette non possibilité est parfois exprimée sous la forme de difficultés voire de frustration dans la mise en œuvre de projets ou de procédures d'établissement du côté des services administratifs centraux. Mais elle n'est globalement jamais remise en cause, et même plutôt défendue par certains administratifs et surtout par les membres des équipes présidentielles qui sont (en France) et ont été (aux États-Unis) des enseignants-chercheurs. L'absence de rapport hiérarchique entre une présidence et les universitaires est intégrée du fonctionnement des deux universités, fait partie de la définition du statut et du métier d'universitaire, et est considérée comme une condition même de la qualité et de la renommée de l'établissement.

b. Peu de dépendance fonctionnelle entre universitaires et leur établissement

Dans ce contexte de faible intégration verticale, les rapports entre le centre stratégique des établissements (équipes présidentielles et en partie services centraux) et les enseignants-chercheurs pour mettre en œuvre des politiques d'établissement orientées vers l'implication universitaire prennent la forme d'incitations. Les leviers utilisés visent alors plus à soutenir, encourager ou inciter les universitaires qu'à les diriger ou les contraindre. Mais une deuxième caractéristique organisationnelle des universités intervient alors : la faible dépendance fonctionnelle de l'enseignant-chercheur à l'égard de son établissement, ainsi décrite par le rapport sur la gouvernance des universités (Chatelain-Ponroy et al., 2012) :

Par ailleurs, les activités qui constituent le cœur de métier (c'est-à-dire toutes les tâches qui relèvent de l'enseignement et de la recherche) ont pour spécificité de reposer sur une faible interdépendance fonctionnelle : les activités des uns sont souvent peu nécessaires et peu corrélées aux activités des autres, contrairement à ce qui passe par exemple dans un atelier de montage à la chaîne, pour prendre une situation organisationnelle totalement opposée.

Le rapport explique cette faible interdépendance fonctionnelle plus longuement ainsi (p. 35) :

Les enseignants et/ou chercheurs peuvent dans une large mesure exercer leurs activités sans connaître ou sans prendre en compte celles de leurs collègues. Il est possible, à défaut d'être souhaitable, de faire un cours à un groupe d'étudiants sans savoir ce qu'ils auront ensuite comme enseignement et ce qu'ils ont eu avant. Cette faible exigence de coopération est renforcée par le fait que les enseignants et/ou chercheurs peuvent obtenir des ressources en dehors ou en plus de celles qu'ils perçoivent par leur établissement. On peut donc, de manière certes assez extrême, être membre d'une université mais rester très indépendant de ses collègues ou de son établissement et ne pas être ainsi affecté par la gouvernance exercée.

Une enseignante-chercheure de Droit à Nanterre exprime exactement cette idée de partage de valeurs communes associées à une faible interdépendance fonctionnelle (enquêtée n°29, 19/01/2015) :

> *C*'est très difficile de créer du commun. À l'université. C'est-à-dire que chacun est dans ses projets de recherche, ses recherches de financement, ses enseignements, la division entre disciplines est hyper forte, entre sous disciplines est hyper forte. Mais j'ai rarement vu une communauté aussi portée vers l'intérêt général et aussi individualiste.

Le degré faible de dépendance d'un enseignant-chercheur envers ses collègues, envers les directions de laboratoires et de composantes, et face aux services centraux et équipes présidentielles constitue un deuxième facteur qui éclaire l'articulation entre implication d'université et implication des universitaires. Au moins trois éléments continuent à fonder une forme d'indépendance des universitaires à l'égard de leur université malgré le processus de transformation organisationnelle qui renforce leurs capacités de décision, de direction et d'action : une indépendance financière, une indépendance scientifique et une indépendance affective.

Sécurité financière (pour les titulaires)

Un premier élément est le fait que les universitaires auxquels je me suis adressée étaient généralement titularisés et bénéficiaient donc d'une sécurité de l'emploi et d'un salaire. Ce n'est évidemment pas le cas de tous les enseignants et chercheurs travaillant dans les deux universités et qui peuvent mener des projets de recherche, de formation ou de service impliqués. Cette sécurité est importante pour se lancer dans ce type de projet, comme cela est souligné dans les entretiens et par la chancellor Cantor également dans son travail mené avec *Imagining America* sur la reformulation des critères pour obtenir la titularisation (*tenure*). Ce financement n'est pas destiné aux projets de recherche (en théorie) et assure une certaine indépendance au chercheur. C'est un facteur mis en avant par le chargé de valorisation et appui à la recherche, détaché au sein d'un laboratoire, qui avait essayé de mobiliser des enseignants-chercheurs dans le projet d'éco-quartier de Rueil :

> *[Le chercheur peut dire aussi :] pfff ! ouais c'est bon, j'ai fait ma part du boulot, je rentre le soir je suis crevé, je n'ai pas envie de rédiger un projet de cinq lignes et à quoi bon, quoi ? J'ai ce qu'il me faut, j'ai le frigo plein...*

C'est également ce que dit une autre personne du service valorisation de la recherche lorsque je l'interroge sur les motivations des enseignants-chercheurs à travailler avec des entreprises : « eh bien je pense que pour moi c'est surtout la nature du projet il n'y a pas un critère financier parce qu'ils sont salariés, ils ne vont pas avoir de plus d'argent que ça. Donc c'est vraiment la nature [du projet] parce que c'est leur domaine. » (enquêtée n°11, 16/03/2016).

Un deuxième élément en termes de financement est la recherche de moyens pour mener un projet de recherche : le fait de percevoir un salaire sécurisé ne justifie pas à lui seul une faible dépendance organisationnelle. Or, un argument qui soutient l'idée d'une indépendance financière (en plus de la sécurité de l'emploi) est le fait que la majorité des sources de financement se situent en dehors de l'université.

En France, les équipes de chercheurs peuvent par exemple postuler aux financements des agences nationale (ANR) ou européenne (Horizon 2020, programme-cadre de l'Union européenne qui regroupe tous les financements en matière de recherche et d'innovation). L'accompagnement logistique des services de l'université peut parfois être un soutien[1] mais il n'est pas requis. À Syracuse University, de

[1] ou au contraire une difficulté lorsque les moyens humains et les compétences ne sont pas suffisants dans le contexte d'une montée en compétences rapide nécessaire, comme je l'ai mentionné dans les chapitres précédents.

très nombreux financements sont également disponibles en dehors de l'université, que ce soit via l'agence de financement fédérale (la *National Science Foundation)* ou les différents départements fédéraux (Santé, Energie, Défense) qui financent des projets (enquêtée n°50, 09/04/2015). Par exemple, d'un point de vue de recherche impliquée, le *Department of Education Safe and Drug Free Schools Model Substance Abuse Prevention Program* a financé un projet de deux ans intitulé « *Mentors in Violence Prevention : Sexual Violence Prevention among High Risk College Students* » pour 250 000 $. Dans son article « Contractualisation et contrôle de la recherche : une lecture critique du programme-cadre de recherche et de développement technologique de l'Union européenne », Isabelle Kustosz donne les chiffres suivants en date de son article (2012) : le programme-cadre de recherche et de développement technologique atteint presque 12 milliards d'euros pour 27 bénéficiaires, et « comparativement la *National Science Foundation* aux USA représente 7,7 milliards de dollars par an et l'Agence nationale de la recherche en France – ANR représente en 2011 environ 772 millions d'euros ». (Kustosz, 2012).

Dans le cas états-unien, il faut également ajouter les subventions des fondations philanthropiques ou des fondations d'entreprise (comme Bill and Melinda Gates, la chaîne de supermarché Wall Mart, la banque GP Morgan Chase). L'analyse de curriculum vitae de plusieurs enseignants-chercheurs menant des projets d'implication territoriale à Syracuse University montre la possibilité d'obtenir des financements dans ce champ via des bourses au mérite (*awards, fellowship, scholarship*) ou via des fondations via des fondations comme la *Russell Sage Foundation*[1] spécialisée dans la recherche en sciences sociales, ou via des financements (110 000$ pour trois ans de recherche) ou comme la *John Engelhard Foundation* et l'*Association of American Colleges and Universities* (95 000 $ pour un projet de deux ans intitulé : « *Bringing Theory to Practice Civic Engagement, Engaged Learning and Mental Health* ».

Les réseaux d'opportunités sont ailleurs : « Il ne m'a pas attendu pour faire des partenariats[2] »

Un deuxième facteur de faible interdépendance fonctionnelle ressorti de l'enquête concerne la recherche de partenaires ou de terrains de recherche. Les enseignants-chercheurs trouvent les partenariats qui les intéressent par eux-mêmes sans avoir besoin de s'insérer dans un partenariat avec des collègues[3] ou de suivre ou s'appuyer sur des directives, ou plutôt des incitations, de l'établissement. Ils ne sont donc pas dépendants de l'université pour trouver des opportunités de recherche, et lorsqu'un projet est proposé par un membre de l'équipe présidentielle ou du service valorisation, il peut apparaître comme une obligation supplémentaire pas spécialement désirée, comme l'exemple de l'éco-quartier le montre.

Les entretiens avec les enseignants-chercheurs à Syracuse et à Nanterre reflètent à maintes reprises cette indépendance dans la constitution d'un réseau de connaissances qui donne lieu à des partenariats ponctuels ou de long terme (enquêtés n° 22, 24, 25, 26, 33 et 89, 101, 104). Les liens se construisent par réseau professionnel (« c'est des gens qu'on a connus puis qui un jour se rappellent de nous (…) Je l'ai connu là-bas (…) puis elle a monté sa boîte depuis, des années plus tard elle s'est souvenue qu'elle connaissait quelqu'un qui faisait ça » enquêtée n°22), par l'intermédiaire d'étudiants

[1] Description disponible sur : https://www.russellsage.org/about/what-we-do, consulté le 07/08/2018.

[2] Extrait d'un entretien avec un chargé de valorisation et d'appui à la recherche parlant d'un chercheur.

[3] Les critères demandés pour obtenir un projet financé par certaines agences comme l'ANR tendent à diminuer cette indépendance et à renforcer l'interdépendance fonctionnelle puisqu'ils incluent parfois la participation de collègues étrangers ou d'autres disciplines dans la préfiguration même du projet de recherche.

(enquêtées n°22 et 25), par relations interpersonnelles (« c'est dans les rencontres, on rencontre des gens qui sont intéressants (..) On ne sait jamais bien parce que sur le papier… » (enquêtée n°22). Lors d'un entretien, une enseignante-chercheure me décrit différents contrats de recherche qu'elle et des membres de son laboratoire ont obtenu de la part de collectivités et d'entreprise. Lorsque je lui demande « quel est le rôle de l'université là-dedans ? », elle me répond par deux fois « aucun », hormis une gestion de contrat *a posteriori*.

Dans le cas du projet d'écoquartier à Rueil, mon interlocuteur chargé de valorisation et appui à la recherche expose les raisons qui peuvent d'après lui expliquer l'absence de retour des chercheurs de l'université à ses sollicitations. L'une d'elle est liée à la non dépendance financière analysée ci-dessus (« J'ai ce qu'il me faut, euh j'ai le frigo plein »). Une autre relève de la faible intégration verticale présentée plus haut également, c'est-à-dire l'absence de lien hiérarchique et de la possibilité pour les enseignants-chercheurs de refuser de participer (« donc en fait [XX] je lui ai demandé, avec [XX], mais ils sont tous les deux investis dans des projets, beaucoup de projets déjà. [d'où refus] »).

Hormis des éléments conjoncturels du projet, deux autres arguments de mon interlocuteur reflètent l'indépendance fonctionnelle comme facteur explicatif : d'une part la sollicitation apparaît comme un ajout à toutes les activités que le chercheur doit assurer (par exemple les cours) et un supplément aux activités qu'il mène de sa propre initiative (colloques, recherche) : « [des projets de ce type] plus des directions de thèse, plus des cours, plus des colloques, plus des machins (...) Mais après chacun a sa charge de travail limite, tu vois... ». D'autre part, mon interlocuteur exprime clairement le fait que les chercheurs n'ont pas besoin de l'université pour trouver les partenariats qui les intéressent : « des partenariats en fait ils se font naturellement (…) Donc... des partenariats existaient avant que j'arrive. De façon indéniable. Et, existaient sans, mon poste. Tu vois les partenariats se faisaient euh se font grâce à... en fait les profs se font contacter eux-mêmes, en gros. Par euh par les entreprises, ou alors c'est leur réseau, leurs relations, et cætera. Mais, moi ma présence en fait, à la base, si je regarde bien hein, je ne dis pas que je suis inutile, mais moi je suis critique par rapport à ce que je fais ou, tu vois... Tu vois, [nom d'un enseignant-chercheur], il ne m'a pas attendu pour faire des partenariats. ».
Ces éléments mettent en lumière la faible dépendance des chercheurs à leur établissement, liée à l'absence de rapport d'autorité, l'indépendance des chercheurs dans la constitution de leurs propres projets, et pour certains la réticence à s'intégrer dans ce type de partenariat incluant des demandes privées.

Une autre chargée de valorisation (enquêtée n° 11, 16/03/2016) décrit les mêmes processus concernant le montage de projets en partenariat avec des entreprises : indépendance des chercheurs dans la recherche d'opportunités et réticence à mener des partenariats avec certaines entreprises :

> *Ici je vois au service [de valorisation et appui à la recherche] les réseaux de partenariat etc. : c'est souvent les chercheurs qui vont eux-mêmes chercher leur entreprise, etc.*
>
> *Travailler des entreprises… Ce n'est pas… ça commence à peine. (…) Les chercheurs, tu sais tout cela bouge très très vite c'est très nouveau. Et si tu te mets dans la tête des chercheurs en SHS et même juste dans la tête des chercheurs… : c'est finaliser une recherche pour la mettre dans leur CV. Tout est autour de leur personne et de ce qu'ils connaissent. Ils ne sont pas encore dans cette dynamique-là. Travailler avec une entreprise c'est plutôt une entrave qu'autre chose. Ils sont débordés par l'enseignement ils sont débordés par les cours et ils sont débordés par les copies qu'ils doivent lire, ils doivent faire des publications. Ils doivent assister à des colloques puis et parler par-ci par-là. Donc travailler avec une entreprise voir ceci cela…*

La question des liens fonctionnels des enseignants-chercheurs à leur établissement est à replacer au sein de l'ensemble des tâches à effectuer, qui se multiplient et se diversifient (voir chapitre 1). Les refus ou le peu d'intérêt manifesté par certains enseignants-chercheurs face aux relances du chargé de valorisation dans le cadre du projet d'éco-quartier par exemple, se comprennent par le peu de liens hiérarchiques, par l'indépendance fonctionnelle et aussi par un temps « non contraint mais surchargé » (Fave-Bonnet, 2003, p. 198).

c. Des sentiments d'affiliation nuancés

Enfin, une troisième caractéristique des organisations universitaires qui renforce l'indépendance fonctionnelle de l'universitaire est celui d'un sentiment d'affiliation davantage tourné vers des objectifs professionnels que vers l'organisation. Le « sentiment d'affiliation » est considéré comme un « troisième mécanisme organisationnel » avec l'intégration verticale et l'intégration horizontale par les auteurs du rapport *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité* (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 10) : « Il s'agit notamment de se demander si les membres d'une organisation se sentent attachés à celle-ci, s'identifient à ses objectifs et à ses valeurs, partagent des représentations communes. ». L'hypothèse ici est que même si les pratiques professionnelles et les valeurs communes des universitaires contribuent à un sentiment d'appartenance à une même communauté, voire à des représentations de l'université comme un lieu où se partagent ces références communes, le sentiment d'affiliation est plus tourné vers des acteurs et des règles disciplinaires que vers l'organisation.

Un sentiment d'affiliation à l'établissement généralement faible

L'analyse menée dans le rapport sur la gouvernance des universités sur les sentiments d'affiliation des universitaires apparait nuancée : d'un côté il est écrit qu'« il est fréquent dans les universités que l'affiliation à l'unité (composante, département, laboratoire) ou à la discipline soit plus forte que l'attachement à l'établissement. C'est là un constat classique des recherches portant sur l'identité des universitaires. » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 65). Selon les disciplines ces sentiments d'affiliation se portent autant vers la discipline que l'unité (secteur scientifique et médical) ou clairement vers la discipline (lettres et sciences humaines et droit-économie). En général, l'attachement à la discipline est plus important que celui à l'établissement :

> *Globalement, on observe que l'attachement à la discipline est presque toujours le plus fort et que, de plus, il varie peu suivant les affiliations disciplinaires considérées, ce qui n'est pas très étonnant dans une configuration universitaire où les « disciplines » ont longtemps marqué la gestion, les codes de conduite et les valeurs des universitaires français (Musselin, 2001[1]). La supériorité de l'attachement à la discipline sur celui à l'établissement ou même sur celui au département (composante ou laboratoire) n'est toutefois pas une spécificité française, comme*

[1] Référence citée par les auteurs du rapport : Musselin, C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses Universitaires de France.

le montrent de nombreux travaux sur l'identité des universitaires de par le monde (Albach, 1996[1] ; Locke et al., 2011[2]).

De l'autre côté, en parallèle, le rapport précise que « l'attachement à l'établissement est loin d'être négligeable : les répondants sont nombreux à reconnaître une identité à leur université et à affirmer s'y sentir affiliés. Bien sûr, le sentiment d'appartenance est accru chez les acteurs qui participent au gouvernement de l'établissement. Il n'en reste pas moins notable que les universitaires français sont presque autant attachés à leur unité et établissement qu'à leur discipline de référence. » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 67).

La question des sentiments d'appartenance des enseignants-chercheurs à l'égard de leur université n'était pas au centre de l'enquête de terrain, ni à Syracuse ni à Nanterre. Il est difficile d'affirmer une faible affiliation générale des universitaires à leur institution d'après les données empiriques recueillies. Le chapitre 9 aborde propose en revanche une analyse des modalités d'implication des universitaires, et de leurs motivations. Dans ce cadre, il est mis en évidence que les logiques de territorialisation de l'implication des universitaires se distingue de celles de leur établissement : les représentations et les mécanismes de construction du territoire universitaire des enseignants-chercheurs menant des projets d'implication sont structurés par d'autres logiques que celle de l'affiliation à l'établissement.

Sont proposés ici certains éléments qui tendent à confirmer un faible sentiment d'appartenance des enseignants-chercheurs interrogés à l'égard de leur établissement. Les entretiens incitent à détailler davantage ce à quoi fait référence le terme « affiliation à l'établissement » : s'agit-il de l'université comma campus, comme institution, comme direction (par l'équipe présidentielle), comme ensemble de collègues de travail (et à quel niveau : UFR, département, groupes au sein du département).

Des entretiens avec des enseignants-chercheurs de l'université Paris Nanterre confirment une caractéristique de faible sentiment d'affiliation (enquêtée n°25, 28/04/2016) :

Camille : Est-ce que en tant que chercheur tu te sens relié à l'université ?

Interlocutrice : Non. Non je ne dirais pas ça. Non vraiment pas. Tu vois.

De plus, sans détailler les ressorts d'une affiliation à la discipline ou l'unité plus forte qu'à l'université, on peut néanmoins noter que la quasi majorité des leviers de reconnaissance et de gratification symbolique ou financière se situent hors de l'université : prix pour des publications, obtention d'une période de recherche sans enseignement, reconnaissances de pairs, publications, etc.

D'autres interlocuteurs mettent en avant leur attachement à leur unité de rattachement (collègues pour la formation ou pour la recherche) et non à l'établissement, étant donné leurs pratiques quotidiennes (enquêtée n°33, 30/03/2016). Cet extrait reflète aussi la diversité des positionnements quant à « qui représente et donne corps » au terme « université :

Camille : est-ce que… est-ce que tu as eu l'impression à être encouragé par l'université de Nanterre pour faire ce genre de recherche partenariale ?

---

[1] Référence citée par les auteurs : Altbach, P.G. (éd.) (1996), *The International Academic Profession: Portraits from fourteen countries (Special Report of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)*, New Jersey, Princeton.

[2] Référence citée par les auteurs : Locke, W., Cummings, W. K., Fisher, D. (éd.) (2011), *Changing governance and management in higher education. The perspectives of the academy*, The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Dordrecht, Springer.

E.C. : ah non c'est pas…

Camille : oui ç'aurait pu

E.C. : [petit rire] oui mais en fait je ne sais pas vraiment ce que c'est l'université de Nanterre.

Camille : eh bien l'institution

E.C. : oui et ben dans ce cas-là non. Après ce n'est pas très juste de ma part parce que quand j'ai été recrutée j'ai eu droit à une journée de formation enfin de bienvenue quoi. Voilà, je me rappelle pas très bien… quel est exactement [rire] le message distribué à ce moment-là mais après, mes interactions elles sont avec les collègues des départements et du labo ce qui n'est pas exactement le même périmètre mais voilà globalement, c'est assez restreint par rapport à la taille… l'éventail des collègues.

Certains interlocuteurs à l'université Paris Nanterre soulignent explicitement cette dissociation entre universitaires et leur établissement, et les difficultés que cela leur pose selon le poste qu'ils occupent. Ainsi une enseignante-chercheure devenue chargée de mission compare sa relation actuelle à l'université par rapport à la vision qu'elle en avait avant d'accepter ce poste :

Moi quand j'étais dans mon labo, je ne savais rien. Je savais à peine le nom du président de l'université. Je ne savais rien du tout [elle insiste]. Même pas quels étaient les axes stratégiques. Rien, mais rien, tu vois. Donc déjà si je savais ce qui se passe dans mon labo c'était énorme. Je ne savais même pas presque au niveau de l'UFR, pour te dire. Et maintenant, oui j'ai une vision beaucoup plus… complètement différente. Politique, positionnement de l'université, et ça du coup c'est hyper intéressant. Pour la recherche euh et ben voilà c'est…justement on voit qu'il y a tellement de décalage que je me dis cela va être compliqué. Parce que d'un côté tu as les objectifs stratégiques, et de l'autre tu as le chercheur dans son bureau tout seul qui travaille sur ce qu'il a envie de travailler, et en même temps pour accomplir les objectifs politiques, il faut que le chercheur collabore ! et là c'est… c'est… ce truc hyper touchy qui va falloir gérer et à un niveau micro !

De même, une chargée de mission à la Direction de la Recherche et des Études Doctorales (enquêtée n°13, 23/07/2015) regrette que les enseignants-chercheurs de manière générale, et notamment ceux qui mènent des activités impliquées, ne s'appuient pas davantage sur les services de l'établissement dont elle fait partie. Cela empêche alors l'établissement de « faire-valoir » ce travail auprès du ministère, d'avoir une connaissance à jour des activités, ou bien de « communiquer dessus et le mettre en valeur » en termes de réputation et de visibilité. Elle explique ensuite que cette attitude d'indépendance et de non communication à l'égard de l'établissement est liée à un sentiment d'appartenance tourné vers l'unité disciplinaire et non l'établissement : « Ils ont vraiment une logique de faculté à part et non pas d'établissement, et d'université tous ensemble dans un même mouvement quoi. ».

Ces difficultés exprimées par les membres des services centraux ou de l'équipe présidentielle pour collecter de l'information et intégrer des enseignants-chercheurs dans des projets décidés par l'établissement (d'ordre impliqués ou non) se retrouvent concernant la mise en œuvre de la Responsabilité Sociale des Universités (RSU). Une chargée de mission Ecocampus exprime la difficulté ressentie de « mobiliser les enseignants-chercheurs » (enquêtée n°10, 14/12/2015) : « Je trouve très compliqué de mobiliser les enseignants chercheurs. Et les labos sont vraiment étanches ». Elle décrit

ensuite ses difficultés et sa déception dans sa tentative de faire participer des enseignants-chercheurs à une concertation :

> *Et par exemple le plan d'action énergie, enfin on avait fait, le bureau d'études… (…) Le diagnostic il était fait. Il y avait des enjeux stratégiques qui étaient… voilà… mis en avant… et on voulait avoir… enfin… l'avis de… ce qu'en pensait la communauté universitaire. Il n'a eu que 50 personnes, avec cinq étudiants voilà. Je ne sais même pas s'il y a eu 10 profs. Et là on s'est rendu compte que c'était compliqué quoi. De mobiliser la communauté universitaire, même les étudiants.*

De même, la mise en œuvre concrète de la politique de RSU via la création d'un service commun ne semble pas susciter une mobilisation des enseignants-chercheurs puisque le procès-verbal de la séance du conseil d'administration du 25 septembre 2017 indique qu'il n'y a pas de candidat pour être « représentant-e des enseignants-chercheurs, chercheurs ou enseignants » de rang A ni de rang B pour l'université au conseil du RSU-DD ». Des représentants ne seront élus que lors du conseil d'administration de décembre 2017. Il est difficile de supputer les causes exactes de cette absence de candidature, qu'elles soient plutôt d'un manque d'information et de communication côté présidence ou du côté d'un manque d'adhésion et d'intérêt côté enseignants-chercheurs, ou encore liées à un élément de contexte comme la prédominance du dispositif ParcourSup comme objet de débats dans les conversations. Le fait est que la mise en place de la politique d'établissement de Responsabilité Sociale des Universités (RSU) reflète une faible intégration verticale entre la présidence et les instances d'une part et la communauté universitaire d'autre part.

Sentiment d'affiliation à l'université mais pas à la politique présidentielle de l'établissement

En termes de sentiment d'affiliation, le cas de Syracuse University se distingue légèrement de celui de Paris Nanterre. En tant qu'université, Syracuse University partage les traits organisationnels de faible interdépendance fonctionnelle et de sentiment d'affiliation davantage orienté vers une discipline (et parfois une unité) que vers l'établissement.

Cependant les moyens financiers et organisationnels de l'université accordent un poids plus conséquent de l'université et séparément de la politique présidentielle sur les enseignants-chercheurs. Les projets décidés par l'institution mobilisent davantage les chercheurs : les financements proposés sont beaucoup plus importants ; la direction stratégique de l'établissement est plus forte étant donné la flexibilité organisationnelle qui permet à un chancellor volontariste d'orienter davantage qu'à Nanterre les moyens nécessaires (humains, financiers, logistiques…) ; enfin, comme cela sera précisé dans le chapitre suivant le contexte géographique des deux universités joue un rôle. En effet l'université de Paris Nanterre étant située en banlieue parisienne, les enseignants-chercheurs ont plus de possibilités de projets et terrains de recherche en dehors de ce que l'université considère être son territoire d'ancrage proche. A Syracuse, les projets menés par l'universités et les terrains proches accessibles aux chercheurs se superposent nettement plus souvent, ce qui favorise les liens entre projets de l'établissement et projets locaux des enseignants-chercheurs.

De plus des éléments spécifiques au contexte français qui renforcent cette indépendance ne jouent pas ici, comme le statut de fonctionnaire de l'Etat (malgré le recrutement par l'université désormais), l'adhésion à un devoir de service public plus qu'à un devoir envers l'établissement, la faiblesse organisationnelle des universités françaises qui ont été davantage et depuis plus longtemps constituées de facultés hermétiques entre elles.

Enfin, les universités états-uniennes, en particulier privées, construisent et entretiennent bien plus une identité d'établissement distinctive pour attirer des étudiants et des universitaires, pour se rendre visibles face aux autres universités, pour entretenir des sentiments d'appartenance, d'identification et d'approbation de la part des financeurs comme les anciens étudiants (*alumni*) ou les fondations philanthropiques ou privées. Ces éléments rejoignent l'idée d' « affiliation institutionnelle » décrite par les auteurs du rapport sur la gouvernance des universités (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 10) :

> *Dans les années 1980, un certain nombre de travaux s'étaient ainsi intéressés à la culture des établissements universitaires. Dans le prolongement de l'article de Burton Clark[1] (1972) dans lequel cet auteur montrait que le fonctionnement de chaque université américaine était imprégné par la « saga organisationnelle » – que constituent l'histoire et les raisons de sa fondation, les valeurs et les missions qui lui sont attachées, que partagent ses membres enseignants ou administratifs, et les parents des étudiants qui y envoient leurs enfants – d'autres auteurs ont cherché à mettre au jour la culture spécifique de ce type d'établissement. L'intérêt de ces travaux était notamment de relativiser la prédominance du sentiment d'appartenance disciplinaire et de montrer des manifestations d'affiliation institutionnelle venant s'ajouter plutôt que s'opposer aux premières comme le suggéraient les deux articles de Alwin Gouldner (1957 et 1958[2]) qui différenciaient les cosmopolites (attachés à leur discipline) des locaux (dédiés à leur établissement).*
>
> Des enquêtes plus récentes menées auprès d'universitaires dans plusieurs pays (Altbach, 1996[3] ; Locke et al., 2011[4]) montrent ainsi que dans certains cas, le sentiment d'affiliation disciplinaire est fort et le sentiment d'appartenance institutionnel moindre, mais que dans d'autres, les deux sont très élevés.

Cette construction d'une identité institutionnelle est présente à Syracuse University et la politique *Scholarship in action* est d'ailleurs inscrite dans un récit de « saga organisationnelle, dans les discours de la chancellor et les documents de communication comme le dossier de candidature à la *Carnegie Classification* rédigé par Sandra Hurd. Celui-ci retrace en introduction l'histoire de Syracuse University en insistant sur son engagement depuis sa fondation en 1870 : « Community engagement, inclusion, and diversity are long held values at Syracuse University. ». Ainsi, à SU, les étudiants, anciens étudiants et enseignants-chercheurs participent davantage à la vie de campus, aux événements collectifs et à des instances de gouvernance de l'université. Par exemple, entre 1996 et 2008 une *associate-professor* du département *Writing Programs* à Syracuse University a fait partie de 31 instances de gouvernance différentes (*council, committee, board, etc*.) à différents niveaux de l'université. Même si ce cas est remarquable, la notion de « *service* » à l'université est plus développée aux États-Unis.

---

[1] Référence citée par les auteurs : Clark, B. R. (1972), « The organizational saga in higher education », *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 178-184.

[2] Références citées par les auteurs : Gouldner, A. W. (1957), « Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. I », *Administrative Science Quarterly*, *2*(3), 281–306. Et Gouldner, A. W. (1958), « Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. II », *Administrative Science Quarterly*, *2*(4), 444–480.

[3] Référence citée : Altbach, P.G. (éd.) (1996), *The International Academic Profession: Portraits from fourteen countries (Special Report of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)*, New Jersey, Princeton

[4] Référence citée : Locke, W., Cummings, W. K., Fisher, D. (éd.) (2011), *Changing governance and management in higher education. The perspectives of the academy*, The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Dordrecht, Springer.

Néanmoins, l'affiliation à l'université est à distinguer de l'adhésion à une politique présidentielle, que ce soit dans le cas de Paris Nanterre ou de Syracuse. Au cours d'une carrière dans une institution, les enseignants-chercheurs voient majoritairement se succéder plusieurs présidents et plusieurs politiques d'établissement. Dans certains cas, ils peuvent se montrer investis dans le fonctionnement de l'université, se sentir appartenir à leur institution tout en étant en désaccord avec les choix de la présidence. Cette dissociation aboutit même à désapprouver une politique présidentielle au nom même du sentiment d'affiliation à l'institution dont les valeurs et le développement ne s'identifient pas avec celles de ses dirigeants. Que ce soit dans le cas français ou dans le cas états-unien, il apparait donc que le sentiment d'affiliation des enseignants-chercheurs s'adresse plus à leur discipline ou à un groupe de collègues qu'à leur établissement. Ce trait organisationnel limite la possibilité pour Syracuse University et l'université Paris Nanterre de mobiliser « leurs » enseignants-chercheurs dans le cadre de leurs politiques d'universités portées par les deux présidents.

Les éléments apportés ici montrent les limites à l'orientation et l'intégration d'enseignants-chercheurs dans des projets d'établissement concernant l'implication territoriale. Ils illustrent le peu de moyens à disposition de l'équipe dirigeante de l'université pour diriger ou influencer les activités des enseignants-chercheurs, que ce soit en tant que membre de l'université (participation au forum de concertation pour le PAE), en tant qu'universitaire (participation à la gouvernance de l'établissement via le service RSU), en tant qu'enseignant (dans le cadre des formations) ou en tant que chercheurs.
Pourtant, pour reprendre les termes employés par le président Balaudé lors de l'ouverture du mois de l'Économie Sociale et Solidaire le 4 novembre 2015, si décider des thèmes de recherche à la place des enseignants-chercheurs et les y orienter « n'est pas la bonne voie » mais que l'université cherche néanmoins à se distinguer et que les membres de l'équipe présidentielle ont « une responsabilité à prendre en tant que pilotes de l'université » et doivent donc « impulser des mouvements » d'après ses mots, quels sont alors les leviers employés dans les deux universités étudiées pour intégrer les enseignants-chercheurs dans la posture d'implication ? Si l'autorité hiérarchique entre un « centre » et les enseignants-chercheurs n'est pas une voie envisagée ni compatible avec l'ethos universitaire, mais que les deux universités affichent des axes stratégiques d'organisation qui incluent les universitaires (comme l'implication), quels sont les vecteurs d'incitation ?

III. Quelles modalités d'incitations de l'institution envers les universitaires ?

Dans le contexte organisationnel décrit ci-dessus, il apparait que les leviers envisagés par les membres de l'équipe présidentielle, les services centraux et les pilotes des programmes de développement urbain à SU ciblent l'adéquation entres les projets proposés et les intérêts des chercheurs. Il s'agit alors moins de s'appuyer sur des mécanismes organisationnels de rapports hiérarchiques directs ou d'interdépendance fonctionnelle, peu présents dans les universités, que d'utiliser des incitations liées aux intérêts professionnels des enseignants-chercheurs, comme le montre cette citation du président de la COMUE Paris Lumière :

> *[rires] non mais il y a quand même assez peu de coercition dans le monde universitaire. Vous ne pouvez pas obliger quelqu'un à travailler avec une entreprise s'il n'a pas envie. Donc vous ne pouvez faire que de l'incitation*

En effet, les deux établissements étudiés disposent tout de même de leviers pour soutenir, inciter et orienter le travail des enseignants-chercheurs : comme l'a abordé le chapitre 1, la liberté inconditionnelle du chercheur face aux contraintes économiques et institutionnelles relève du mythe. Les enseignants-chercheurs sont « à la fois affiliés à une institution et à une discipline » et concernés par des « contraintes institutionnelles et professionnelles[1] » (Musselin, 2008, p. 47). Même en l'absence de rapport d'autorité direct, le développement des capacités organisationnelles des universités (décisions, orientations stratégiques, collecte d'information en interne, etc.) renforce le contrôle de l'établissement sur les activités des enseignants-chercheurs et précise l'impact des sollicitations, certes plus incitatives que directrices, d'un centre décisionnel.
Surtout, les enseignants-chercheurs se placent dans une nouvelle régulation du travail scientifique décrite dans les chapitres précédents, basée sur la mesure de la productivité, l'exigence de diffusion rapide des recherches, l'injonction à la coopération et mobilité internationale, la compétition accrue sur le marché du travail et la croissance de la précarité des statuts d'emploi (Fusulier, 2016).
Pour inciter les enseignants-chercheurs à mener des projets relevant de l'implication universitaire (dans sa diversité) ou à participer aux projets portés par l'institution, les centres décisionnels des deux établissements emploient donc des sollicitations directes non coercitives comme une demande du président ou d'un vice-président, des propositions des services centraux, ou surtout dans le cas français, le rappel d'obligations légales (récemment l'insertion professionnelle comme nouvelle mission universitaire). Mais ils reposent surtout sur le rôle que peut jouer l'université comme médiateur pour aider les enseignants-chercheurs à accéder à certains objectifs professionnels en répondant aux normes et en remplissant les conditions de cette nouvelle régulation du travail scientifique (publications, interdisciplinarité, visibilité internationale, etc.).

En termes d'implication universitaire et sans prétendre à l'exhaustivité, l'enquête de terrain fait apparaître que les deux universités partagent les mêmes types de leviers incitatifs, avec des moyens humains, financiers, organisationnels contrastés.

1. *Une logique commune d'agir via les normes et intérêts professionnels*

Dans les deux cas étudiés, les incitations déployées par les équipes présidentielles à l'égard des universitaires suivent des logiques similaires pour contourner les caractéristiques précédemment décrites de faibles liens hiérarchiques, faible dépendance fonctionnelle et sentiments d'appartenance nuancés.

a. *Légitimer : reconnaitre et formaliser l'implication dans les normes du travail universitaire*

Les deux figures présidentielles de Paris Nanterre et de Syracuse intègrent les enseignants-chercheurs[2] aux définitions et à la mise en œuvre de l'implication universitaire qu'elles défendent comme renouvellement d'un modèle national, ce qui explique leur attitude incitatrice à l'égard de leurs membres. Pour renforcer cette justification idéologique, J.-F. Balaudé et Nancy Cantor tentent en

[1] « Within this collective project, it is the originality of Mary Henkel's research and book (Henkel 2000) to aim at looking at the impact of this evolution on British academics from an innovative perspective. Building on the notion of community, she decided to shed light on the interplay between institutional and professional constraints. Thus, stating that academics are simultaneously affiliated to an institution and to a discipline, Mary Henkel decided to question the impact of the institutional changes on academics by looking at their identities and beliefs but also at their activities and practices. » (Musselin 2008 p.1).

[2] Et dans certains cas des enseignants uniquement (à SU ou UPN) ou des chercheurs uniquement (par exemple des chercheurs CNRS). L'enquête de terrain se focalise sur le cas des enseignants-chercheurs.

parallèle de montrer que l'implication est une manière légitime de mener un travail universitaire, d'une part en apportant un soutien symbolique et institutionnel aux projets menés dans leur établissement, et d'autre part en défendant l'intégration de l'implication dans les normes de de définition et d'évaluation du métier à une échelle plus globale.

À l'échelle de l'établissement, différentes formes de reconnaissance et de soutien aux projets d'implication existaient et ont été renforcé par la chancellor Cantor. C'est par exemple le cas des *Chancellor's Award for Public Service*[1] (CAPS), créés en 1993, ensuite devenus *les Chancellor's Award for Public Engagement and Scholarship* sous la chancellor Cantor. En 2010, la présentation de ces distinctions déclarait que l'université de Syracuse allait honorer les étudiants, enseignants-chercheurs et *community partners* qui représentent l'investissement de Syracuse University dans l'engagement avec les *communities* et dans *Scholarship in action*. Différents types de prix sont décernés lors d'une cérémonie pour reconnaitre et honorer des activités d'implication, souvent dans le territoire d'ancrage et à destination des *communities*. Une enseignante-chercheure interviewée a par exemple reçu le *Syracuse University Faculty Inspiration Award for the Center for Public and Community Service* au printemps 2008 et un *Chancellor's Award for Public and Community Service* en 2000.
S'il n'existe pas à ma connaissance de cérémonie de ce type à l'université de Paris Nanterre, le soutien de l'université, en tant qu'institution, se manifeste par la présence symbolique du président Balaudé. On peut citer par exemple sa participation aux conférences de restitutions de travaux étudiants dans le cadre de projets tutorés comme le relève le conseiller municipal à la « Ville universitaire » de Nanterre :

> *La semaine prochaine le 2 février il y a un travail qui a été engagé avec les géographes (…) à Paris donc il y a une restitution de ces travaux à Paris. Jean-François Balaudé fait l'ouverture. Il n'y a pas beaucoup de présidents d'université qui se déplacent pour des travaux de Master voilà ce n'est pas… une thèse qui va remporter le prix Nobel. Ce sont des travaux d'étudiants de Master sur… qui ont duré quatre mois voilà. C'est peanuts à l'échelle de l'université. Mais lui il considère que c'est important parce que c'est une relation à la Ville de Paris, parce que c'est l'ouverture de l'université parce que… à chaque fois qu'on l'invitait quand il pouvait à la restitution de nos travaux il est venu. (enquêté n°18, 29/01/2016).*

Le président prend aussi régulièrement la parole lors d'événements relevant du champ de l'implication comme son introduction d'un colloque organisé par le LABEX *Passés dans le Présent* le 24 novembre 2014 intitulé « Comment faire et arpenter l'histoire de Nanterre ? Naissances d'une université (1964-1974) ». Le président Balaudé déclare alors « se réjouir que le Labex ait décidé de travailler sur son propre territoire », « sur le territoire de Nanterre c'est-à-dire l'université, son environnement, son contexte géographique et social et les thématiques sociales, politiques, culturelles sous-jacentes ». Il présente le projet comme « une illustration –symbolique- d'une recherche action de très haut niveau conduite sur l'université et son territoire par le meilleur de nos forces de recherches[2] ». C'est aussi

[1] « Chancellor's Award for Public Service (CAPS), established in 1993, is given to acknowledge and recognize those students who contribute to the improvement of the quality of life in our community; faculty and staff who have inspired, supported, and encouraged students in their community commitments; and community partners who have consistently provided the community-based research and learning opportunities for our students. Award recipients are recognized at an annual celebratory dinner attended by more than 300 students, faculty, staff, and community members. » (Hurd, 2006, p. 2).

[2] Notes personnelles prises lors du colloque le 24 novembre 2014.

l'occasion de valoriser les « collaboration », les « liens », les « interactions » avec les acteurs du territoire, ici la ville de Nanterre représentée par le maire Patrick Jarry présent lors de l'introduction.
Un autre exemple de mise en valeur et de légitimation de projets de type « *community-based participative action research* » est la présentation proposée par l'université de Paris Nanterre au secrétaire d'Etat à l'enseignement supérieur et la recherche Thierry Mandon lors de sa visite le 17 décembre 2015. Deux projets de recherche-action lui ont été présentés comme représentatifs d'une forme d'engagement de l'université dans la société. En effet, la chargée de mission « SHS et vie universitaire » du cabinet du secrétaire d'État, auparavant enseignante à l'université Paris Nanterre, a sollicité cette présentation auprès de la présidence d'UPN. L'objectif était de montrer des projets mêlant « recherche, formation et action », de présenter l'université de Paris Nanterre comme innovante et de mettre en avant ses partenariats puisque les partenaires non-universitaires étaient explicitement conviés dans la demande de la présidence aux enseignants-chercheurs concernés. Un projet en Géographie de la santé et un projet en Droit ont été exposés, et mentionnés ensuite par le secrétaire d'État dans son discours. Qualifiant les deux projets d' « innovation », le secrétaire d'État les a présentés comme illustrant la « question du transfert, de l'application et de ce va-et-vient entre théories et pratiques, la rencontre entre acteurs et la recherche de qualité ». Il a également relié ces deux projets à la question de l'utilité, en précisant que ce type de projet « apporte à la recherche, aux étudiants, à la vie de la cité en étant utile et non-marchand[1]. ».

Parallèlement au soutien symbolique apporté pour légitimer et encourager des projets d'implication menés par des enseignants-chercheurs dans leur établissement, Jean-François Balaudé et Nancy Cantor défendent plus largement l'idée que l'implication soit davantage intégrée aux normes du travail universitaire. Ainsi d'après différents membres de l'équipe présidentielle (enquêtés n°1 et n°8) : Nanterre a beaucoup contribué à inscrire la RSU dans la loi (…) via un lobbying incessant de la présidence de Nanterre, notamment auprès de la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ou au sein de groupes de pression comme la Conférence des Présidents d'Université (CPU). L'inscription de la Responsabilité Sociale de l'Université dans les missions de l'Université dans la loi ESR de 2013 constitue ensuite un levier pour la promouvoir à l'échelle de l'université de Paris Nanterre, comme le suggère un membre du service valorisation et appui à la recherche (enquêtée n°9, 22/01/2015) : « là [la présidence] elle dit 'c'est la loi messieurs dame' ».
Dans cette optique de légitimation et de soutien, l'université de Syracuse affiche la volonté de reconnaitre l'*engaged scholarship* dans les processus de recrutement et d'évaluation des enseignants-chercheurs. La possibilité mentionnée par le rapport de Sandra N. Hurd (2006) est celle d' « un critère à l'échelle de l'université qui placerait clairement la recherche engagée comme une voie vers l'avancement de carrière et la titularisation des enseignants-chercheurs[2] ». Il faut préciser qu'aux États-Unis, les enseignants-chercheurs recrutés peuvent l'être en tant que contractuels sur des contrats à durée déterminée plus ou moins précaires (*adjuncts*), ou bien sur des postes amenant

[1] Les citations sont issues de notes prises au cours de la conférence du 17 décembre 2015 donnée au cours de la visite du secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, visite « consacrée aux SHS » d'après les annonces de l'université.

[2] « The Vice Chancellor and Provost, the University Senate (led by its Academic Affairs Committee), and the Associate Provost for Academic Administration began working diligently last year to develop University-wide criteria that will clearly mark the scholarship of public engagement as a path toward faculty promotion and tenure. Several schools and colleges at SU already have unit-specific criteria, and these guidelines and national best practices are guiding the development of these all-University criteria. » (Hurd, 2006, p. 18).

possiblement à la titularisation (*tenure-track*). Dans ce cas, la personne recrutée est *assistant professor*. Au bout de six ans, si elle est considérée comme remplissant les critères nécessaires, elle devient *associate professor* titularisée. Un troisième grade d'avancement est celui de *full professor*. Le passage de ces trois grades ne suppose pas un changement de poste avec un nouveau recrutement, comme pour le passage de maître de conférences à professeur en France.
La Chancellor Cantor, en étant co-présidente du projet de réflexion sur les critères de titularisation au sein d'*Imagining America*, a pris position sur la question des critères d'évaluation des enseignants-chercheurs et la place de l'implication dans la perception et la valorisation du travail universitaire. Sa position est exprimée dans l'extrait de tribune reproduit ci-dessous, publiée dans *The Chronicle of Higher Education*, le 9 juin 2006, en co-auteur avec and Steven D. Lavine President of the California Institute of the Arts et intitulée « Taking Public Scholarship Seriously » :

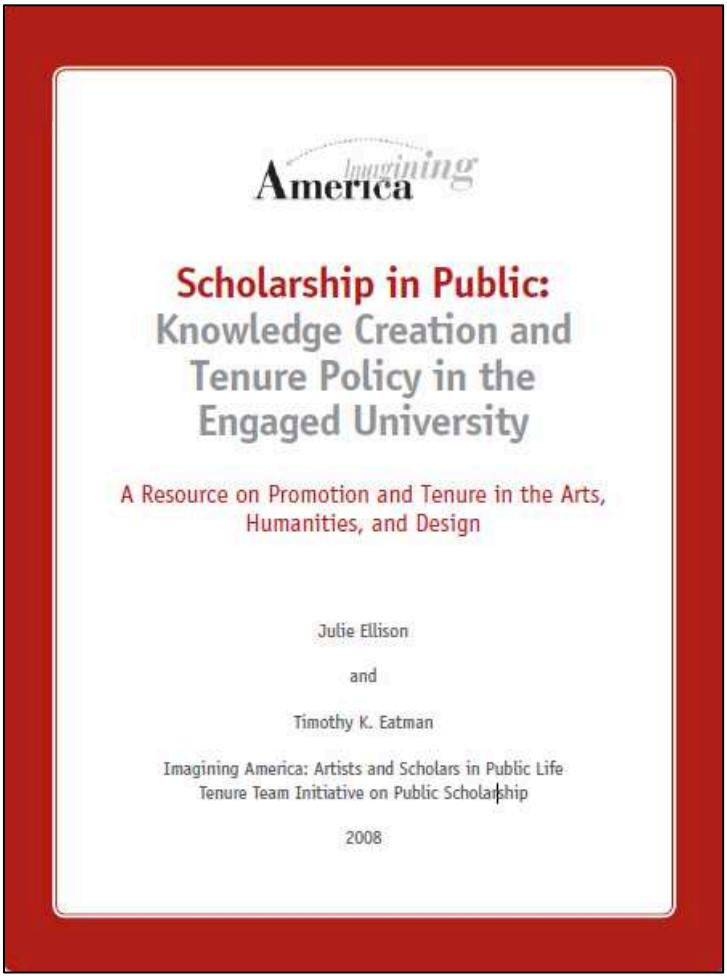
> *Scholars and artists at colleges and universities are increasingly engaging in public scholarship. Leaving their campuses to collaborate with their communities, they explore such multidisciplinary issues as citizenship and patriotism, ethnicity and language, space and place, and the cultural dimensions of health and religion. They are creating innovative methods and vocabularies for scholarship using cutting-edge technology, pursuing novel kinds of creative work, and integrating research with adventurous new teaching strategies. But will those faculty members be promoted and rewarded at tenure time for their efforts? (…)*
>
> *We higher-education leaders claim that we want creative scholars who are also committed to the public good. We brag about the fabulous work of our engaged faculty, whose ranks frequently include professors of color and women in underrepresented fields—just the kinds of scholars we'd like to attract and keep. But often that engagement is not what gets them promoted. Surely the gap between praise and reward is not inevitable. To encourage top-notch scholarship that contributes to public purposes, and to attract and keep a diverse faculty, we should look hard at the culture of the academic workplace and reconsider what constitutes excellence at tenure time. We need to develop flexible but clear guidelines for recognizing and rewarding public scholarship and artistic production.*

Un rapport a été publié en 2008 par *Imagining America* (voirFigure 29), rassemblant une série de recommandations dans cette optique. À Syracuse University, les projets relevant de l'implication universitaire ont été explicitement inclus dans le dossier de titularisation ou d'obtention d'un avancement de carrière. En effet, les éléments requis[1] pour le dossier d'accès à la « *tenure* » rassemblent des éléments d'enseignement, de « service » (« *service* to the department, school/college, the University, the profession, or the public ») et de production universitaire (« *scholarly production* »). Dans cette catégorie, sont citées les publications académiques mais aussi deux autres types d'activités :

> (2) Creative work *produced and the quality and suitability of the venues in which the work is presented and the impact on the audience and genre of production; and/or (3)* public scholarship and engagement projects*, including comments on the project's significance, and its impact on the publics, communities, industries or other partners or audiences.*

[1] Source utilisée : site internet officiel de l'université de Syracuse concernant les modalités de « Tenure and Promotion » : http://provost.syr.edu/faculty-affairs/policies-and-procedures/tenure/, consulté le 28/08/2018.

Figure 29 - Proposition de modification des critères de titularisation en faveur de l'implication des universitaire


Imagining America

Scholarship in Public:
Knowledge Creation and Tenure Policy in the Engaged University

A Resource on Promotion and Tenure in the Arts, Humanities, and Design

Julie Ellison

and

Timothy K. Eatman

Imagining America: Artists and Scholars in Public Life
Tenure Team Initiative on Public Scholarship

2008

Source : Rapport de Imagining America promouvant la vision Scholarship in Public (2008)

Les voies empruntées pour formaliser et légitimer plus largement l'implication dans normes du métier d'enseignant-chercheur mettent en lumière les différences de systèmes universitaires : tandis que Jean-François Balaudé s'adresse au gouvernement pour modifier les missions attribuées par l'Etat aux universités, Nancy Cantor, dans un entretien en ligne accordé à l'Association for Psychological Science en mars 2009[1], pointe la responsabilité de « ceux qui sont installés » qu'ils soient universitaires, « *academic leaders and administrators* » dans des départements et universités prestigieux :

> *There's a new path towards excellence, we just have to find a different way to evaluate it and think about it. How do you get public scholarship evaluated in terms of excellence and given the recognition of tenure? My frustrations are enormous when we make these rigid distinctions between scholarship and service or community work. (…)*

[1] Entretien disponible ici : https://www.psychologicalscience.org/observer/nancy-cantor-a-view-from-the-chancellors-office, consulté le 06/08/2018.

Fundamental change in a culture has to start with those in the dominant place. The best departments in the country need to start making tenure decisions around quality, courage, scientific voice, the ambitions of the work.

b. Formaliser une interface

Une autre démarche entreprise par les deux établissements consiste à mettre en contact des enseignants-chercheurs et des partenaires extérieurs. Il peut s'agir d'entreprises dans le cadre de projets de recherche qui sont ensuite reliés à la posture générale d'université en prise avec les enjeux contemporains. La dimension d'implication réside alors dans la volonté de répondre à des « enjeux de société » ou du moins des « demandes de certains acteurs en position de financeurs ». La dimension territoriale n'est alors pas absente mais secondaire dans la construction des partenariats, et la dimension d'implication universitaire comme objectif de transformation sociale et de soutien territorial par une institution responsable (*anchor institution*, RSU) est ajoutée dans une optique de valorisation et de communication. Le *Center of Excellence*, présenté au chapitre 6, intègre ainsi trente chercheurs de Syracuse University et des étudiants (*Graduate* et doctorat). Les projets, très nombreux, du type du *Center of Excellence*, ne sont pas spécifiquement des projets de *community engagement*. Mais ils servent de support pour la valorisation d'une image d'université soutenant le développement territorial d'un quartier (*Center of Excellence* et le *Near West Side*) ou participant à résoudre des défis de société. Cette logique est présente par exemple à Nanterre dans le cas de la fondation partenariale de l'université récemment créée (voir chapitre 7) : le but des chaires en son sein est de mettre en rapport des chercheurs et de entreprises mécènes pour financer des projets de recherche. Ce fonctionnement de mécénat est parfois présenté comme une marque de l'implication de l'université utile, mettant son expertise au service d'une demande sociale, contribuant au transfert de connaissances, comme l'illustre cette citation d'une chargée de mission pour créer une chaire : « l'idée c'est de mettre en place des recherches qui soient financées, qui répondent à des besoins. » (enquêtée n°6, 25/11/2015).

L'enquête de terrain à l'université de Paris Nanterre a davantage donné accès aux efforts de l'établissement pour soutenir des projets en réalisation, ou inciter à leur création en formalisant des espaces de rencontre avec certains partenaires extérieurs. Il peut s'agir de rencontres lors de colloques organisés par l'université comme les rencontres VUES (Ville Université Entreprise en Synergie) organisées avec la CAMV pour mettre en lien des enseignants-chercheurs et des entreprises, ou encore la signature de conventions apportant une légitimité et un cadre réglementaire. C'est un moyen peu onéreux et que l'établissement cherche à maitriser de plus en plus avec le développement des services juridique et des services de valorisation et appui à la recherche notamment. Ainsi, la convention signée entre la CAMV (Communauté d'Agglomération du Mont Valérien) et l'université de Paris Nanterre en décembre 2015 a pour objectif de « poursuivre ce travail de collaboration » et donner une assise institutionnelle à des « travaux des laboratoires de recherche », notamment « en structurant et déployant la démarche initiée, dénommée "VUES" (Villes-Université-Entreprises en Synergie) » (voir chapitre 7). Les objectifs décrits dans le communiqué de presse du 7 décembre 2015 sont les suivants :

- élaborer un visuel donnant une identité graphique au réseau VUES dans laquelle la représentation de chaque entité est respectée,

- mettre en relation de manière plus soutenue les entreprises, les laboratoires de recherche, les étudiants pour faciliter l'entrepreneuriat, le transfert des connaissances et les expérimentations sur le territoire,

- faire reconnaître l'Université et la CAMV en tant que territoires d'expérimentation à part entière dans leur stratégie,

- répondre en commun à des appels à projet et organiser des conférences sur des sujets liés à la transition énergétique et écologique, le numérique et l'entrepreneuriat.

Dans le cadre de la fondation, l'idée est aussi que l'université via les porteurs de chaire joue un rôle de médiation, de mise en contact comme l'exprime une chargée de mission qui avait le projet de créer une chaire au sein de la fondation partenariale de l'université Paris Nanterre (voir chapitre 7) :

Donc je vais exagérer le trait et je pense qu'il y en a qui hurleraient s'ils m'entendaient. Mais en gros l'idée c'est de, tu sais c'est comme dans les cabinets de conseil. Donc tu as une espèce de commercial qui gère une équipe d'ingénieurs et qui vend ses ingénieurs à des entreprises. (…) C'est très… il y en a ils hurleraient. Mais en gros c'est quand même ça un petit peu quand même. Donc moi je mets en lien mes chercheurs entre guillemets, et mes entreprises. Je les fais se rencontrer. Il faut qu'ils arrivent à discuter entre eux, monter des projets de recherche, où des entreprises mettent de l'argent. De l'argent pas pour rémunérer chercheurs parce qu'ils n'ont pas besoin d'être rémunérés pour nos recherches. Mais qu'ils mettent de l'argent à la chaire pour payer des déplacements, des repas, des ordinateurs aux chercheurs payés tu vois (enquêtée n°6, 25/11/2015).

La même logique est décrite par la *Vice President of Community Engagement and Economic Development* (l'*Office* qui gère *Connective Corridor* et *Near West Side Initiative*) rencontrée le 19 juin 2015 (enquêtée n°48, 19/06/2015). Elle déclare que l'un des plus grands défis de ces projets étaient de mobiliser les enseignants-chercheurs, et de trouver des personnes intéressées par la politique de *Scholarship in action*. Elle a donc cherché à susciter leur intérêt par du lobbying en interne, de la communication et l'organisation de réunions informelles (les déjeuners) :

My charge, right from the beginning was : "yes you need to get this thing done, yes you need to get that fixed" but your real challenge is engaging faculty. I had to find faculty whose scholarship was connected with these kind of things, and students.

Camille : how did you do that?

V.P. : I didn't know how to do it so I just started popping around and knocking at doors and I get to know the deans pretty well and that helped. But then I did this very simple little thing that helped tremendously, something called "just lunch". I would find faculty who were really interested in community work and I would put them on a list and I would invite them to this lunch I used to have here where they could share their ideas. I would step back, I would introduce everybody and then I would be quiet and let them talk to one another. That became VERY VERY popular and more and more faculty came, they really enjoyed it, they liked the dynamic of sharing scholarship and their experiences with one another and learning from one another. That really helped.

Cependant, en l'absence de rapport hiérarchique, la création d'un espace de rencontre ne suffit pas : il faut que les enseignants-chercheurs y trouvent un intérêt professionnel direct, comme le montre la réaction d'une enseignante-chercheure à l'annonce de rencontres ou conventions comme celle passée entre l'université et le centre hospitalier de Nanterre (CASH) :

E.C. : oui on avait tous reçus ça, je l'ai reçu aussi

Camille et ça il y en a beaucoup à l'échelle d'une année ?

E.C. : non pas tant que ça plutôt trois fois par an. Je me trompe peut-être mais c'est plutôt de cet ordre-là.

Camille : et comment tu le reçois ?

E.C. : à la rigueur je prendrai si c'est en lien direct avec ce que je fais. Mon critère c'est ça. [Rires]. Cela peut paraître très stratège, je ne sais pas mais c'est la seule manière que j'ai trouvée de faire pour pouvoir combiner tu vois les deux [enseignement et recherche] en fait. Tant bien que mal

c. *« Les appâter1 » : l'intérêt professionnel*

Les deux universités s'appuient alors sur les logiques professionnelles pour atteindre les enseignants-chercheurs, que ce soit l'intérêt disciplinaire, thématique, méthodologique, les opportunités de travail (partenaires disponibles, financements possibles), ou via les normes actuelles du travail scientifique qui mettent en avant certains critères (visibilité, publication, international) auxquels certains enseignants-chercheurs adhèrent ou sont sensibles.

Un premier élément est donc l'adéquation entre le projet envisagé par l'institution en termes de partenaires, de thèmes, de méthodologie et les intérêts et motivations des universitaires. Que ce soit à Syracuse ou à Paris Nanterre, les porteurs de projets émanant de l'institution insistent sur la démarche « bottom up » employée. Le président de la COMUE Paris-Lumière parle de « faire remonter des projets » des participants volontaires pour construire la réponse aux appels à projets de l'ISITE du PIA 2 :

Alors, je… Je pense qu'on ne peut pas obliger un enseignant chercheur à faire un truc qu'il n'a pas envie de faire. Globalement cela ne marche pas. Ou s'il le fait à reculons, ce sera encore pire. Donc ce que l'on a fait dans la première partie du PIA 2, c'était de faire remonter des projets. Donc on est vraiment parti de la base, et on a essayé de compiler tout ça en cinq pages. (…) Sur ce que voulait enfin sur ce que l'on avait recensé en bas. Donc ça c'est la base.

À Nanterre, une enseignante-chercheure, chargée de mission auprès de la présidence, qui visait à monter une chaire au sein de la fondation partenariale, explique bien l'impossibilité de contraindre les enseignants-chercheurs et la nécessité de leur proposer un projet dans lequel ils puissent se reconnaitre. Il s'agit alors de considérer leurs recherches et de chercher une adéquation (enquêtée n°6, lors d'une réunion de travail pour le projet de chaire, 04/11/2015) :

C'est difficile, on ne peut pas… on ne peut pas imposer un thème aux chercheurs ça c'est sûr. Il y a un vrai travail de fourmi à faire et l'idée c'est de les faire venir à nous, les chercheurs. (…) Par exemple avec des espaces de rencontre au sein de l'incubateur entre acteurs de l'ESS, chercheurs, comme ça de fil en aiguille les faire venir à nous pour faire émerger un dialogue entre ces acteurs et ces chercheurs tout ça en coordination avec les services de l'université.

On essaie de trouver des idées pour les faire venir à nous ces chercheurs, pour qu'ils puissent se reconnaitre. (…) on a regardé ce qu'ils font, sur le terrain … ils ne seraient pas venus spontanément à la chaire, [Il faut] utiliser les termes qui leur parlent pour les faire venir.

[1] Entretien avec une chargée de mission de l'université Paris Nanterre.

La même démarche est présente à Syracuse University puisque des subventions sont destinées à des *School / College* ou un département en particulier pour encourager le travail avec *des community organizations*. Elles sont donc spécialisées en amont selon la discipline du chercheur. Par exemple, une subvention de 30 000 $ relevée sur curriculum vitae d'une enseignante-chercheure de Syracuse cible un travail d'écriture avec des *community members* (*Meeting Cross-Curricular Goals Through Writing with/in the Community*) et est destinée aux unités suivantes : « *The Writing Program, The School of Education, and the School of Management* ». De même, concernant les projets Near West Side Initiative et Connective Corridor : d'après la vice-présidente de l'*Office of Community Engagement and Economic Development* (enquêtée n°48, 19/06/2015), le *Connective Corridor* intègre une forte dimension artistique en adéquation avec l'existence de différents départements liés à cette thématique (comme le département *Visual and Performing Art* qui a pris place dans l'immeuble *The Warehouse* dans le *Near West Side*).

Cette recherche d'adéquation entre un projet et les intérêts des chercheurs comme ferment de mobilisation de la communauté universitaire pour des projets initiés ou recherchés par l'université est très complexe étant donné la spécialisation de chaque universitaire et le cadrage initial du projet envisagé, selon les intérêts des partenaires (comme les thèmes de la « transition énergétique et écologique, de sensibilisation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat du territoire, de maîtrise des évolutions du secteur du numérique » pour la CAMV dans la convention de décembre 2015), les objectifs de l'université (revitalisation urbaine pour SU par exemple) ou les périmètres décidés par ces porteurs de projets (Économie Sociale et Solidaire pour une chaire à UPN). Les entretiens mettent alors en avant d'autres moteurs de motivation que l'intérêt scientifique, utilisés par les porteurs de projets pour inciter les enseignants-chercheurs.

L'extrait ci-dessous est issu d'un entretien avec une chargée de mission auprès de la présidence, ayant notamment en charge le montage d'une chaire au sein de la fondation partenariale alors en construction (25 novembre 2015). Il montre magnifiquement les objectifs de l'institution (monter une chaire), les difficultés à mobiliser les enseignants-chercheurs étant donné l'absence de liens d'autorité, et donc les leviers plus incitatifs mis en place pour les attirer, ou pour reprendre les termes de mon interlocuteur : les « appâter », les « draguer ». Sont alors cités : l'intérêt scientifique spécifique (« le petit truc »), les opportunités de travail (terrain, équipe, déplacements), ou encore les possibilités de poursuivre certains objectifs professionnels liés aux normes et valeurs en rigueur : la visibilité, la publication.

> *Chargée de mission : l'idée c'est de faire de la recherche appliquée qui réponde à des besoins des entreprises et que les chercheurs aient les moyens de faire la recherche. Pour faire simple. Tu vois ? Donc en gros à moi de trouver les partenaires du territoire qui ont de l'argent, qui peuvent en mettre, et qui sont intéressés par des projets de recherche, et de mettre en lien les chercheurs et ses acteurs du territoire pour qu'ils puissent… et bien entreprendre des recherches ou il y aurait une partie financée. (…) Donc c'est comme ça en fait qu'on, qu'on construit le réseau pour mettre en relation chercheur et… je dirais pour moi aujourd'hui ce qui… j'ai plus de mal à trouver les chercheurs que les entreprises.*
>
> *Camille : c'est ce que j'allais dire : les chercheurs qu'est-ce qu'ils disent de tout ça ?*
>
> *Chargée de mission : les chercheurs, alors les chercheurs ils ne disent pas non. Mais ils disent ben… qu'est-ce que tu me donnes ? Notre enjeu à nous, chercheurs, que tu connais, que moi je connais c'est publier. D'accord ? Donc toi c'est encore différent parce que tu es doctorante (…)*

mais les chercheurs, les autres tu peux plus les appâter en leur disant là il y a une étude qui va être faite cela peut être potentiellement financée est-ce que cela vous dit de travailler là-dessus. Et après, nan il va falloir aller draguer les chercheurs. C'est-à-dire qu'il va falloir que j'aille rencontrer les chercheurs, que je vois s'ils ils travaillent sur l'ESS, que je leur dis est-ce que cela vous intéresserait de travailler avec telle et telle entreprise, est-ce que vous voulez vous rencontrer, est-ce que vous voulez faire des choses ensemble.

Sachant que le chercheur…. Et ça c'est des choses que les gens ne comprennent pas quand ils ne sont pas à l'université, le chercheur : tu ne lui dis pas ce qu'il faut qu'il cherche ! Et ça c'est très dur. C'est-à-dire que le chercheur, je ne vais pas pouvoir lui dire il faut que tu fasses telles thématiques sur tel sujet. C'est-à-dire qu'il va falloir être hyper délicat pour trouver le petit truc sur lequel bosse le chercheur, qu'il veut bien… qui colle avec les besoins de l'entreprise [partenaire]. Et ça s'est ça c'est vraiment un truc que ne voient pas les partenaires. Ça c'est incroyable ! On a des réunions avec le CASH et tu sens bien que le mec il est là : oui mais moi ce qui m'intéresse c'est ça. Tu vois je grossis le trait mais le mec [du CASH] qui dit : « moi ce que je veux c'est que vous travaillez là-dessus » ! Et puis ils [les chercheurs] étaient là : [change de ton] « oui mais la territorialité, et puis la psychologie de l'individu ». Et il [le partenaire du CASH] était là : « ah mais non mais moi je veux… C'est là-dessus ! » Et moi je me disais non mais… ils ne se comprennent pas tu vois ?

C'est deux mondes, ils… Ils sont comme ça, ce n'est pas la peine de leur dire ce qu'il faut qu'ils fassent, ils ne le feront pas. Tu vois ? Et voilà la subtilité c'est ça. Donc il va falloir être subtil hein…

Camille : et du coup les chercheurs, si cela les concerne, si cela se rapproche assez de leur thème ils seraient prêts le faire ?

Chargé de mission : [silence]. Euuh oui mais encore une fois il faudra que cela leur apporte quelque chose. Il faudra les appâter. Et pour moi ce sera les appâter soit en leur disant que c'est dans le cadre d'un programme de recherche et qu'ils auront des publications… enfin il faut trouver presque pour chaque individu quelles sont ses motivations. Est-ce que ses motivations c'est pouvoir se faire rembourser les billets de train, est-ce que c'est de travailler en équipe, est-ce que c'est de… d'avoir de la visibilité. (…) donc il faut, je ne sais pas s'il faut que j'identifie individuellement ou que je leur propose, que je leur dise : il y a la visibilité, il y a le financement à gagner, il y a les publications, le fait de travailler en équipe. Après chacun y trouvera ce qu'il veut.

Cette démarche est partagée par les porteurs de projet à Syracuse University : la *Vice President* de l'*Office of Community Engagement and Economic Development* citée précédemment décrivait sa volonté de laisser les universitaires discuter, déterminer leurs intérêts à partir d'un socle commun, le goût pour le « community work ». D'autres leviers de motivation sont cités par la directrice de cet *office* comme l'opportunité d'un terrain de recherche en quelque sorte « offert » par l'institution, déjà « ouvert », avec des financements, et des possibilités de travail en équipe. Elle met en avant l'intérêt de ce type de projet pour mener des « research studies », pour avoir un terrain de « test » (enquêtée n°6, 11/05/2015) :

The faculty, they really like it. It was an opportunity for them to sort of use the city as a test case for some of the things they were researching and put together faculty and student teams. In some cases, try out technology, to use this as a beta test but also to do research studies, for

example we were one of the first communities in the country to put in green bike lines: do they really make a difference in terms of safety? How do you do a baseline assessment before and after?

Les membres des équipes présidentielles, des services centraux et des *offices* dédiés aux projets urbains décrivent donc leurs difficultés à mobiliser les enseignants-chercheurs dans les projets d'implication de l'institution. En observant les moyens utilisés pour parvenir à les dépasser, il apparait que face à l'impossibilité et parfois la non volonté d'utiliser un rapport de hiérarchie directe, mes interlocuteurs font appel aux intérêts et aux pressions du champ scientifique : intérêt de recherche (thème, méthode), possibilités d'enquête (terrain, équipe, logistique, financements), opportunités de « performance » (visibilité, publication).

2. Un contraste des moyens et des marges de manœuvre à disposition

Les différences de systèmes universitaires et de fonctionnements organisationnels entre Syracuse University et Paris Nanterre présentées dans la partie précédente (chapitres 6 et 7) concernant les actions menées directement par les établissements se vérifient ici concernant les moyens dont elles disposent pour inciter les enseignants-chercheurs.

a. SU : Les moyens de financer les projets alignés avec la direction stratégique de l'établissement

Syracuse University dispose de moyens financiers et humains (services dédiés) beaucoup plus développés qu'UPN. Par exemple, le rapport de Sandra N. Hurd pour intégrer la Carnegie Classification of Community Engagement cite les subventions « *Vision Fund* » qui soutiennent « des idées visionnaires, expérimentales et créatives menant à l'amélioration de la formation et de l'enseignement », et qui servent de « catalyseur pour le développement de formation de type *community-based service-learning* et des programmes de recherche qui s'attellent à des enjeux importants dans la *community*[1] ». L'ensemble des fonds alloués à différents projets atteint 2 750 000 dollars.

Un autre exemple des moyens considérables employés par l'institution, ici par la chancellor, pour soutenir et inciter à l'implication universitaire est l'attribution de deux millions de dollars à des projets de ce type. En 2009, la chancellor Cantor a décidé d'attribuer cette somme à dix-neuf projets sélectionnés à partir de 75 propositions, en tant que *Chancellor's Leadership Projects*, c'est-à-dire des projets réunissant des enseignants-chercheurs, des étudiants et des partenaires extérieurs pour mettre en pratique le positionnement d'implication territoriale de *Schorlarship in action*[2]. Le Vice Chancellor and Provost déclare ainsi : « Chancellor Nancy Cantor a considéré que le meilleur moyen d'utiliser ces dons était d'aider à financer des projets menés par des enseignants-chercheurs qui sont interdisciplinaires, qui proposent des opportunités d'apprentissage aux étudiantes, qui intègrent des

[1] « Vision Fund supports visionary, experimental, and creative ideas leading to the improvement of teaching and learning. The $2,750,000 fund acts as a catalyst for the development of community based service learning and research programs that address significant community issues. » Sandra N. Hurd, p. 12.

[2] « The projects exemplify the University's vision of Scholarship in Action and bring together faculty, students and experts from various disciplines to address critical societal issues affecting the Central New York community and the larger world. » : description des projets sur le site internet giving.syr.edu, disponible à http://giving.syr.edu/2009/03/25/chancellor-announces-new-chancellors-leadership-projects/, consulté le 12/06/2018.

experts extérieurs et qui s'attellent à des enjeux et défis contemporains[1] ». Les fonds provenaient de donations sous la forme de *awards* (subventions) et de *gifts* (cadeaux) attribués à la chancellor Cantor et son université : « La Carnegie Corporation de New York a décerné le prix du leadership académique 2008 à Cantor, une subvention de 500 000 $. Ce prix, ainsi que le prix de 1 million de dollars de la Fondation John et Maureen Hendricks et un don privé, seront attribués à 19 projets sur le campus[2]. Cet exemple montre les leviers explicites mis en place par l'équipe présidentielle de Syracuse University pour inciter ses membres à participer à une politique d'établissement intégrant l'implication territoriale.

Mais surtout, Syracuse University utilise sa flexibilité organisationnelle pour accueillir en son sein des projets portés et financés par des acteurs non académiques (mécènes, entreprises) sous la forme de programmes, d'instituts, etc., et pour diversifier ses compétences en employant des personnes non universitaires (comme le montre l'exemple de l'*Office of Community Engagement and Economic Development* du chapitre 6). Elle s'appuie sur ces capacités et une attitude entrepreneuriale pour monter elle-même des projets en partenariat avec des entreprises privées de grande ampleur dans lesquels elle emploie ensuite des chercheurs. C'est le cas pour le *Center of Excellence*, *pour Near West Side Initiative*, pour le *Connective Corridor* et bien d'autres. Ces projets menés par l'institution elle-même intègrent explicitement les étudiants et les enseignants-chercheurs dans leurs fonctionnements. Un document interne daté du 1er décembre 2014 recense 76 enseignants-chercheurs participant au projet Connective Corridor et 76 autres participant au projet *Near West Side Initiative*. En retirant les doublons, ce sont 90 enseignants-chercheurs participant à un des deux projets ou les deux. Les projets menés par des universitaires qui participent à ces programmes de revitalisation comme *Connective Corridor*, *Near West Side Initiative*, *South Side Initiative* reçoivent alors un soutien symbolique, financier et logistique considérable. Dans ces cas particuliers, les enseignants-chercheurs bénéficient enfin d'un soutien de l'institution puisque c'est elle qui mène ces projets et les intègre à ses programmes. L'Annexe 11 : Liste des projets Community Partnership montre que l'université monte des projets, rassemble les fonds puis y intègre ses enseignants-chercheurs, leur faisant alors profiter des ressources collectées auprès du gouvernement fédéral, de l'État de New York et d'investisseurs privés. Le *South Side Entrepreneurship Program* fait partie d'un projet de revitalisation urbaine mené par l'université (South Side Initiative) qui intègre seize chercheurs avec de 275 000 dollars de financement.

À l'ampleur des moyens, à la flexibilité organisationnelle, s'ajoute au moins un troisième élément qui explique l'impact important de la stratégie d'institution sur les activités universitaires à Syracuse University : certains liens entre le centre décisionnel et des projets d'implication territoriale. Autant, les liens étaient relevés comme « faibles » par Hélène Dang Vu à l'université de Paris Nanterre (voir ci-dessus), autant cette caractéristique générale des systèmes universitaires est parfois contournée à Syracuse University. Cela permet à l'équipe présidentielle, et en particulier à la chancellor Cantor,

[1] "Chancellor Nancy Cantor determined the best way to use those gifts was to help fund faculty-led projects that are interdisciplinary, include student learning opportunities, engage outside experts, and address critical questions and challenges in society said [SU Vice Chancellor and Provost] Eric Spina. », D'après l'article disponible ici : http://www.syracuse.com/news/index.ssf/2009/03/su_announces_first_chancellors.html et consulté le 12/06/2018

[2] « The Carnegie Corporation of New York awarded Cantor the 2008 Academic Leadership Award, a $500,000 grant. This award, along with the John and Maureen Hendricks Foundation award of $1 million and a private donation, will be awarded to 19 projects across campus», article disponible sur : http://www2.dailyorange.com/2009/03/cantor-to-give-annual-address/ , consulté le 31/08/2018.

d'orienter la politique générale de l'établissement avec *Scholarship in action* et d'allouer des moyens institutionnels à cette orientation. Les liens entre les priorités politiques déterminées par le cabinet du chancellor et les services dédiés qui mettent en place l'implication sont étroits, créant une cohésion comme le souligne Sandra Hurd dans son rapport (Hurd, 2006, p. 9) :

> *The University coordinates its community engagement initiatives at the highest level of executive leadership through the Office of Government and Community Relations, the Office of Institutional Advancement, and the Office of Academic Affairs. This cabinet-level accountability ensures that the infrastructure and leadership needed to support and advance SU's wide range of service learning and engagement initiatives will continue as well-focused, top priorities of the University.*

Ainsi au cours du mandat de Nancy Cantor, des fonds du Chancellor Office ont été directement dédiés à certains projets d'engagement, leur fournissant alors des moyens considérables. Le pouvoir d'influence et de financement du Chancellor Office est donc important ce qui peut être critiqué comme cela sera abordé par la suite.

Le cas de l'*Office of Economic Development and Community Engagement* a été présenté précédemment : sans être exceptionnel dans le contexte états-unien, il montre néanmoins comment la flexibilité organisationnelle est ici mise au service de projets d'implication territoriale portant la posture d'engagement de Syracuse University. Comme expliqué plus haut, cet Office assure la direction et la gestion de projets d'implication menés par l'établissement, y compris des actions de développement urbain. Il coordonne les projets de *community engagement* intensifs et prioritaires (« *high-priority, intensive community engagement projects* »). Ces projets intègrent des étudiants et des universitaires, mais le fonctionnement de l'*Office of Economic Development and Community Engagement* est assuré par le personnel de l'université : administrateurs, *staff,* universitaires membres de l'équipe présidentielle. D'après le rapport de Sandra N. Hurd (2006), cet Office comprend six employés et un budget de fonctionnement annuel d'un million de dollars. Il est chargé de « mettre en œuvre la vision de SU en dirigeant l'engagement, par le soutien à des projets scientifiques, des prises de risque et des initiatives qui suscitent le soutien et l'engagement des anciens élèves, amis, gouvernement et autres soutiens de SU[1]. ». Les liens étroits entre l'*associate vice-president* de cet *office* est le chancellor sont mis en avant dans le rapport afin de mettre en œuvre les stratégies de l'équipe présidentielle par des programmes ciblés. Sont également soulignés les efforts de cet Office pour s'appuyer sur les ressources du campus et pour intégrer la communauté universitaire à ses activités comme l'exprime la directrice : « We went everywhere, we got people from the Falks school, visual and performing art, architecture, engineering, Maxwell school. Everybody we could get. » (enquêtée n° 48, 19/06/2015).

Que ce soit par ses fonds propres ou bien en montant des projets de partenariat public-privé, l'université dispose de leviers financiers très importants afin de motiver les enseignants-chercheurs à participer aux projets. L'ampleur des financements mobilisés par Syracuse University pour porter *Scholarship in action* et son potentiel d'attraction sur les enseignants-chercheurs est d'ailleurs critiquée par la *vice-president for Research* :

[1] « Its mission is to implement SU's vision through involvement, direction, and support of specific programs, ventures, and initiatives that leverage the support and engagement of alumni, friends, government, and other SU supporters. » (Hurd, 2006, p. 9).

I see some faculty just doing: "oof Nancy is doing this, I could get some money" (…) but it was not really grounded on their background research (…) They were highlighted over and over because they were aligned with that administration [de Nancy Cantor] but their research questions were not …solid foundation

Cette citation montre à la fois les leviers financiers et organisationnels (« some money »), l'intégration des enseignants-chercheurs à de gros projets décidés et portés initialement par l'institution et non par eux (« Nancy is doing this ») et donc une forme d'affiliation à l'organisation (« aligned with that administration »). Elle soulève aussi un possible risque lorsque l'ampleur des incitations mobilise les enseignants-chercheurs en dehors de leur périmètre de spécialisation et de compétences (« grounded on their background research »). Elle exprime aussi une possible tension entre les objectifs de *community development* des projets auxquels les universitaires participent et certains critères de validation scientifique (« research questions were not solid »). Cette possible tension ouvre la voie à un débat quant aux critères de validation d'une recherche « solide » et quant aux objectifs à suivre en tant qu'enseignant-chercheur, comme cela sera abordé par la suite.

b. UPN : montée en compétence d'une université médiatrice d'un pilotage public

Deux évolutions, certes liées et concomitantes, sont à distinguer dans le cas français (voir chapitre 7) : la transformation du financement public par une augmentation de la forme des appels à projets adressés directement aux chercheurs ou via les établissements (PIA) et les incitations au partenariat avec des acteurs socio-économiques en mesure de financer des recherches (principalement des entreprises) dans une optique de transfert des connaissances. Les deux processus poussent l'université de Nanterre, comme d'autres universités, à une transformation de son organisation, une montée en compétences pour le soutien et la valorisation de la recherche, et un renforcement de son rôle comme entité médiatrice entre les chercheurs et certains financements (soutien au montage de projet ANR, obtention de projets PIA, aide aux partenariats public-privés).

L'université de Paris Nanterre (via l'équipe présidentielle et les services dédiés) encourage les enseignants-chercheurs à répondre aux appels à projets tout en effectuant une montée en compétences progressive pour assumer le rôle de soutien et d'interface. Or cette transformation de son rôle et de ses compétences, impulsée par les changements de pilotage public de la recherche et des universités, a débuté plus récemment qu'aux États-Unis et est encore en cours. Les capacités de soutien de l'université n'ont pas été et ne sont pas toujours à la hauteur de ses encouragements à la recherche par projet ou à la recherche en partenariat avec des acteurs extérieurs, d'après les membres des services centraux et d'après les chercheurs. Une personne du service Direction de la Recherche et des Études Doctorales déclare :

Donc globalement ceux qui restent sur cette logique de… je fais ma recherche sur la dotation initiale c'est très dur. Par contre pour les plus jeunes qui ont compris cette logique de portage de projets qui savent monter un projet, le fait qu'on ait monté des services comme les nôtres typiquement l'aide au montage de projets. … (…) Ils sont souvent hypers soulagés de nous trouver parce que je pense qu'on leur amène vraiment une expertise de ce montage et que comme ça il y a 5-6 ans cela n'existait pas à Nanterre alors que la logique de financement sur appel à projets existait déjà (..) pour ceux qui sont rentrés dans cette période de transition où l'on orientait déjà la recherche dans cette logiquement mais on n'avait pas encore mis en place les services qui étaient censés les aider, il y a un vrai soulagement.

Du côté enseignants-chercheurs, si une amélioration des capacités de soutien de l'université est parfois notée (« ça va mieux mais bon », enquêtée n°22, 01/02/2016), c'est surtout la faiblesse du soutien au montage et à la gestion des projets et les difficultés rencontrées qui sont mises en avant. Une enseignante-chercheure déclare qu'elle connaît peu les dispositifs de soutien proposés par l'université : « il doit y en avoir je pense qu'il y en a, par l'intermédiaire du [laboratoire] aussi. Ce n'est peut-être pas assez diffusé. Franchement jusque-là on s'est débrouillé tout seul ou avec l'aide de collègues qui l'avaient déjà fait une fois, on se transmet la méthode » (enquêtée n°24, 22/01/2015)

Ces difficultés concernent toutes les recherches initiées en réponse à un appel à projet, mais elles s'exacerbent dans le cas de projets relevant de l'implication universitaire : dans le cas de projets initiés par des enseignants-chercheurs en collaboration avec des acteurs extérieurs, certaines procédures apparaissent plus compliquées lorsqu'elles concernent des partenaires non-académiques, moins traditionnels. De plus les compétences des membres des services centraux sont plus ou moins en adéquation avec les spécificités des différents projets de partenariat.

Enfin c'est le fonctionnement général et les moyens globaux de l'organisation qui posent difficulté dans un contexte de transformations multiples et fortes du système universitaire. L'exemple suivant met en lumière ces tentatives de l'université Paris Nanterre de soutenir, encadrer et stimuler des projets de type partenarial avec des acteurs locaux, dans une visée d'implication de l'université envers « son » territoire. Cet exemple met aussi en lumière les difficultés éprouvées par l'université pour tenir le rôle qu'elle souhaite endosser, dans un contexte de transformation de son fonctionnement et de sa gouvernance. Il s'agit du partenariat monté entre l'université Paris Nanterre et le Centre d'Accueil et de Soins Hospitaliers de Nanterre (CASH) mentionné dans le chapitre 7. Ce partenariat résulte d'un rapprochement entre les deux institutions qui s'est concrétisé par la signature en janvier 2016 d'une convention officialisant un partenariat de recherche entre l'université de Paris Nanterre et le Centre d'Accueil et de Soins Hospitaliers de Nanterre (CASH) et son Institut de la Précarité et de l'Exclusion sociale, situés dans le quartier du Petit Nanterre à Nanterre. Cette convention formalise la création d'un groupement d'enseignement et de recherche commun nommé « Groupement d'Enseignement et de Recherche Interdisciplinaire Santé sociale de Nanterre » (« GERI Santé sociale de Nanterre »). Le carton d'invitation au symposium inaugural ajoute aussi : « sous l'égide de la mairie de Nanterre » même si elle n'est pas présente dans le texte de la convention elle-même. Ce symposium, qui a eu lieu en salle des congrès de la mairie, a rassemblé les acteurs institutionnels en introduction dont Patrick Jarry maire de Nanterre, Jean-François Balaudé président d'UPN, Brigitte de la Lance directrice du CASH. Puis des acteurs du CASH et des chercheurs d'UPN ont présenté leurs travaux et intérêts respectifs sur les thèmes de la précarité, l'accès aux soins, l'exclusion…

Le cas de cette convention se distingue d'autres types de conventions signées au nom de l'université via le service valorisation et appui à la recherche. Lorsqu'il s'agit de conventions rédigées et signées via le service valorisation, l'université apporte un soutien aux chercheurs pour formaliser leurs partenariats de recherche quels qu'ils soient : recherche fondamentale, appliquée, action, commandes, etc. La dimension territoriale n'intervient pas dans le processus. L'objectif est de s'assurer que l'université, par l'intermédiaire du chercheur, voit ses intérêts protégés par la formulation des termes des différents types de contrats qui encadrent le partenariat. Le cas de la convention donnant naissance au GERI[1] « Santé sociale de Nanterre » illustre une attitude volontariste de l'université qui

[1] Groupement d'Enseignement et de Recherche Interdisciplinaire

affiche sa volonté de nouer des partenariats avec les acteurs de « son » territoire. La démarche est d'ailleurs initiée par les vice-présidents de l'équipe présidentielle en réponse à des sollicitations du CASH, et non pas de projets de recherche déjà amorcés.

L'historique des relations entre le CASH, les enseignants-chercheurs, le service valorisation et appui à la recherche et les vice-présidents Formation et Recherche pour arriver à la tenue de cette journée est assez mouvementé. Comme je l'ai retracé dans le chapitre précédent et pour reprendre les mots de mon interlocutrice, (personnel du service de la Direction des Études Doctorales) : « on est sur des délais dingues » entre la prise de contact par le CASH en juillet 2013 et la journée de janvier 2016. L'intégration de chercheurs dans ce GERI n'apparait pas très fluide non plus, mettant en lumière les difficultés pour relier les activités des chercheurs à un projet d'établissements, et le peu de leviers à disposition pour motiver les chercheurs à répondre aux sollicitations de l'université.

Le récit de la première réunion organisée par l'université avec des enseignants-chercheurs renseigne sur ce degré d'indépendance des enseignants-chercheurs à l'égard de l'établissement (en vert), et en retour sur les leviers restreints des services centraux à leur égard (peu d'informations, peu de moyens de communication, en violet) malgré un processus de construction organisationnelle noté par mon interlocutrice (en bleu) :

> *- Et donc cette réunion-là [1ere réunion rassemblant des enseignants-chercheurs en juin 2014] c'est intéressant parce qu'il y avait une quinzaine de chercheurs de labos très différent, dont trois, quatre qui avaient déjà des collaborations avec le CASH en fait [sous-entendu sans que la DRED ne le sache]. Et sur des volets formation. Et nous à la DRED on n'en avait même pas de convention de recherche avec CASH. Par contre il y avait des étudiants de Master, de L3 qui avaient des conventions de stage et qui allaient faire du terrain au CASH.*
>
> *Camille : et cette quinzaine de chercheurs là venait juste à cause du mail [envoyé à toutes les unités de recherches décrivant le projet]*
>
> *- oui*
>
> *Camille : il n'y a pas eu de contact ou vous vous êtes allés voir… en disant 'venez'*
>
> *- j'ai envoyé le mail une deuxième fois et puis j'ai juste attendu sur la base de ça.*
>
> *Après il y a des labos qui ont plus ou moins joué le jeu c'est-à-dire que moi je n'ai pas de mailing list exhaustive des chercheurs donc j'ai demandé à relayer au sein des unités. Globalement cela a bien circulé. On envoyait aux membres du conseil scientifique donc souvent il y a un autre représentant du labo qui peut dire : 'eh attention il y a quelque chose qui se passe'. Donc cela ne circule pas trop mal quand même. Aujourd'hui cela circule bien, parce que l'on a aussi acquis la légitimité dont je vous parlais tout à l'heure. C'est aussi que maintenant les chercheurs ils savent qu'on vient mettre des choses en place ensemble et pas pour les emmerder. Il y a quatre ou cinq ans mon mail n'aurait pas été relayé dans les unités de recherche. [Silence]*

De plus, l'entretien met aussi en lumière des dysfonctionnements dans le suivi des enseignants-chercheurs intéressés entre juin 2014 et janvier 2016 : l'organisation d'une deuxième réunion avec les chercheurs en avril 2015 a en effet été annoncée à la fois directement par l'interlocuteur du CASH et par le service valorisation et appui à la recherche de l'université, avec des dates différentes. Les enseignants-chercheurs intéressés lors de la première réunion de 2014 n'étaient alors pas présents à la deuxième réunion :

Donc moi derrière j'essaie de rattraper le coup en disant 'attendez c'est le six [avril 2015] qu'on devait se rencontrer. Parce que moi je n'avais pas vu le mail [du partenaire responsable du CASH] (…) Après on a rattrapé le coup.

Camille : ils sont toujours intéressés les premiers [enseignants-chercheurs intéressés lors de la première réunion de 2014] ?

- alors oui je les ai relancés, et on a besoin de leur contribution pour les annexes de la convention (…) et on va notamment beaucoup les solliciter là [pour la journée d'échanges en symposium] parce que les thématiques on va les construire avec eux, voir ce qu'ils veulent.

Camille : et donc il y a une quinzaine de chercheurs du groupe alpha [juin 2014] et le nouveau [avril 2015]…

- et du coup c'était très peu. On s'est retrouvé à une réunion avec très peu de gens : six je pense

Camille : pour la réunion du 6 avril. Si 6-7 chercheur le 6 avril. Donc cela fait six ou sept + une quinzaine [intéressés en 2014] cela fait une vingtaine intéressés en tout

- qui ne vont pas tous réussir à concrétiser et à transformer cette envie de travailler sur ce matériel-là, en projets concrets en fait. Mais… voilà à peu près.

L'extrait ci-dessous montre que les rapports entre l'université comme institution et les chercheurs intéressés sont très lâches : pas d'objectifs précis, pas de directives, pas de financements… Les leviers utilisés sont la mise en coprésence par les réunions, la signature de convention pour le cadre institutionnel et législatif et l'appui symbolique de la présence des dirigeants des deux institutions (UPN et le CASH) :

Camille : donc il vaut mieux que j'attende la journée d'échange [pour entrer en contact]

- oui et puis cela commencera être plus concret pour eux. Pour l'instant c'est une vague intention (…) pour l'instant c'est très flou, ils ne comprennent pas vraiment ce que l'institution veut… (…)

Cela [journée d'échanges] permet déjà de se tester de voir si un médecin et un chercheur académique arrivent à dialoguer ce qui n'est déjà pas gagné et ce qui serait déjà intéressant de tester. Et si en plus on peut ouvrir sur 'qu'est-ce que c'est que ce GERI' et une grosse foire aux idées, aux envies… Et après à chacun du coup de prendre contact sachant quand même un bémol est qu'il n'y a pas de financement en interne pour le GERI de leur côté non plus. Donc l'idée c'est quand même ensuite de monter des collaborations qui tiennent assez la route pour ensuite répondre ensemble à des appels d'offres ou du ministre de la santé ou de l'ANR ou de l'union européenne etc. Ce genre de choses. Pour quelque chose ensemble pour doter le GERI. Mais les institutions ne prendront pas sur leur budget propre pour doter ses activités là.

Camille est-ce qu'elles l'ont déjà fait ?

- non. Il y a deux autres GERI à Nanterre et ils ne les dotent pas. C'est à eux de monter des activités et de trouver.

Cette dernière remarque montre une autre différence entre UPN et SU en termes de moyens incitatifs : les financements. L'université de Paris Nanterre dispose de peu de financements à attribuer directement à des projets relevant de l'implication territoriale pour inciter les enseignants-chercheurs à y participer. Ce levier de financement direct est également peu mobilisé car il peut être considéré dans une certaine mesure comme un manque de transparence ou de justice à l'égard des

universitaires : qu'une présidence puisse favoriser le projet d'un enseignant-chercheur ou un certain type de projet (ou de discipline par exemple) est alors vu comme un risque pour la démocratie universitaire (obtenir un financement par des relations de favoritisme, ou de proximité disciplinaire, etc.).

Un type d'incitation est celui d'appels à projets lancés par le service valorisation et appui de la recherche. Cet appel a été lancé en 2014 (date de clôture le 15 juin 2014) et s'intitulait « Soutien aux projets Exploratoires. Lier des partenariats pour développer des recherches originales ». L'introduction de l'appel mentionne des « projets de recherche collaboratifs » au sens large puisqu'il s'agit de « partenaires internationaux et/ou des acteurs du monde socio-économique. ». L'accent est néanmoins mis sur les dimensions territoriale et partenariale : la personne ayant porté ces appels à projets internes déclare en effet en entretien (enquêtée n°9, 22/01/2015) : « C'est pour un chercheur de Nanterre qui peut être en collaboration et d'autres chercheurs mais on incite aussi qu'il soit en collaboration avec des acteurs du territoire ». De plus les critères de sélection des projets comprennent entre autres : « le partenariat international ou multidisciplinaire ou avec des acteurs du monde socioéconomique, les impacts socio-culturels et/ou économiques attendus, les résultats valorisables et transférables en tant que produits/services à terme. ». Le montant total alloué à cet appel est annoncé de 25 000 euros pour l'année 2014, avec un plafond de 5 000 euros par projet. L'appel à projets exploratoires a été renouvelé en 2015. Un deuxième appel du même type est lancé en octobre 2014, s'adressant à l'étape suivante des projets de recherche et suit la même démarche. Il s'agit d'un appel à projet pour un financement de 2 500 euros intitulé « Soutien à la valorisation des résultats. Transformer les résultats scientifiques en produits ou services nouveaux ». Le but est de soutenir : « Toute activité de recherche produit une ou des connaissances nouvelles et des compétences qui peuvent représenter une valeur sociale, professionnelle, culturelle et/ou économique pour le monde socio-économique (collectivités territoriales, hôpitaux, associations, entreprises…). ».
Finalement les projets retenus apparaissent très divers, même s'il ne m'a pas été possible de les analyser tous en détail. Certains décrits par mon interlocutrice semblent incarner une démarche de partenariat entre des enseignants-chercheurs et des acteurs non universitaires dans une visée d'utilité sociale. Il s'agit par exemple d'une collaboration entre une « chercheuse en psychologie » et « un hôpital » qui a abouti à la création d'un manuel sur le lien entre la mère et l'enfant dans des cas d'autisme puis la création de jeux interactifs à destination des familles. Un autre exemple donné est celui de la mise en place d'un protocole « à destination des collectivités territoriales qui voudraient changer la vision des usagers sur leur quartier sensible mais aussi la vision des collectivités territoriales. ». En revanche beaucoup d'autres projets n'intégraient pas de partenaires non universitaires ou non académiques et la grande majorité ne concernait pas le territoire proche de l'université. Si ces appels à projets ont soutenu des projets de recherche au sein de Paris Nanterre, ils ne semblent pas avoir beaucoup suscité d'activités d'implication en réponse à la sollicitation de l'institution.

Cette limite de moyens financiers mais aussi cette réticence à employer ce type de levier incitatif par rapport à Syracuse University renvoie à enfin à une différence vue précédemment en comparaison avec Syracuse University : le poids des politiques publiques de pilotage de la recherche dans les stratégies développées par le centre décisionnel d'UPN à l'égard de ses chercheurs.

L'université de Paris Nanterre se positionne, et l'État l'y incite, comme médiatrice des incitations étatiques : lorsque le président Balaudé essaie de promouvoir la RSU c'est par un lobbying auprès du

ministère et son inscription dans la loi qu'il agit. Lorsque l'objectif est de promouvoir des projets relevant de l'implication prônée par la présidence ou d'encourager les partenariats avec des acteurs extérieurs, c'est en renforçant son rôle de soutien, de médiation que l'université intervient.

Cette affirmation d'un rôle de soutien ou de médiation de l'établissement modifie les rapports entre l'institution et ses membres, et constitue un vecteur possible d'incitations de la part de l'université à l'égard des chercheurs, d'ailleurs cité par le président Balaudé lors de la journée d'inauguration du mois de l'ESS : si forcer un laboratoire à se restructurer n'est pas la bonne voie, les projets PIA et les appels nationaux et internationaux sont cités comme une possibilité. En effet, les chercheurs sont poussés par les nouvelles modalités de financement de la recherche (et en partie de la formation) à se tourner vers les appels à projets de l'État. Plusieurs enquêtés expriment cette évolution, comme le président de la COMUE Paris-Lumière à propos des financements PIA : « après les collègues ne sont pas totalement, totalement absurdes, ils savent ce qu'ils jouent. Ils connaissent les règles du jeu, ils voient ça sous forme d'opportunités de financement possibles de la recherche, de thèse, de colloques. Donc là certains sont prêts à jouer ce jeu-là (…) je crois aussi qu'on sort de l'état d'esprit de.. euh… que l'État-providence, c'est quand même un peu fini quoi. ». Les membres du service appui et valorisation de la recherche expriment aussi cette évolution, et la considèrent comme état de fait, qu'elle soit considérée positivement ou négativement :

> *Ce côté un peu compétition pour les financements pour accéder au financement et cette idée où tout ne doit pas m'arriver directement, il faut que je fasse telle et telle chose pour y avoir accès, cela les nouveaux maîtres de conf… ils sont plus préparés. (…) il y a les vieux profs aussi entre guillemets qui s'y mettent parce qu'ils se disent voilà parce qu'ils voient que les doctorants galèrent parce que… voilà (…) Mais les mentalités enfin la mentalité du ministère quand même a changé*
>
> *Camille et vous comment vous gérez ça ? Est-ce que cette évolution vous paraît vous parait bien pour université ou… enfin, 'bien'…*
>
> *Chargée de valorisation : il n'y a pas de bien ou de mal c'est qu'on est obligé en fait. On est obligé de trouver des financements extérieurs [ici : autres que les dotations]. Et on voit que ça marche, on travaille le terrain. (…). L'année d'avant il [un collègue] a monté deux projets ANR, là il en a monté 10 on voit que les gens ont compris, que ben maintenant on était rentrée dans ce schéma-là et qui n'ont plus le choix en fait. (enquêtée n°9, 22/01/2015).*

Dans ce contexte, l'université inscrit ses incitations en lien avec ces financements publics, cherchant à créer un effet de levier vers les financements publics compétitifs. La démarche des projets exploratoires présentés ci-dessus reflète cette logique : d'une part elle reflète tout à fait la rhétorique de gouvernance du système d'ESR nationale et européenne de l'époque, avec l'accent mis sur le transfert, l'international, le multidisciplinaire, « l'excellence » scientifique. D'autre part elle reflète aussi un alignement et un mimétisme de l'université dans les modes de financement : c'est le fonctionnement d'amorçage et d'appels à projets qui est reproduit en interne de l'université (comme il est reproduit en interne de la COMUE pour les financements de recherche). L'amorçage est aussi typique : il s'agit de demander aux chercheurs de répondre à un appel à projet pour obtenir un fonds d'amorçage pour avoir les capacités de répondre à un autre appel à projet. D'ailleurs les trois phrases surlignées en gras dans le document sont les suivantes :

> *Ce programme a pour ambition de préparer les lauréats à la soumission de propositions de projets dans le cadre des appels à projets collaboratifs nationaux et internationaux.*

Les projets faisant intervenir des jeunes chercheurs seront favorisés.

Les projets débouchant sur le montage de projets européens seront favorisés.

Pour inciter les chercheurs à travailler dans une optique d'implication, la démarche est la même : les partenariats entre le service valorisation et appui à la recherche et la chargée de mission Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche Développement Économique à la CAMV ont amené à envisager des petits financements (environ 5000 ou 6000 euros par projets) sur des fonds communs pour inciter à des recherches en partenariat, via l'obtention d'appels publics : côté université, la responsable parle du défi n° 8 de l'ANR : « associer, les entreprise et les laboratoires, pour répondre au défi numéro huit de l'ANR (…) Et le défi numéro huit c'est pour c'est pour répondre à des problématiques sociales etc. qui ont un rapport avec les territoires il y a besoin d'un travail d'équipe entre une entreprise et une université » (enquêtée n°11, 16/03/2016). Côté CAMV, on parle d'amorcer la pompe :

> *Donc l'idée c'est que nous on apporte des petits montants de 5000 à 6000 € sur des petits projets mais encore en construction donc c'est en discussion hein, qui vont permettre d'amorcer la pompe d'un projet [en partenariat université-entreprise] qui n'aurait peut-être pas vu le jour s'il n'y avait pas eu ça, pour ensuite <u>les appuyer à aller vers de l'ANR, l'H2020, PIA à réfléchir au bon financement pour le projet.</u> (…) Mais aujourd'hui ce qu'il manque c'est l'amorçage. (enquêtée n°20, 12/01/2016).*

Les liens entre incitations à l'implication territoriale et financements publics sont particulièrement mis en avant dans le cadre de l'appel à projets PIA ISITE (Initiatives Science, Innovation, Territoires, Économie) comme l'explique un membre de la DRED (enquêtée n°13, 23/07/2015) :

> *L'ISITE il y a quelque chose de très, l'ancrage au territoire. (..) c'est un impératif très clairement posé dans les documents du ministère, dans l'appel à projets du PIA 2 du ministère. (…) très vite il était clair qu'on allait vers l'ISITE, très clairement c'était posé comme un des cinq ou six points cruciaux dans l'évaluation du projet. Donc nous on a demandé dès le début, dès la base des enseignants chercheurs qu'ils proposent des projets qui tiennent compte de cette dimension là (…) Et donc ça c'était très clair et parce qu'il fallait de l'ancrage territorial et parce qu'il fait du partenariat avec le monde socio-économique. Et donc ça a oncrètement vraiment poussé les labos à aller fouiller dans le stock de collaboration et en créer de nouvelles pour entrer dans ce cadre-là.*

Ce rôle de médiation dans l'accès à des financements publics, par le soutien au montage de projets pour des agences publiques, par la réponse aux appels à projets destinés aux regroupements d'établissements (PIA) ou par le soutien à des partenariats avec des acteurs extérieurs, dans un contexte d'accès compétitif aux financements de recherche renforce les liens des chercheurs à leur université pour mener à bien leurs activités c'est-à-dire renforce leur « dépendance fonctionnelle » envers leur établissement, pour reprendre les termes du rapport sur la gouvernance des universités (Chatelain-Ponroy et al., 2012). Cette évolution est remarquée par une des membres de la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales (DRED) et reflète l'évolution des rapports entre universitaires et leur institution (enquêtée n°13, 23/07/2015) :

> *Dans les labos au début moi j'étais souvent perçue quand je demandais de l'info… j'étais là pour les fliquer, les contrôler, je n'y arrivais pas. Aujourd'hui ils ont compris qu'ils devaient s'appuyer sur moi, que j'étais là pour défendre les intérêts du labo auprès du ministère, du CNRS, de la direction générale, de l'équipe présidentielle, qu'on travaille vraiment pour les chercheurs.*

L'université Paris Nanterre ne dispose ni des mêmes moyens financiers, organisationnels, législatifs, ni du même contexte d'action (légitimité et attentes envers le rôle de l'université) que Syracuse University pour mettre en œuvre l'implication universitaire. L'université française semble structurer son action dans le cadre des dispositifs étatiques tandis que l'université états-unienne s'appuie à la fois sur sa flexibilité organisationnelle pour accueillir les projets financés par les entreprisse et les fondations, et dispose de moyens financiers directs plus importants. Pourtant les deux universités passent par les mêmes leviers d'incitations dans le contexte d'organisation universitaire : se positionner comme intermédiaire dans l'accès des enseignants-chercheurs à leurs intérêts professionnels.

IV. Tensions entre universitaires et politiques d'implication des établissements

Cette démarche de mobilisation du corps universitaire prend place dans des organisations caractérisées par une indépendance forte des enseignants-chercheurs et leurs logiques d'action répondent à des intérêts professionnels davantage qu'à des mécanismes d'organisation (autorité hiérarchique, interdépendance fonctionnelle). Les politiques d'implication territoriale formulées par les deux figures présidentielles se retrouvent face à d'autres affiliations : à une discipline, à l'université comme établissement indépendamment de la présidence, à l'Université comme idéal d'institution. Peuvent alors se retrouver en concurrence dans la même université différentes visions et pratiques légitimes de ce qu'est censée être l'implication territoriale universitaire, c'est-à-dire de ce que doivent être les missions de l'Université et le rôle de l'universitaire envers la société, et la manière dont ils considèrent le territoire d'ancrage et interagissent avec ses acteurs. L'analyse de l'implication territoriale universitaire aboutit à un constat de « pluralité des finalités, des principes et des logiques qui traversent et travaillent » l'institution universitaire pour reprendre les mots de Lise Demailly et Yves Bonny dans l'introduction de l'ouvrage *L'institution plurielle* (2012). Cette pluralité désigne ici des différences idéologiques de représentations de l'Université, différences qui peuvent diverger jusqu'à créer des tensions et des conflits.

Dans ce cadre, pourquoi et dans quels cas la politique d'implication portée par les deux établissements crée-t-elle des tensions ? Comment des enseignants-chercheurs qui mènent des activités relevant de l'implication considèrent ces politiques d'établissement ?

Il faut ici préciser que l'enquête menée n'est pas du tout exhaustive et ne reflète pas le positionnement de l'ensemble de la communauté universitaire dans chacun des cas. Il faut aussi souligner que ces divergences traversent la communauté universitaire et les équipes présidentielles : l'opposition ne sépare pas l'équipe dirigeante d'un côté et les enseignants-chercheurs de l'autre.

1. Contestation de l'implication comme objectif universitaire : logiques institutionnelles.

La pluralité et les tensions peuvent concerner en premier lieu « les finalités, les missions, les objectifs ou les référentiels configurant l'institution et les mandats confiés aux professionnels. » (Bonny et Demailly, 2012, p. 15). Les auteurs parlent alors de « logiques institutionnelles. ». L'accent est mis sur « les orientations plurielles et plus ou moins contradictoires qui caractérisent l'institution dans ses

fondements mêmes ou à travers les couches sédimentées de son histoire. ». Dans ce cas, la pluralité concerne les missions mêmes dévolues à l'institution.

a. Syracuse University : les contradictions d'une université privée à intérêt général

L'analyse de l'implication universitaire via l'exemple de Syracuse University met à jour cette pluralité d'orientations décrite par Yves Bonny et Lise Demailly, au sein des objectifs mêmes de l'institution. En effet, la question de l'implication territoriale à Syracuse University met en lumière les possibles contradictions entre une université privée tournée vers le service à ses étudiants qui la financent, vers le soutien aux activités de recherche, et sa mission d'intérêt général inhérente au modèle d'université *nonprofit*. Le domaine de l'implication territoriale porte en lui-même cette contradiction entre d'une part des actions orientées vers l'attractivité du territoire d'ancrage pour les étudiants, pour des partenariats de recherche et pour l'image de l'université, et d'autre part des actions de *community engagement* sur et pour le territoire d'ancrage. Comme je l'ai retracé précédemment, les deux logiques s'entretiennent l'une l'autre dans un modèle états-unien où le *community engagement* est aussi un appui pour la recherche (terrains, partenariats privés), pour l'enseignement (terrain) ou pour l'image générale de l'université. Mais elles peuvent aussi créer des tensions, lorsque certains membres considèrent qu'une des finalités est trop mise en avant au détriment d'autres.

La controverse qui a émergée à Syracuse fin 2011 concernant *Scholarship in action* reflète tout à fait cette forme de tension : même si l'implication de l'université comme troisième mission de développement territorial est présente dans le développement historique des universités états-uniennes et dans leur statut d'organisation à but non lucratif, même si elle constitue un levier d'attractivité, l'ampleur qui lui a été donnée par Nancy Cantor a amené à questionner l'implication territoriale comme mission de l'université. La polémique est issue d'un article publié dans *The Chronicle of Higher Education* le 2 octobre 2011[1] dans lequel le journaliste Robin Wilson présente une vision critique de la politique menée par la chancellor et notamment les actions de revitalisation menées dans la ville de Syracuse. L'article, intitulé « As Chancellor Focuses on the 'Public Good' Syracuse's Reputation Slides », s'appuie sur des témoignages d'enseignants-chercheurs de l'université et a déclenché ce que différents interlocuteurs m'ont décrit comme une « polémique ». De nombreux universitaires, membres de l'administration, et anciens étudiants ont ensuite répondu à cet article soit dans des commentaires de l'article du 2 octobre 2011, soit en publiant d'autres articles de « point de vue » dans *The Chronicle of Higher Education*. Au moins quatorze autres écrits ont été publiés en ligne sur le site internet du journal en réponse à l'article de R. Wilson.

Au sein de cette controverse, certains arguments remettent en cause la priorité donnée au rôle d'*anchor institution* de Syracuse University par la chancellor Cantor, au détriment d'autres objectifs de l'institution. Un professeur de sciences politiques cité dans l'article du 2 octobre 2011 déclare :

> *To divert resources coming to the university, from moms and dads working hard to try to get their kids a good education, is that both morally right and financially sound? (…) Our primary mission is not managing cities.*

L'argument du statut privé de Syracuse University et de son profil d'université « *tuition-driven* » c'est-à-dire financée principalement par les frais d'inscription et de scolarité des étudiants est utilisé par

[1] Article « « As Chancellor Focuses on the 'Public Good' Syracuse's Reputation Slides », disponible en ligne avec un accès institutionnel d'université : https://www.chronicle.com/article/Syracuses-Slide/129238, consulté le 08/08/2018.

certains de mes interlocuteurs. La responsabilité et le devoir de l'institution sont alors définis au regard du public, on pourrait dire la clientèle, de l'université. Par conséquent, la contribution au bien commun est alors réorientée vers la formation et l'éducation des étudiants de l'université uniquement, qui payent des frais d'inscription. Savoir d'où provient l'argent pour ensuite établir vers qui l'université doit orienter ses actions est la question qui revient tout au long de l'échange ci-dessous, extrait de mon entretien avec la *vice-president for Research* le 1er mai 2015 (enquêtée n°46). L'ampleur donnée par Nancy Cantor à l'engagement de l'université dans la ville met à jour les tensions inhérentes au modèle états-unien entre un objectif d'intérêt général et un fonctionnement d'entreprise qui repose sur la satisfaction des étudiants. La tension entre une université qui fournit un service à ses clients et une université qui contribue à l'intérêt général, selon son statut de 501c3 est particulièrement visible. Mon interlocutrice tente de la résoudre en arguant que former les étudiants est déjà une forme de « social good » :

> *As a private institution, is that our responsibility? Really trying to get.. (…). And get an economic engine going and all that kind of stuff. If it is your social responsibility (…) why not use your own money then?*
>
> *Camille: And if SU would be a public one? Would it be different?*
>
> *VP: It would be totally different. As an example with CUNY, SUNY, Nebraska,… many of these land grant institutions, it is their responsibility, it is tax payers money from that state. But here we are private.*
>
> *Camille : One argument is that SU doesn't pay any taxes on the land, and that the university is using police, services from the city and they have to give back.*
>
> *VP : We didn't'. I mean we could, we, as regulation as a 501c3, there is no… our social good is education. Right? I mean look at many other private universities, we are under a banner of a social good. <u>We are generating the next generation knowledge, that is for the social good.</u>*
>
> *Camille : no need to go further?*
>
> *VP : not necessarily. We are still struggling as to what is the right amount and what do we have to… [do for the city]. This is my personal view : how much is the university leader cabinet members' and leaders' responsibility for using university fund [in order to] to take a social responsibility?*
>
> *Camille : was it university funds?*
>
> *VP : yes*
>
> *Camille : where do those funds come from?*
>
> *VP : Fundraising and tuition. We are a tuition driven university.*

Envers qui l'université est-elle responsable ? En tant qu'institution *nonprofit* d'intérêt général, Syracuse University ne peut pas tenir le discours d'universités *for-profit* qui vantent les services fournis à leurs clients. Cela ne coïncide d'ailleurs pas avec les valeurs de son modèle, ni les obligations de son statut légal, ni les attentes des étudiants, des *communities* et de l'opinion publique, comme je l'ai détaillé dans les chapitres 5 et 6. À l'argument d'un devoir d'institution envers les étudiants payeurs s'oppose alors la vision d'une université devant œuvrer à l'intérêt collectif. C'est ce que répond un

enseignant-chercheur en Design lorsque j'évoque l'argument d'un détournement de l'argent étudiant pour l'implication territoriale (enquêté n°106, 16/06/2015) :

> *I think that, as a base line, we should acknowledge that the money is… that the role of the university is to make the world a better place. Is to bring knowledge to make the world a better place, to create knowledge as a research university, and if the role of the university is to bring knowledge to make the world a better place, that saying that we can only do that for one group of people I think it doesn't make sense.*

b. *Une question de priorités : une politique présidentielle au détriment de l'université ?*

Le degré d'implication et l'ordre des priorités universitaires ont fait l'objet de tensions. D'un côté, la posture de la chancellor Cantor est de promouvoir un nouveau modèle universitaire qui intègre l'implication dans les missions universitaires : « *It's not that you stop caring about the fundamentals or quality, you redefine what constitutes quality and exciting scholarly work*[1]. ». De l'autre, certains enseignants-chercheurs considèrent que l'accent mis sur l'implication territoriale s'effectue au détriment d'autres activités :

> *Some professors here say she has spent too little time and money on what goes on inside the university's classrooms, laboratories, and libraries where traditional education and scholarship take place. (…) a philosophy professor who sits on the University Senate and serves on its budget committee, says that the community efforts led by Ms. Cantor are valuable, but that the university has a relatively small endowment and limited resources. "The administration will give you a list of things we've done to improve research and teaching, but what is the top priority? (…) That's good for the city, but is it good for the university?" (…) Although no one here believes the university can thrive in the midst of a dying city, some professors believe Ms. Cantor's off-campus work has gone too far.*

Les tensions sur le degré d'investissement, notamment financier, de l'université sont exacerbées par une situation budgétaire de SU que certains considèrent fragile. Finalement, certaines positions considèrent que la priorité donnée au *community engagement* par la chancellor, suivant ses convictions propres, est allée à l'encontre des intérêts de l'institution. C'est ce qu'exprime la *vice-prsident for research* lorsqu'elle oppose ce que la chancellor voulait accomplir via sa politique d'établissement et les intérêts de l'université comme institution indépendamment de cette politique d'établissement :

> *Yes it is university money, I'm sorry. When we hire lobbyists and we have a number of our SU paid employees fundraising to the foundations and do these things, yes its SU money, I'm sorry.*
>
> *(…) As an example, « Say yes to education » [programme d'accès à l'éducation pour les enfants]. Nancy was fundraising : Nancy was going to the city, state, going to the federal government, asking for money for the foundation not for the university, this is some of the things that people were questioning. All our government relations' activities, and corporate and foundation relations' activities were focused on what she wanted to accomplish, rather than broader*

[1] Article « As Chancellor Focuses on the 'Public Good' Syracuse's Reputation Slides », 2 octobre 2011, du Chronicle of Higher Education disponible en ligne avec un accès institutionnel d'université : https://www.chronicle.com/article/Syracuses-Slide/129238, consulté le 08/08/2018.

university needs. [Blanc]. That's where you have to question was that the right thing and for [elle insiste] the university.

And I can tell you, you talk to anybody in the city they loved her because she did revitalize the city. (…) I think it's a balance and I don't know where is the right balance but if we have financial difficulties do we still need to help the city?

La question des investissements est évidemment contrée par les tenants de *Scholarship in action*, que ce soit la *vice-president* de l'*Office of Community Engagement and Economic Development*, la directrice du programme *Connective Corridor* ou le *University's Director of Budget and Planning*. Ce dernier a par exemple argumenté, chiffres à l'appui, la bonne situation financière de SU dans un commentaire d'une tribune soutenant *Scholarship in action* et signée par plus de cent enseignants-chercheurs de l'université[1].

L'enjeu des tensions liées aux priorités accordées aux différents objectifs de l'université se révèle tout particulièrement à la lumière de l'exclusion de l'université de l'*Association of American Universities*[2] (AAU) qui réunit les universités publiques et privées de recherche les plus prestigieuses d'Amérique du Nord. Cette association créée en 1900 réunit 60 universités états-uniennes et deux universités canadiennes partageant les mêmes caractéristiques d'excellence académique[3]. Or, d'après un article publié dans *The Chronicle of Higher Education* le 2 mai 2011[4] et intitulé : « *Facing an Ouster From an Elite Group of Universities, Syracuse U. Says It Will Withdraw* », la chancellor Cantor annonçait (le 1er mai 2011) que Syracuse University, membre depuis 1966, se retirait de l'association. Il s'agissait en réalité de partir de l'AAU avant que celle-ci n'exclue SU, comme elle venait d'exclure l'université du Nebraska membre depuis 1909. En effet, Syracuse University était en procédure de révision de son statut de membre depuis l'automne 2010 et les conclusions du comité apparaissaient négatives. Certains débats se sont alors focalisés sur les critères d'admission, sur la manière dont l'AAU avait recensé les financements obtenus par SU pour la recherche (les financements fédéraux sont un critère majeur), sur la prise en compte ou non des financements privés, sur la baisse ou non des financements dédiés à la recherche au sein de Syracuse University, etc.

Mais ce qui est à souligner ici c'est qu'une association tout à fait légitime, participant à la définition et la perpétuation de normes au sein du système universitaire états-unien allait exclure Syracuse University d'un statut d'université de recherche. Cela renforce les tensions au sein de la communauté universitaire et cela reflète les conflits portant sur les logiques institutionnelles, les finalités poursuivies, que la posture d'implication peut susciter : d'après les critères de l'AAU, l'université de Syracuse ne peut pas – ou ne parvient – pas à mener de front ces deux finalités que sont la recherche de pointe (et l'appartenance à un groupe élitiste de l'AAU) et l'implication dans son territoire d'ancrage via des activités de formation, recherche et troisième mission (*service*, développement économique, etc.). En revanche, la chancellor Cantor considère que les critères d'accès à l'AAU sont « étroits » (« *narrow* ») et ne correspondent pas aux missions que les universités de recherche doivent porter de

---

[1] Tribune intitulée « Must Selectivity Limit Inclusivity? At Syracuse, No », disponible sur : https://www.chronicle.com/article/Must-Selectivity-Limit/129498, consultée le 08/08/2018.

[2] Présentation de l'AAU sur le site officiel : https://www.aau.edu/who-we-are, consulté le 08/08/2018.

[3] Liste disponible ici : https://www.aau.edu/sites/default/files/AAU-Files/Who-We-Are/AAU-Member-Universities--Admission-Year.pdf, consultée le 08/08/2018.

[4] Article disponible sur : https://www.chronicle.com/article/Syracuse-U-Facing-a-Forced/127363, consulté le 08/08/2018.

nos jours. Associer une recherche *community-based* à la qualité et l'innovation (« *cutting edge* ») d'une université prestigieuse est possible mais pas visible dans les critères de l'AAU[1].

Pour finir de tracer les contours de cette controverse, précisons que la chancellor Nancy Cantor a été poussée à quitter son poste, principalement en raison des divergences croissantes quant à sa vision du rôle de l'université. En effet, ont été mis en avant la baisse de l'université dans les classements, sa politique de recrutement étudiant (hausse du taux d'acceptation des étudiants de première année, augmentation du nombre d'étudiants issus de minorités, augmentation du nombre d'étudiants à bas revenus et donc des aides associées), l'investissement financier dans le *community engagement* et le développement urbain, etc. comme le détaille l'article « *As Chancellor Focuses on the 'Public Good' Syracuse's Reputation Slide*s » (2 octobre 2011 *Chronicle of Higher Education*)[2].

> *Now, the chancellor seems most intent on providing opportunities—both for this struggling city and for disadvantaged students. As a result, Syracuse is fading on the national stage, falling in the U.S. News & World Report rankings of national universities [de la place 40 en 1998 à la place 62 en 2011] and dropping out—before it could be forced out—of the prestigious Association of American Universities, whose members are considered the nation's top research institutions*

La tension entre une politique « sélective » et une politique « inclusive » et la tension entre une performance dans les classements d'universités de recherche et un engagement d'implication dans le territoire sont clairement exprimées dans l'article. Ce sont ces tensions que me décrit la *vice-president for research* dans l'entretien : la question de savoir s'il est du devoir de Syracuse University de s'impliquer dans la ville de Syracuse prend toute son acuité lorsqu'elle explique que cet engagement a été une des causes de son « renvoi ». Tout en ayant signé la pétition de soutien à Nancy Cantor après la publication de l'article du 2 octobre 2011, la *vice-president* distingue une implication d'institution en termes de survie dans une ville en décroissance, une implication d'institution en termes d'attractivité (pour les étudiants et des partenariats de recherche) et une implication de « responsabilité sociale » qui a été jugée comme hors des missions que l'université devait assumer :

> *V.-P. : Because as a university, as a private university, this is personal assessment, I think that [implication dans la ville] was part of the downfall of Nancy as SU.*
>
> *Camille : Downfall?*
>
> *V.-P.: She was let go. She got pushed out.*

Le nouveau chancellor Kent Syverud en poste depuis début 2014 a réorienté les priorités de l'université, sous le label d'une politique d'établissement nommée « Syracuse Forward ». L' « excellence académique » a été fortement mise en avant dans les discours et la réorganisation des services, un plan général d'économie budgétaire a été mis en place, et les moyens alloués aux projets de *Scholarship in action* ont été réduits. Le budget de fonctionnement de l'*Office of Economic Devlopment and Community Engagemen*t qui pilotait les projets *Connective Corridor et Near West Side*

---

[1] Source : article intitulé « Syracuse goals accomplished, Nancy Cantor heads to Rutgers Newark campus », publié le 23 juin 2013 sur le site Syracuse.com et s'appuyant sur des articles de The Chronicle of Higher Education : https://www.syracuse.com/news/index.ssf/2013/06/goals_accomplished_nancy_canto.html consulté le 01/09/2018.

[2] Article « As Chancellor Focuses on the 'Public Good' Syracuse's Reputation Slides », 2 octobre 2011, du Chronicle of Higher Education disponible en ligne avec un accès institutionnel d'université : https://www.chronicle.com/article/Syracuses-Slide/129238, consulté le 08/08/2018.

Initiative est ainsi passé d'un million de dollars par an à 750 000 $ (enquêtées n°48, 19/06/2015 et n°56, 11/05/2015).

c. Une nécessité d'institution mais pas une mission universitaire

Mais un autre type de tensions concernant les finalités de l'institution était présent au sein de cette polémique : l'extension de cette responsabilité sociale d'institution à ses membres, y compris aux enseignants-chercheurs.

Le rôle d'*anchor institution* et les actions de *community-service* sont tellement ancrées dans la culture, l'histoire, les valeurs, en un mot dans le modèle universitaire états-unien que peu d'universitaires ou d'étudiants remettent en cause leur validité. Mais *Scholarship in action* n'est pas une politique de renforcement d'un devoir philanthropique de l'université pris en charge par l'établissement. Comme je l'ai détaillé, c'est une conception qui veut renouveler le modèle universitaire en plaçant l'engagement public, le *community engagement*, sous forme collaborative au cœur de toutes les activités universitaires (formation, recherche, service) et au cœur des pratiques des universitaires. Un deuxième type de tensions se cristallise justement au moment où l'université décide ne plus seulement porter l'implication par elle-même, mais en fait une mission des universitaires aussi. Via *Scholarship in action*, l'implication universitaire n'est plus seulement l'affaire d'une institution cherchant à préserver le dynamisme de son territoire, mais aussi une mission des enseignants-chercheurs.

Or cette vision se heurte à l'indépendance des universitaires à l'égard de l'établissement et à la prédominance de valeurs du champ scientifique sur les objectifs d'organisation, comme le reflète cet extrait de l'article du 2 octobre 2011 dans *The Chronicle of Higher Education* :

> *But many professors here resent that push [implication dans la ville via Scholarship in action]. "My discipline is not the town of Syracuse," says one biology professor who asked to remain anonymous. "I'm an intellectual, and I have a community of scholarship all over the world.*

Si la chancellor Cantor considérait qu'il était possible et même souhaitable pour l'attractivité de l'université d'associer les activités de formation, recherche et troisième mission à une posture d'engagement et de collaboration avec les acteurs du territoire, cette vision n'était pas toujours partagée : comme cela sera détaillé dans le prochain chapitre, les motivations d'implication des enseignants-chercheurs et les logiques de territorialisation associées ne recoupent pas forcément celles de l'institution. La majorité des enseignants-chercheurs considèrent donc que l'implication comme devoir d'institution fait partie des missions de l'université mais qu'elle ne doit pas empiéter sur les activités de recherche.

Cette position se retrouve aussi à l'université Paris Nanterre, même si la politique promue par l'équipe présidentielle a suscité beaucoup moins de débats qu'à Syracuse puisqu'elle ne donne pas lieu à des réalisations de la même ampleur. En effet elle provoque peu de pressions directes sur les universitaires, voire elle est même inconnue de nombreux enseignants-chercheurs. Certains interlocuteurs considèrent tout simplement cette mission, inscrite dans la loi E.S.R. de 2013, comme inutile et sans rapport avec les objectifs d'une université. Pour eux la contribution et la responsabilité à l'égard de la société s'exercent déjà via les missions fondamentales de formation et de recherche. L'ajout de la RSU dans les missions officielles se rapporte alors plus à une logique de type « *green-washing* » ou « *responsabilité washing* » de l'institution mais qui ne les concerne pas. D'autres envisagent la posture d'implication comme une stratégie institutionnelle compréhensible dans le contexte actuel mais qui

ne doit pas être étendue aux enseignants-chercheurs, comme le dit très clairement cette enseignante-chercheure (enquêtée n°37, 20/04/2016) :

Non mais là moi là-dessus je suis juste pragmatique et je me mets à la place d'une équipe présidentielle (…) je pense qu'il faut qu'ils s'ouvrent, pour se protéger, pour grossir en termes de fondation etc. Je suis assez pragmatique même s'il y a des trucs qui m'énervent. Néanmoins contraindre les enseignants chercheurs à avoir un rôle citoyen, dire « un rôle citoyen c'est-à-dire dans la cité c'est-à-dire avec le territoire » et discuter avec du privé, ça non ! Enfin… il y a encore cette liberté-là ! En plus je suis mal placée lorsque moi de fait je le fais. Cela ne me dérange pas, c'est ma trajectoire c'est là aussi où j'enseigne, je pense qu'un Master pro c'est autre chose qu'un Master de littérature anglaise.

(…)

qu'il y ait des interactions et que l'on veuille vraiment essayer d'intensifier les choses à côté de l'autre oui, qu'on réduise campus universitaire à son travail avec le territoire, non. Et Dieu merci non. Mais il y a tellement d'autres objets de recherches

(…)

Je vais le dire autrement : les enseignants ne sont pas aux ordres d'un territoire !

Des enseignants-chercheurs à Syracuse partagent ce point de vue et considèrent que les projets d'implication territoriale menés par l'université en tant qu'institution (*« at the administrative level »*) pour aider le développement économique et social de la ville sont de son ressort. En revanche, une enseignante-chercheuse en sociologie (enquêtée n°79, 05/06/2015) exprime clairement ne pas étendre cette responsabilité à ses missions en tant qu'universitaire. Ses activités, en tant qu'enseignante-chercheure, sont motivées par des critères qui ne rejoignent pas l'implication de l'université et qu'elle ne cherche pas forcément à relier à l'implication de l'établissement (voir chapitre 9) :

Camille : you told me that... the university… have to be engaged with the community...

E.C. : Yeah. Yeah.

Camille : So why this obligation... does not go… to faculty members, also?

E.C. : Well SOME faculties do research in the Syracuse community. So... I mean, not all of them do, but some of them do, yeah. (…) Do I feel any moral responsibility? I DON'T really, um...! You know, I have...

Camille : Why you don't?

E.C. : Why don't I? Um... I mean because I think I have to work on the topics that are... my area of expertise, and so if... if Syracuse wouldn't have any immigrant population, then it would be… very hard for me to do… migration research in… Syracuse! I mean, impossible, so… yeah.

Camille : But you think that the university has a moral obligation, as an institution ?

E.C. : Yeah, I mean… at the administrative level, I think it does. So I, I think that… a lot of these projects that, that have been started, like um... like the bike lanes, and the um… Connective Corridor, I think they're really good.

2. *Critique de la discordance entre discours et mise en œuvre de la politique présidentielle : logiques d'action*

Les politiques d'implication menées par les deux équipes présidentielles font aussi et peut-être davantage émerger des tensions portant sur les logiques d'action, si l'on suit la typologie établie par Yves Bonny et Lise Demailly (Bonny et Demailly, 2012). La pluralité peut alors renvoyer soit à des « divergences d'interprétation des finalités institutionnelles » c'est-à-dire « des positionnements divergents à l'égard d'une finalité donnée et d'un public-cible de l'institution, que ce soit concurremment ou successivement », soit aux « multiples discordances entre le discours officiel de l'institution et l'ensemble des orientations d'action qui la mettent en œuvre en permanence. » (Bonny et Demailly, 2012, p. 16). Dans ce cas, l'implication comme finalité de l'institution et mission des universitaires n'est pas remise en cause. C'est la manière de l'interpréter et de la mettre en œuvre par des « acteurs-clés de l'institution » qui est critiquée ou contestée. Un certain nombre d'enseignants-chercheurs qui mènent des projets de recherche ou de formation impliqués partagent ainsi la vision d'une université engagée mais se montrent critiques quant au passage du discours à la réalisation. Dans ce cas des tensions émergent en termes de logiques d'action pointant les « multiples discordances entre le discours officiel de l'institution et l'ensemble des orientations d'action qui la mettent en œuvre en permanence. » (Bonny et Demailly, 2012, p. 16).

Ce type de tensions émerge à Syracuse University, mettant alors à jour les contradictions inhérentes présentées ci-dessus entre une dimension de prédation à l'égard du territoire d'ancrage et une dimension d'intérêt collectif et de soutien aux *communities*. Plus précisément, une des particularités de la vision de *Scholarship in action* est d'insister sur la dimension collaborative de l'implication de l'université, afin d'éviter des rapports de domination déjà identifiés et critiqués (voir chapitre 6). Certains enseignants-chercheurs menant ce type de projets collaboratifs de leur côté ou au sein des projets initiés par l'université désapprouvent l'écart entre le discours collaboratif et la manière dont ces projets sont menés, en particulier ceux qui se targuent d'inclure les *community members* dans leurs décisions et de promouvoir du *community development*. Certains projets, comme le *Near West Side Initiative* déclarent s'inscrire dans une démarche participative et promouvoir des projets *community-based.* Pourtant les observations de terrain et l'analyse menée au cours de mon Master 2[1] nuancent fortement la réalité de ces démarches participatives dans cet exemple précis.

The *WestSide Residents Coalition* (WRC) est une organisation créée par deux professeurs de Syracuse University, réunissant des habitants du quartier du *Near West Side* et quelques étudiants de l'université. Sa création résulte de la volonté de renforcer la participation des habitants aux processus de développement urbain initiés par l'université *via* le projet *Near West Side Initiative*. L'objectif était de fonder une : « *independent grassroots democratic organization that would be able to advocate for the people in the neighborhood* » (enquêté n°91, 10/05/2011). L'impulsion pour la création de WRC provient d'une fondation, *The Gifford Fondation*. Associée au projet *Near West Side Initiative*, la *Gifford Foundation* a plaidé pour la création d'une association de résidents afin d'accentuer l'approche participative du projet. NWSI et *Gifford Fondation* ont donc créé *Community on The Move*, une réunion mensuelle réunissant les habitants concernés[2]. Ce dispositif n'a cependant pas atteint ses objectifs et

[1] Mémoire écrit en 2011 et intitulé : *Syracuse University face aux communities : l'intervention, l'engagement… l'activisme ?*

[2] Le directeur de NWSI donne cette définition de *Community on the Move* : « We decided the neighborhood had to have its own association where residents could meet monthly to gather and share what the issues are in the community and what they want to see. » (enquêté n° 57, 21/04/2011).

s'est limité à des processus d'information et de consultation ponctuelle des habitants sans les inclure dans les prises de décision. La participation d'habitants à différentes instances de NWSI (le conseil d'administration (« *board of directors* »), le comité exécutif et des sous-comités thématiques) n'a pas non plus été jugée très satisfaisante. La *Gifford Foundation,* qui a géré durant les premières années *Community on The Move* s'est alors adressée à un professeur de Syracuse University à l'automne 2009, dans le but de dynamiser *Community on The Move* et d'améliorer la qualité de la participation des résidents (enquêté n°103, 03/05/2011). Ce professeur que je nommerai professeur Clarke a alors monté un groupe intéressé par le sujet, formé d'un professeur que je nommerai professeur Smith et du directeur de SANE (*Syracuse Alliance for a New Economy*) de l'époque. SANE est une organisation qui encourage l'implication de la *community* dans les prises de décision concernant le développement économique de la ville et revendique une participation de la *community* aux bénéfices issus de ce développement.

> *- (Camille) : The Community on the Move started at the same time that NWSI?*
>
> *- (Clarke) : Yes, and in effect, Gifford was saying to me: the community group we started is not really a community group. So, can you go and, with [professeur Smith], can you either energize that or make something happen. And what they didn't expect was that it would resolve in a separate group. I think they were hopping we would just energize NWS on the Move, but in fact a different group started.*

En effet, les objectifs de ces trois personnes à ce moment reposaient sur deux idées. La première était de construire une organisation communautaire représentative de la *community* concernée par le projet qui pourrait jouer un rôle d'interlocuteur avec NWSI et qui pourrait être signataire d'un *Community Benefits Agreements*[1].

> *We said we want to bring in a model of organizing here in partnership with the existing organization, so we can build a coalition, and that to begin to negotiate with the NWSI for a CBA (…) we say you know we want to work with the existing organizations, and we want to introduce the model of CBA, which by definition, (…) is based on the assumption that the NWSI itself is not an organic representative of the neighborhood. It presumes a difference of interests (…) (enquêté n°92, 10/05/2011).*

Cependant la proposition des chercheurs de créer au sein de *Community on The Move* un comité, basé sur une approche participative, chargé d'envisager des alternatives de développement à celui proposé par NWSI aurait été violemment rejetée (enquêté n°92, 10/05/2011) par les dirigeants de NWSI représentant Syracuse University lors d'une réunion début mars 2010 entre la *Gifford Foundation*, le groupe de chercheurs et les dirigeants de NWSI (c'est-à-dire SU).

Le projet a donc évolué vers l'idée de créer une organisation indépendante, détachée de NWSI, ce qui a été considéré par *Near West Side Initiative* et Syracuse University comme une volonté d'affaiblir leur projet, de diviser la *community* à son propos.

> *And it was a period where WRC was more open we would have wanted to become part of the NWS on the Move. But that was inacceptable.*

[1] Contrat signé entre une organisation représentant une *community* et l'organisme menant les opérations de revitalisation dans le quartier concerné pour assurer une distribution équitable des bénéfices entre les acteurs concernés, dont les membres de la *community* en question. Cette pratique existe à l'échelle nationale des Etats-Unis.

- (Camille) : Why?

- In part because we had been sort of frustrated by the idea of Community Benefit Agreement.

- (Camille) : It didn't happen?

- It didn't happen. And it didn't happen in part because it would have forced the NWSI to sign a contract giving them [the community] a power.

- (Camille) : They didn't want?

- Hum, they said that the NWSI on the Move group was a legitimate community group and they were listening to them. So they didn't need to sign a contract. And they were also saying that eventually they will gonna to give up… eventually the board of the NWSI, they were saying, is gonna be all community residents anyway, so why do they need to sign a contract? (enquêté n° 103, 03/05/2011).

En parallèle, la seconde idée maîtresse du projet du groupe de chercheurs était la représentation et la diffusion de la voix de la *community*. En effet, le professeur Clarke, contacté par *Gifford Fondation*, dirige une maison d'édition communautaire, *New City Community Press*, dont l'objectif est de publier l'histoire et les témoignages des *communities* selon leurs propres visions et leurs propres mots pour faire entendre leurs voix dans les débats politiques locaux et nationaux. L'un des souhaits de *Gifford Fondation* pour améliorer la participation des habitants dans NWSI concernait la publication de livres portant leurs voix.

Or les étudiants des quatre classes dirigées par ce professeur Clarke participent au fonctionnement de la maison d'édition comme part de leur cursus scolaire. Une partie d'entre eux, ainsi que certains élèves d'une classe du professeur Smith ont donc été impliqués dans le projet concernant le *Near West Side*. De janvier à août 2010, entre 8 et 10 étudiants ont été sélectionnés pour participer à une enquête indépendante (« *independant studies* ») leur apportant à la fois des crédits universitaires et une rémunération. Par équipes de deux, cinq heures par semaine, ces étudiants ont fait du porte-à-porte dans le quartier du NWS pour collecter les opinions et histoires de vie des habitants, récoltant les témoignages de 75 à 100 foyers (enquêté n° 103, 03/05/2011). Le but de cette enquête était double : récupérer des matériaux pour la publication de témoignages dans le cadre de *New City Community Press*, mais aussi identifier les personnes intéressées pour s'engager dans une organisation représentative de la *community*, et qui seraient de possibles leaders. Les personnes intéressées par un possible engagement dans une organisation étaient approchées par les professeurs Clarke et Smith pour une seconde discussion, plus approfondie. Les résultats de cette démarche ont consisté en la synthèse des témoignages et leur présentation à la *community* (entre 60 et 100 personnes y ont assisté) dans le cadre de *Community en The Move* en mai 2010. L'autre aboutissement du processus fut l'organisation de trois sessions de deux fois huit heures de formation à l'organisation de groupe, à la prise de décision collective, et au leadership, destinées aux résidents souhaitant s'engager dans la construction d'une organisation représentant la *community*. *WestSide Residents Coalition* (WRC) constitue l'aboutissement de ces séances de formation par la création d'un groupe de résidents s'organisant en une association indépendante de NWSI.

Ce projet, mené par le groupe de chercheurs, SANE, *New City Community Press* et un groupe d'étudiants, constituait une remise en question du contrôle par NWSI du mode de développement du quartier et de l'hégémonie de Syracuse University. Des tensions ont donc rapidement émergé, mettant en lumière une confrontation de relations de pouvoir entre les acteurs en présence, comme le relate l'un des fondateurs de WRC (enquêté n° 103, 03/05/2011) :

- So these students had started the year and they had done door to door, done the presentation, helped, facilitated the workshops that led to the organization and they are helping with the organization.

- (Camille) : Okay, I understand better…

- Okay, and this is where it all blew up. This is where like it became very controversial because we were invited in, with the press [New City Community Press] to help these residents tell their story. And we had gone into this elaborate process where they learnt to tell their story in a way that gave them power in their community. But the NWSI, which was of course partly founded by Gifford, had started their own community group called Community on the Move. So when this one started, the WRC was seen as an attack on NWS on the Move.

(…) So because of our group and the community benefit agreement [CBA], it went all crazy. And for a period of about two months, all these stories startedto circulate, like… one story was that our students, when they were doing the doors to doors, were saying things like "you hate the NWSI don't you?"

(laughs)

- But we have trained them, so we were sure that it wasn't happening. However, what was happening is "something stamping out", once the group started, people were saying "well [enquêté n°103] and [enquêté n°92] and [SANE] are just manipulating the residents to do this" because they couldn't imagine the residents having their own sort of political sensibility.

Les tensions liées aux modalités de mise en œuvre de la politique d'établissement *Scholarship in action* via le programme de revitalisation urbaine et de développement communautaire *Near West Side Initiative* ont alors abouti à un conflit ouvert entre l'université et les deux enseignants-chercheurs porteurs du projet WRC.

La position de *Gifford Foundation* à ce moment de confrontation est intéressante. En effet, la fondation était à l'initiative de ce mouvement pour améliorer la participation de la *community* dans la collaboration, et détient un rôle déterminant en octroyant des financements si la participation des *communities* est suffisante dans le projet. Lors du conflit qui opposait les représentants de NWSI et le groupe WRC en formation, la fondation a choisi de ne pas soutenir le groupe de chercheurs (enquêté n°92, 10/05/2011). Les fonds initialement dédiés au projet (pour renforcer la participation des habitants) n'ont donc pas été versés et les tensions dues à ce combat pour la construction d'un contre-pouvoir indépendant de NWSI ont causé la rupture totale des relations, pourtantanciennes, entre les dirigeants de la fondation et le professeur Smith. Les témoignages des personnes interrogées à ce sujet concordent pour souligner la violence des propos échangés et les relations très conflictuelles entre les acteurs impliqués, comme en témoigne professeur Clarke.

So right after the community group came out, for the space of about eight weeks, like I lost all my funding, we were thrown out from the church, people stoped talking to us, the WRC… we called this coalition because it's all these community groups in the West Side. And we had managed to get one person from all these groups in the WRC. And we also got like Latino, African American, so we had this sort of interesting thing going on. When this hit certain groups pulled their members out, because, I mean the NWSI is 54 million dollars, right? So, they don't want to fuck with, basically, and so people began to… [leave WRC]

And this causes troubles in terms of community/school partnerships because [professeur Smith] and I were being accused of politicizing our students, right? Not really teaching them but like indoctrinating them. So that was very ugly.

Des enseignants-chercheurs de Syracuse University se sont donc retrouvés en conflit ouvert avec leur propre institution concernant le type d'implication universitaire à mettre en place dans le quartier du *Near West Side*. Tant la politique d'établissement de la présidence, que les deux chercheurs, se prévalaient d'une mission d'implication comme finalité légitime de l'institution universitaire. Et c'est au nom de ces visions divergentes d'implication de l'université que la présidence d'université et ces universitaires se sont opposés. Même fortement résumé, ce cas permet aussi d'illustrer la part d'indépendance fonctionnelle et idéologique des universitaires à l'égard de l'université, et les moyens existant pour inciter ou contraindre des enseignants-chercheurs à mener ou arrêter des actions d'implication.

Étant donné la différence de moyens financiers et organisationnels à l'université de Paris Nanterre, il n'existe pas de projets d'implication menés par l'établissement qui pourraient cristalliser des divergences. Certaines actions d'implication entreprises par l'université comme la signature de conventions (avec le MEDEF par exemple) ou la création d'une chaire ont soulevé et soulèvent des débats au sein des instance de délibération et de décision. Du côté des enseignants-chercheurs, elles font l'objet de jugements positifs ou négatifs selon les cas (l'enquête de terrain ne peut pas en donner une image générale), lorsqu'elles sont connues par les enseignants-chercheurs, ce qui n'est pas souvent le cas.

En revanche, la plupart des enseignants-chercheurs interrogés qui mènent des projets impliqués critiquent la faiblesse du soutien qui leur est apporté, surtout au regard des discours portés par la présidence. Il s'agit du même type de tensions qu'à Syracuse, portant sur les discordances entre un discours officiel de l'institution et les modalités de mise en œuvre. Là aussi, les chercheurs approuvent globalement l'idée d'une implication universitaire transversale aux activités de formation et de recherche mais désapprouvent, d'une part, le peu de soutien reçu et, d'autre part, les mouvements de valorisation de leurs actions, ressentis comme de l'instrumentalisation ou de la récupération.

Les limites du soutien de l'organisation dans le montage de projet, y compris dans le cas de l'implication, ont déjà été évoquées ci-dessus concernant la montée en compétences de l'université. Elles créent d'autant plus de tensions lorsqu'elles sont associées à une communication et une valorisation publique de la part de la même université qui déclare pourtant les soutenir. Ce sentiment de récupération est d'ailleurs repéré par la chargée de mission RSU de l'époque et confirmé par des entretiens menés dans la thèse (enquêtées n°27 et n°42). Le rapport sur la mise en place d'un service commun de la RSU à Paris Nanterre (publié en septembre 2014) de la chargée de mission RSU de l'époque précise ce possible sentiment d'instrumentalisation :

En outre, le risque à ne pas négliger est que certains acteurs se sentent dépossédés d'une partie des missions qu'ils ont toujours assumées avec conviction. En somme, ils faisaient de la RSU depuis bien longtemps avant que le terme même de RSU ne soit utilisé et ils n'ont pas nécessairement envie que leur « rôle social » soit noyé dans une vaste thématique RSU.

Le possible décalage entre le discours d'institution et la réalité des moyens alloués, ou bien la possible imposition d'un discours d'institution sur des pratiques déjà existantes peuvent ainsi aboutir à des tensions concernant les modalités de mise en œuvre de l'implication.

3. *Réticences face à l'implication : cheval de Troie d'injonctions extérieures plus globales*

Enfin « la pluralité et les tensions peuvent en troisième lieu renvoyer à l'inscription de l'institution dans la société globale (l'on peut à ce propos parler de logiques sociétales.) ». Lise Demailly et Yves Bonny développent en expliquant que : « Quand bien même toute institution vise à développer son autonomie à l'égard de son « environnement », elle n'y parvient jamais que relativement et doit constamment intégrer dans sa rationalité spécifique des pressions et régulations externes qui ne relèvent pas des finalités intrinsèques de l'institution, ou des divergences d'interprétation et de mise en œuvre de celles-ci, mais de ses modalités d'inscription sociétale. Ceci recouvre en particulier les régulations en provenance des pouvoirs publics, les contraintes associées aux interdépendances entre institutions et aux rapports de domination qui les caractérisent, ou encore les valeurs ou les références ambiantes lorsqu'elles sont en décalage avec celles qui ont configuré historiquement l'institution ». (Bonny et Demailly, 2012, p. 17).

Le champ de l'implication territoriale recouvre à la fois des tensions quant aux finalités de l'institution (premier type) et des tensions liées aux modalités d'inscription de l'institution dans la société puisqu'il s'agit de se demander comment l'université entre en partenariat avec les acteurs du territoire et se projette dans un territoire d'ancrage. Cependant le cas de tensions dues à « des pressions et régulations externes qui ne relèvent pas des finalités intrinsèques de l'institution », entrant parfois en décalage avec les références qui ont configuré historiquement l'institution semble concorder particulièrement avec la situation de l'université Paris Nanterre. En effet, comme les chapitres précédents l'ont montré, la formulation de la posture d'université impliquée d'UPN répond à et renforce un changement global de paradigmes du modèle universitaire en France : la contribution aux enjeux de société et à l'économie de la connaissance dans un paradigme d'utilité sociétale, la construction d'une identité territoriale pour se distinguer, le développement de partenariats avec les acteurs territoriaux locaux pour renforcer son attractivité sont autant de stratégies institutionnelles prenant appui sur l'implication territoriale qui sont impulsées par l'évolution du pilotage étatique et que les universités se réapproprient.

Les tensions liées à l'implication comme mission universitaire sont donc aussi dues à un refus de ces pressions externes, émanant des pouvoirs publics. Ce n'est alors pas l'implication en elle-même mais certains principes qu'elle véhicule qui sont refusés, comme la diversification des ressources, la justification par la réponse aux demandes sociales contemporaines, l'extension des missions universitaires, etc. L'implication comme contribution à la société est alors dissociée des logiques plus entrepreneuriales (chercher des partenaires et des financements), comme le précise le rapport sur la gouvernance des universités issu d'un questionnaire plus étendu (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 76) :

> *La mesure des valeurs entrepreneuriales à partir des questions sur l'offre de formation et sur la recherche met donc en évidence une certaine ambivalence chez les répondants. D'un côté, l'ouverture à la demande sociale est majoritairement perçue comme une nécessité, mais elle n'est pas exclusive de la conception de l'université qui privilégie l'autonomie des universitaires, la collégialité et le service public. On voit, en outre, que systématiquement, que ce soit sur les questions relatives à la recherche ou sur celles liées à la formation, les administratifs défendent davantage les valeurs entrepreneuriales (compétition, ouverture sur la demande, prise en compte des besoins du marché) que les enseignants et/ou chercheurs.*

Certaines réticences d'enseignants-chercheurs à l'égard de dispositifs mis en place par l'institution visant à encourager l'implication universitaire relèvent plus d'un désaccord avec ces pressions externes qu'avec l'idée d'une mission universitaire d'implication.

Ce type de refus ou de réticence est présent chez les enseignants-chercheurs, mais aussi chez ceux qui ont un poste dans l'équipe présidentielle ou dans les services centraux. En effet, comme le notent les auteurs du rapport sur la gouvernance universitaire (Chatelain-Ponroy et al., 2012), les enseignants-chercheurs en poste de direction peuvent être critiques des réformes qu'ils participent à mettre en place, ce qui rejoint l'idée de « consentement sans adhésion » (Flocco, 2015) présentée précédemment :

> *Comme dans d'autres bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982), les responsabilités de gestion et de décision dans les universités sont en partie assumées par les universitaires eux-mêmes. La question est alors de savoir si le fait d'endosser un rôle gestionnaire ou administratif transforme les valeurs des individus. En d'autres termes, devenir président d'université ou directeur d'UFR éloigne- t-il des valeurs académiques traditionnelles ? Les recherches menées sur ce sujet montrent que si ces dirigeants endossent, avec ou contre leur gré, l'habit du manager, ils n'en conservent pas moins des pratiques ou des valeurs compatibles avec celles propres à la culture académique. (…) Les recherches sur les « managers académiques » au Royaume-Uni rapportent des conclusions similaires, observant que les responsables universitaires ne sont pas particulièrement enthousiastes face aux idées véhiculées par le New Public Management, même s'ils sont conduits de facto à en appliquer les principes (Deem, 1998, Trowler, 2010). Oliver Fulton (2003) parle même de « managers réticents ».*

Différents interlocuteurs de l'équipe présidentielle de l'université Paris Nanterre expriment ainsi des réticences concernant ces injonctions, comme le directeur de cabinet :

> *ça c'est toutes les ambiguïtés, c'est-à-dire qu'ils [le ministère] sont tellement à la recherche de financement, d'accroissement etc., que parfois ils en viennent à perdre… moi je sentiment là d'en arriver à perdre ce que doit être avant tout une université. Et, et enfin je pense que je l'ai quand même bien dit aussi cela ne veut pas dire se fermer sur soi et être un temple quoi. Au contraire on a un rôle énorme à jouer mais on a un rôle à jouer en tant qu'université, pas en tant qu'autre chose.*

Ce type de tension se vérifie dans le cas de l'appel à projet ISITE, dénoncé par le président de l'université, le président de la COMUE et des membres du service « valorisation » comme un moyen d'encourager fortement à la fusion et à la diversification des financements sous couvert du financement de projets ancrés territorialement (voir chapitre 7)

> *[notion de ISITE], c'était et moi je l'ai compris comme ça, je pense qu'on s'est planté, en tout cas moi je n'avais pas compris, c'était quelque chose si vous voulez avec un ancrage territorial beaucoup plus fort. C'est ce que nous, on a compris, à cause du T de ISITE. Et en fait, on s'est dit c'est bien, c'est tout à fait adapté à nous, et en fait non, ils nous ont dit non non ISITE c'est comme idex c'est tout pareil à part qu'il n'y a pas les sciences. Enfin la médecine quoi pardon. Nous on peut pas être un vrai idex car on n'a pas assez de champs divers. On est plus réduit*
>
> *Camille : et en fait le « T », dans territoire, je pensais que… les appels ISITE c'était une manière de forcer les universités à s'ouvrir aux acteurs socio-économiques et donc à structurer l'enseignement supérieur et la recherche sur un pôle territorial (…)*

Président COMUE : eh bien c'est ce qu'on avait compris aussi, et en fait non.

Camille : alors que maintenant ils partent sur des [financements] thématiques et la fusion pour avoir une visibilité internationale et sur le terrain, peu importe comment vous vous débrouillez ?

Pierre-André : hum. et si on pouvait avoir des partenaires socio-économiques etc. et si on pouvait avoir un jour une indépendance financière [objectifs sous-entendus du gouvernement]… l'aspect… en tout cas je n'ai pas senti l'aspect 'social', et 'social dans le territoire'.

Une chargée de mission responsable de la création d'une chaire exprime aussi des réserves quant aux logiques de diversification des financements présentes dans l'idée d'implication universitaire :

Donc c'est la conscience professionnelle de chacun, c'est je pense c'était de l'ordre du bon sens. Il ne faut pas trop que l'on devienne dépendant financièrement. Donc c'est bien que cela aide, mais il ne faut pas que ce choix… ce qui fait fonctionner l'université il faut que l'université ait suffisamment de subventions pour que s'il y a plus de fonds privés on puisse continuer à être là. C'est une question aussi de rapports de force. À partir du moment où l'on ne va voir que de l'argent privé pour vivre, là on va être piégé.

Camille : et mais tu considères qu'il faut quand même le faire [renforcer la logique de recherche de financements extérieurs]?

Chargée de mission : je considère… disons que… on a plus… on a plus tellement le choix. C'est-à-dire que….C'est difficile de continuer comme ça. C'est-à-dire de continuer toujours à budget zéro. Pour les chercheurs, (…) quand même [ils] ont besoin de se faire rembourser leurs déplacements, s'ils font des recherches ou bien s'ils veulent, s'ils s'étendent un peu plus sur le territoire… et donc sans argent… c'est très difficile (…) ouais. Ben oui peut-être que je participe. Pourtant je ne suis pas pour.

La mise en œuvre de l'implication portée par les deux équipes présidentielles via des leviers incitatifs similaires dans leur nature mais d'ampleur différente fait émerger des tensions au sein de la communauté universitaire. Ces tensions ne se structurent pas de manière binaire comme une opposition entre enseignants-chercheurs et équipe de direction (présidence et services centraux). Les caractéristiques organisationnelles des deux universités donnent appui à une diversité de représentations légitimes et parfois concurrentes concernant les missions de l'Université et donc l'implication universitaire. Cela ouvre la voie à de possibles critiques voire à des oppositions ouvertes avec les politiques d'établissement portées par les deux présidents. De manière non exhaustive, ces tensions portent sur : l'implication comme mission universitaire (de l'université et/ou des universitaires) et ses rapports avec les autres missions ou intérêts de l'institution ; les modalités de mise en œuvre de l'implication par l'établissement et les possibles divergences entre un discours d'institution et les actions, soutiens, incitations, effectivement mis en œuvre ; les logiques associées à l'implication mais la dépassant, transformant le fonctionnement et les principes de l'institution par des injonctions extérieures à elle.

Conclusion du chapitre

En étudiant la manière dont les deux universités intègrent l'implication dans les missions de formation et de recherche, ce chapitre aborde les rapports de l'institution à ses membres, en particulier enseignants-chercheurs. L'analyse des incitations déployées par l'université envers les universitaires pour les encourager à mener des activités impliquées ou à participer à des projets d'implication portés par l'institution met en lumière des caractéristiques spécifiques des organisations universitaires. En effet, les deux universités se caractérisent par une faible intégration verticale, une faible interdépendance fonctionnelle et des sentiments d'affiliation nuancés à l'égard de l'établissement. Ces traits organisationnels de « bureaucraties professionnelles » (Mintzberg, 1989, 2004) fondent une indépendance forte des enseignants-chercheurs à leur organisation, même si le rôle de celle-ci se renforce (en particulier dans le cas français).

Dans ce cadre, les leviers utilisés par les deux universités sont d'ordre incitatif. Ils consistent d'une part à formaliser l'implication comme démarche légitime, que ce soit pour la formation ou la recherche, et d'autre part à fournir un soutien aux étudiants et universitaires dans leurs activités d'implication. Syracuse University et l'université Paris Nanterre mettent en place les mêmes types d'incitations, mais à des degrés différents. Cela reflète les moyens et les marges de manœuvre plus importants de Syracuse University au regard de son homologue française, comme analysé dans la partie 3. Ces incitations consistent à légitimer la démarche d'implication par des reconnaissances institutionnelles, symboliques, financières voire évaluatives (dans le cas de l'intégration de l'implication dans les critères de titularisation à SU). Elles résident aussi dans des financements dédiés à certains projets, de montants limités à UPN et associés à des opportunités de recherche et d'enseignement au sein des projets de développement urbain à Syracuse University. Mais l'élément saillant des incitations menées par les universités à l'égard des universitaires est le fait qu'elles s'appuient sur les normes et intérêts professionnels des enseignants-chercheurs et non uniquement (ou principalement) sur des leviers organisationnels. Cela reflète bien une certaine indépendance des universitaires à l'égard de leur établissement, indépendance qui aboutit à une situation de pluralité de visions et de pratiques au sein des universités, entre politiques d'établissement portées par les équipes présidentielles et pratiques et convictions des universitaires. La conjonction de la diversité de positionnements légitimes concernant l'implication de l'Université aux deux échelons institutionnels et de l'indépendance des enseignants-chercheurs peut amener à des divergences voire des conflits au sein de l'institution. Si la fin de ce chapitre a abordé les possibles tensions voire conflits ouverts qui peuvent apparaître lorsque des enseignants-chercheurs désapprouvent ou n'adhèrent pas à des finalités ou modalités d'action de leur institution, le chapitre suivant se penche en miroir sur la manière dont les enseignants-chercheurs articulent leurs pratiques à leur contexte institutionnel.

Chapitre 9 : L'implication des universitaires face à l'institution

Le chapitre précédent a abordé les situations dans lesquelles des enseignants-chercheurs critiquaient voire contestaient les modalités d'implication de leur établissement. C'est au nom d'une conception du rôle de l'université et des universitaires que ces enseignants-chercheurs adhèrent ou au contraire s'opposent aux modalités d'implication de leur établissement, y compris le rapport au territoire induit par ces postures et activités d'implication. Dans ce cas, quelles sont les définitions de l'implication pour des enseignants-chercheurs qui la pratiquent ? Quelle place tient le territoire dans les représentations et pratiques de l'implication de ces enseignants-chercheurs ? Selon quelles logiques leurs activités de recherche ou de formation de forme impliquée se territorialisent-elles ? Adresser le même questionnement à l'échelon des universités qui se déclarent engagées et aux universitaires qui s'impliquent permet alors d'interroger dans quelle mesure les représentations et les territoires d'action des deux échelons se rejoignent.

Etant donné que les deux établissements portent une posture d'implication, mènent des activités pour la mettre en œuvre et développent des incitations à l'égard des universitaires, comment ceux-ci, en retour, articulent leurs visions et leurs projets avec leur institution ? Est-ce que les enseignants-chercheurs concernés envisagent et parviennent à ancrer leurs projets au sein de leur université ?

Ce chapitre travaille la question des rapports entre échelons, en miroir du précédent puisqu'il s'agit ici de considérer les représentations, pratiques et stratégies d'universitaires envers leur institution. Ces universitaires sont des enseignants-chercheurs menant des activités de type impliqué au sens large dans le domaine des sciences humaines et sociales (voir chapitre 2 pour l'explicitation de la constitution du corpus d'enquêtés).

Une première section dresse un tableau de différents types d'implication en fonction des motivations exprimées par les enseignants-chercheurs, et de leur position à l'égard de l'institution. Puis le questionnement transversal sur la nature des territoires d'implication et les logiques de territorialisation des activités impliquées est adressé à ce troisième échelon de l'analyse multi-niveaux. Cette analyse est menée en mettant en regard les pratiques des universitaires avec le territoire de l'université. Enfin, la troisième et dernière section interroge la manière dont les universitaires interrogés articulent leurs visions de l'implication et leurs pratiques impliquées avec leur institution.

I. L'implication des universitaires : diversité des positionnements

Le terme « implication », utilisé comme concept-opératoire au long de la thèse pour interroger l'évolution des missions universitaires à l'égard de la société et leurs logiques de territorialisation, désigne ici une grande variété de projets menés par des enseignants-chercheurs en partenariat avec des acteurs non académiques. Comme expliqué dans le chapitre 1, j'ai décidé d'étudier des projets, principalement de recherche, basés sur une collaboration plus ou moins poussée avec des acteurs extérieurs, incluant une dimension plus ou moins forte de transformation sociale. Ces projets peuvent être réunis sous l'expression de « *community-based participative action research* » (CBPAR).

L'objectif ici n'est pas d'analyser le mode de fonctionnement de ces projets dont la diversité est assumée, mais d'une part d'interroger quels sont les rôles de l'Université, de l'université et des universitaires que ces projets reflètent et portent ; et d'autre part d'analyser comment ces projets se territorialisent et s'articulent avec l'institution universitaire.

1. Variété de motivations et de relations partenariales

Pourquoi les enseignants-chercheurs interrogés s'impliquent-ils ? Si les chapitres précédents se sont penchés sur les définitions et les mises en œuvre de l'implication par les deux universités étudiées, qu'en est-il des enseignants-chercheurs appartenant à ces deux établissements ?

a. L'intérêt scientifique : une condition de base pour l'implication

Un premier critère qui est présent dans tous les cas de projets menés par des enseignants-chercheurs en partenariat avec des acteurs non académiques à Syracuse comme à Nanterre est celui de l'intérêt scientifique. Cela peut paraitre comme une évidence mais l'intégralité des universitaires interrogés mentionnent le fait que le projet les intéressait, quelle que soit la forme prise par le partenariat formalisé. Même lorsqu'il ne s'agit pas de la raison principale qui décide l'enseignant-chercheur à chercher ou accepter le projet, l'intérêt scientifique même léger est une condition *a minima* mentionnée dans tous les entretiens. Tous les enseignants-chercheurs rencontrés expliquent comment le projet est en lien avec leur discipline et leur domaine de recherche, comme l'illustrent ces deux extraits :

> *Bon voilà je ne sais pas l'information elle [une collègue] ne la lit même pas. Et c'est ce genre d'information que je vais lire parce que cela m'intéresse parce que j'essaie de voir comment… parce que ce qui m'intéresse aussi c'est la question du bien-être comment les gens s'approprient l'espace dans un quartier (…) mais c'est la relation à l'espace ma spécialité. (Enquêtée n°22, 01/02/16)*

> *L'écoquartier de Rueil-Malmaison et bien non [je n'y participe pas] parce que je ne vois pas comment je pourrais le corréler, mettre en lien [avec mes recherches] (Enquêtée n°25, 28/04/16)*

De même c'est la conjonction entre son intérêt pour les thématiques de migrations et la présence d'importantes populations réfugiées à Syracuse qui amène une enseignante-chercheure de sociologie à nouer des partenariats avec des acteurs locaux (Enquêtée n°79, 05/06/2015).

A partir de l'intérêt scientifique comme condition de base, certains partenariats entre chercheurs et acteurs non académiques sont initiés en vue de construire et mener un projet de recherche précis.

Dans ce cas les chercheurs nouent des relations et construisent une collaboration avec certains acteurs car ils ciblent telle thématique de recherche ou tel terrain pour leur recherche en cours ou à venir. Il s'agit de construire une collaboration avec certains acteurs pour collecter des données, que ce soit par immersion, par entretiens, par documentation, ou pour tester des idées de recherche dans une perspective appliquée. Ainsi une enseignante-chercheure en économie explique qu'elle recherche des partenariats avec des collectivités afin d'avoir accès à des données pour tester ses hypothèses de recherche, en parallèle et en lien avec son travail de thèse (Enquêtée n°27, 15/06/2016) :

> *Ce qui est rare c'est d'avoir accès à des données pertinentes et souvent d'avoir accès à des données grâce au soutien d'une collectivité qui peut avoir des données qu'elle peut nous donner. Évidemment cela peut être limité, il y a des règles qui permettent d'avoir accès à ce genre de données. C'est pas juste : 'je te file des fichiers'. Nous on a des protocoles en fait. Mais on peut avoir accès à des données et notre rémunération principale en tant que chercheur c'est l'accès à des données.*
>
> *Cela m'a permis aussi de tester mes indicateurs voir si ça marche, ça marche pas, donc il y avait un intérêt de thèse. D'autres contrats ça été de récupérer des données qui après m'ont permis avec mes coauteurs de faire des papiers autres.*

Une enseignante-chercheure en Géographie met en avant le même intérêt d'accès au terrain et de collecte de données (Enquêtée n°33, 30/03/2016) :

> *Et ensuite pour moi en tout cas cela a été une forme d'entrée pour assister à toutes les réunions. Voilà. Enfin à la fois c'était une super clé d'entrée en gros d'observation participante par ce biais-là, c'était… enfin sans eux je n'aurais jamais pu accéder pendant deux ans à… à toute cette scène là donc ça c'était su[per]… c'était vraiment bien c'était vraiment instructif etc. Cela m'a permis aussi d'avoir accès à tous les documents, de littérature grise etc.*

Dans beaucoup de cas, le biais disciplinaire joue un rôle important : comme ces enseignants-chercheurs s'inscrivent dans le champ des sciences humaines et sociales, les recherches de type « *community-based* » sont fréquentes. Afin de collecter des données, de croiser les points de vue, de s'immerger sur le terrain, les chercheurs entrent en contact avec les acteurs concernés. Ces relations dans certains cas prennent une forme de collaboration au-delà de la demande d'information ou de l'interaction par entretiens ponctuels. Cela dépend évidemment des courants méthodologiques et disciplinaires, mais des disciplines comme la géographie, la sociologie, l'ethnographie, l'anthropologie donnent une place plus importante au travail de terrain de longue durée. Mais certains courants dits « appliqués » ou « action/intervention » au sein d'autres disciplines amènent les enseignants-chercheurs à interagir davantage avec des acteurs non académiques et rechercher des terrains, comme en psychologie sociale (Enquêtée n°22, 01/02/16), économie (Enquêtée n°27, 15/06/16), en design (Enquêté n°106, 16/06/15), en *writing* (Enquêté n°103) ou en sciences de l'éducation (Enquêtés n°28), etc. Dans de nombreux cas, c'est la pratique du terrain qui amène ensuite à un projet en partenariat entre les acteurs rencontrés et le chercheur, comme l'illustre cet extrait d'une enseignante-chercheure en géographie (Enquêtée n°33, 30/03/2016) :

> *Au début on a fait des réunions plutôt pour se connaître, inviter des gens à parler, gestionnaires et chercheurs. (…) moi cela m'a permis de [prendre connaissances du terrain] Et là du coup on a décidé de travailler tous ensemble sur un terrain commun.*

Une enseignante-chercheure en économie explique d'ailleurs que ce travail de terrain n'est pas nécessaire dans sa discipline mais qu'elle l'affectionne scientifiquement ce qui l'amène à rechercher un « terrain de chasse » pour mener ses collectes et analyses (Enquêtée n°27, 15/06/2016) :

> *Des contacts différents te font réfléchir de manière différente. Plus une démarche de géographes en fait, non mais c'est vrai ! Du coup tu peux mettre des choses en relation que tu ne mettrais pas dans ton cerveau en relation si tu avais une vision purement théorique. Donc ça ça peut être intéressant pour moi mais ce n'est pas nécessaire en fait.*

Enfin, des enseignants-chercheurs s'impliquent auprès de certains acteurs pour entretenir un lien avec une sphère professionnelle, une catégorie de population, ou un lieu qui les intéressent mais sans avoir un projet en cours ou une problématique de recherche déjà formulée. Il s'agit plutôt de participer à certaines activités, de prendre part à des projets pour se familiariser avec un thème, pour se tenir au courant, pour entretenir un réseau de connaissances, ce qui peut par la suite aboutir à un partenariat plus formalisé ou précis (intervenir dans un cours, monter un projet de recherche financé…). Pour certaines disciplines, faire partie de certains projets (par exemple associatif) ou structures (syndicats de copropriété) fait partie d'une relation constante au terrain, qu'elle soit intensive pour mener une enquête de terrain et une recherche, ou plus légère pour entretenir des opportunités, susciter des idées, etc. C'est exactement ce qu'expriment les deux enseignantes-chercheures en Géographie ci-dessous :

> *C'est parce que ça m'intéresse d'être au contact avec la société civile, d'échanger avec des acteurs de terrain de voir comment ils reçoivent un discours. Est-ce que cela rentre en écho à la réalité de terrain, voire aussi ce que je peux apprendre de leurs demandes, de leurs interrogations, de leurs difficultés par exemple à appliquer certaines lois [exemple lié au champ de recherche] par exemple. Donc il y a des choses que l'on peut comprendre que quand on va au contact de ces acteurs-là (…) puis cela peut être l'occasion de, comme on fait là, de prendre rendez-vous pour un entretien. Et puis cela peut être l'occasion de les inviter dans la formation de Master. Ça peut… déclencher pas mal de choses tout à fait. (Enquêtée n°24, 22/01/2015)*

> *C'est-à-dire que j'y vais parce que à un moment on me sollicite, parce que j'étais à une réunion, parce que je suis invité à je ne sais pas quel truc parce qu'on s'est croisé à n'importe quel truc parce que j'étais au comité scientifique de telle association qui avait été montée. Mais je ne suis pas financé pour ça tu vois. J'y vais parce que je trouve un intérêt pour comprendre comment fonctionne leur milieu tu vois. (Enquêtée n°25, 28/04/2016)*

Ainsi un premier moteur au travail en implication est scientifique : il s'agit d'interagir avec des acteurs non académiques dans le cadre d'une relation au terrain comme possibilité de tester des hypothèses, de collecter des données, de mieux comprendre une question, de rester en contact avec des acteurs potentiellement intéressant.

b. Implication comme positionnement professionnel : conviction politique, méthodologique ou éthique

A la condition de base de l'intérêt scientifique, s'ajoute pour certains enseignants-chercheurs un positionnement professionnel supplémentaire : mener des recherches ou un enseignement au sein d'un partenariat avec des acteurs non universitaires relève d'une conviction personnelle d'ordre politique, méthodologique ou éthique. Dans ce cas, la démarche partenariale est liée à une appartenance disciplinaire (par exemple les disciplines de terrain) mais pas uniquement. Elle est

présentée par les chercheurs comme un choix qui les différencie de leurs collègues, comme un positionnement professionnel d'ordre politique, méthodologique ou éthique/moral.

Prendre part et prendre position par conviction politique

Comme abordé en introduction, pour certains enseignants-chercheurs, la démarche partenariale émane d'une vision politique quant à la citoyenneté et à la participation d'acteurs souvent exclus de décisions qui les concernent. Intégrer des habitants, associations, *communities*, *community organizations*, ou d'autres acteurs considérés comme non dominants sur un sujet au sein d'un projet de recherche collaboratif n'est plus uniquement lié à la volonté d'entrer ou de maintenir un terrain, mais une posture d'enseignant-chercheur. Ici la dimension impliquée des recherches suit toujours un intérêt scientifique, mais elle est présentée par les chercheurs concernés comme une prise de position, une forme d'engagement qui induit des choix méthodologiques.

Les raisons motivant ce positionnement et les modalités de recherche qui en résultent sont très diversifiés et varient selon les disciplines. Il peut s'agir par exemple d'une volonté de « faire entrer les sciences en démocratie » en ouvrant la production de la science à des acteurs non universitaires (forme participative) ; il peut s'agir d'une posture orientée vers l'action qui rattache l'activité de recherche à un projet non scientifique plus large mené par des habitants, *community organizations*, acteurs publics (forme action) ; il peut s'agir d'une recherche associée à un projet militant dont le chercheur fait partie (forme militante) ; il peut s'agir d'un projet organisé avec les acteurs non universitaires sans les intégrer à la production même (forme collaborative), etc. Aux différentes motivations soutenant ces démarches se rajoutent une variété de méthodes, de degrés, de modalités et de temporalités d'intégration des acteurs non universitaires au projet de recherche, depuis la définition du problème à l'utilisation des résultats en passant par la collecte, l'analyse, la diffusion des données. De nombreux termes désignent ces formes de recherche impliquées : recherche participative, recherche action, recherche interventionnelle… Le fait est que quasiment aucun enseignant-chercheur interrogé à Syracuse ou à Nanterre qualifie sa recherche comme « engagée » et ne veut la placer dans une catégorie particulière, même s'ils admettent tenir un positionnement qui n'est pas partagé par tous leurs collègues et chercheurs de la discipline. S'ils considèrent faire dans une certaine mesure de la recherche-action ou participative ou interventionnelle, ils expriment de la réticence à y placer leur projet, remettant en cause les catégories car jugées trop restreintes, trop larges, trop connotées ou inconnues. Cet extrait d'une enseignante-chercheure concernant ses collègues qui ont monté un projet de partenariat entre des acteurs associatifs et des étudiants dans le cadre d'une formation montrent les difficultés de l'étiquetage (enquêtée n° 29, 19/01/2015) :

> *Il se trouve qu'ici les gens qui ont monté Euclid [nom des collègues] sont des personnes plutôt je vais dire engagées mais je ne sais plus trop ce que ce que ça signifie hum… [silence]. Bon ce sont des personnes qui affirment on va dire un engagement de gauche. Euh… [silence]. Qui peut être perçu par beaucoup comme militant. Alors même qu'elles sont …elles, elles se revendiquent voilà elles se revendiquent dans une posture qui n'est pas de militance, qui est très scientifique.*

Pourtant, leur motivation pour faire de la recherche impliquée n'est pas uniquement liée à l'envie de s'immerger sur un terrain ou d'entretenir un réseau de connaissances professionnelles. Leur démarche partenariale comme choix méthodologique est due à un positionnement professionnel spécifique dû à une conviction personnelle d'ordre politique concernant les missions d'un universitaire, le rôle de la recherche, la participation citoyenne, ou un thème particulier (l'environnement, la nutrition, la

santé…). Ainsi une chercheure en urbanisme parle explicitement de transformation sociale (enquêtée n°43, 17/02/2015) :

> *Maintenant je suis… je suis considérée comme chercheure par la société parce que j'ai ma thèse et parce que tu vois je peux… et j'ai envie de continuer dans cette voie-là et… du coup enfin c'est : 'qu'est-ce que… que doit faire un chercheur dans la société'. Pour moi il doit participer à la transformation sociale c'est ma manière de…tu vois ?*

De même une enseignante-chercheure en *Writing and Rhetoric* parle plus explicitement de recherche engagée dont le but est d'être utile aux partenaires (enquêtée n°87, 13/06/14) :

> *"Engaged research is about producing social change" when I work with them engaging them into conversation about do they want to see changes in their conditions and institutions and organizations. And also asking them when I share my work with them: what do you think about this representation … (…) and how can this knowledge I am producing –say for an academic community or an institution- be really useful to you. How you could take my research and use it to make arguments in your workplace, to make arguments in your community that actually may be helpful (…) knowledge that is going outside.*

Une autre enseignante-chercheure en *Public Administration and International Affairs* met en avant l'importance de « donner une voix » aux citoyens pour expliquer son rôle de facilitateur dans des projets de consultation citoyenne. Parallèlement, elle se déclare totalement non activiste ou engagée car elle veut garder une posture neutre entre les différents interlocuteurs en discussion. L'unique manière de la qualifier de militante (« *activist* ») pour elle serait de considérer qu'elle milite pour une participation efficace des citoyens dans une vision de démocratie (« for good participation, for good process ») :

> *I like the people, and I like what they're doing, and it's really important. It's important work! And it's important for people to have a voice, and understand these things. Um... so yes I am getting paid... but it's a, it's a... tiny amount… (…)*
>
> *So I'm in Public Administration, and I study the work of government... it is, not only inadequate… but... oh, I don't know, not immoral… It's inadequate and it's bad!... If I just do research… and sit in my office, and... don't try to… do research that changes situation from the ground... I'm not a philosopher… or, ... I don't know... an astrophysicist... The stuff I do relates to bicycle lanes, and roads, and urban forests, and... finding our communities, and... it has real... [Elle tape sur la table] Public Administration touches everything and everybody's life. And so... so I have... I feel a responsibility to do… to do work that has more meaning beyond academic journals and ivory towers...*
>
> *I: Hm!... Because you think that if you… just sit in your office and... don't go on the field, it will be... useless?*
>
> *T: No, I think it will, it would be perfectly useful, I just think, um... I don't know, it's just my own personal disposition... I think, I... we have a responsibility to try to make the world a little bit better... Maybe... (Enquêtée n°104, 09/06/15).*

Prendre part par conviction épistémologique et méthodologique

Si le choix d'une démarche méthodologique partenariale peut être motivé par une conviction politique ou militante, il peut aussi être dû à un positionnement épistémologique : la validité, la qualité ou la

légitimité du savoir produit seraient alors renforcés par une forme de production du savoir possible grâce à l'implication (voir Encadré 1). Il peut s'agir d'une démarche empirique solide, comme l'explique cette enseignante-chercheure en géographie (enquêtée n°33, 30/03/2016) :

> *Et tu vois par exemple l'article de [nom d'une revue], je l'ai fait relire à plusieurs personnes locales. Et le plus beau compliment que j'ai eu, de plusieurs personnes, c'est… ça va. C'est objectif. Vous n'avez pas trahi dans un sens ou dans l'autre. Notamment un gars de [structure partenaire] qui a dit… c'est représentatif enfin 'voilà c'est exactement ce qui s'est passé'. (…)*
>
> *Enfin c'est ce que je disais tout à l'heure c'est que moi j'ai besoin d'avoir… enfin je pense que c'est très facile d'écrire des bêtises. (…) Je pense que fonctionner comme ça [avec des retours des partenaires] cela permet d'avoir un matériau empirique solide, de vraiment (…) en tout cas moi j'espère continuer à faire du terrain tout le temps que je fais ce métier-là, et ne pas… [petit rire] inventer des trucs à partir de trucs tu vois de trucs un peu rapides.*

Les extraits ci-dessous montrent que pour certains interlocuteurs cette démarche ne se restreint pas à une enquête de terrain. C'est une manière d'interagir et de travailler avec des acteurs non universitaires considérés davantage comme des partenaires que comme de simples sources d'information. L'implication dans un projet commun avec des partenaires non universitaires dans un projet (ici un bureau d'études) apporte une forme de validité supplémentaire du savoir produit par la connaissance approfondie qu'elle apporte et par le croisement de points de vue (enquêtée n°33, 30/03/2016) :

> *Est-ce que je me serais investie de la même manière… la question que je me pose c'est est-ce que j'aurais autant travaillé avec… des acteurs sur place [si je n'avais pas fait partie de ce projet en partenariat]. C'est-à-dire que par exemple le fait qu'il y ait des réunions, pour moi c'était important tu vois à la limite on aurait pu donner nos résultats et puis dire au bureau d'études, au chef quoi 'eh bien voilà on vous donne nos diagnostics et puis vous présentez'. Moi ce qui m'intéressait c'était d'être au cœur du truc et d'être dans les réunions et donc cela me permettait vraiment de, et bien de se familiariser avec les gens, et par exemple maintenant, moi je pense que c'est le terrain sur lequel je connais le plus. Enfin je connais tous les élus, je connais… tous les techniciens, je connais tous les responsables, toutes les structures etc. Je ne suis pas sûre que j'aurais réussi à faire ça sans le bureau d'études. Enfin ce n'est pas grâce au bureau d'études c'est grâce à la mission quoi.*

Dans ce cas, la dimension d'engagement ou de transformation réside dans les modalités mêmes de production du savoir. Une enseignante-chercheure en géographie à Nanterre insiste ainsi sur l'objectif de « décloisonnement », « non seulement entre disciplines pour l'aspect recherche, mais entre mondes : chercheurs acteurs décideurs », un « décloisonnement de la sphère académique, chercheurs et étudiants et, les acteurs de la ville, de santé publique, et les décideurs élus » :

> *Parce que dans cette idée de décloisonnement, il faut au moment où on produit les études, où on commence etc., on veut coproduire donc ça veut dire mettre dans la sauce, mettre autour de la table, crée une attente pour une réflexion commune autour de l'étude en question avec les gens concernés de la ville et des acteurs de santé publique. (Enquêtée n°42, 12/01/2015)*

Prendre part pour rendre service /expertise/ répondre à une demande sociale

Adopter une démarche partenariale peut répondre à une conviction d'ordre politique (participation de certains acteurs au processus, solidarité militante), à un choix d'ordre épistémologique (validité du

savoir), et aussi à une posture éthique. Plusieurs enseignants-chercheurs rencontrés renforcent leur posture d'implication à l'égard d'un thème ou d'un terrain et développent des partenariats avec des acteurs au-delà de la collecte d'informations car ils considèrent comme étant de leur devoir professionnel de diffuser des résultats de recherche ou bien de travailler avec certains acteurs de la société. Il s'agit d'un positionnement professionnel d'ordre éthique car il ne porte pas tant sur les critères de validité d'un savoir (positionnement professionnel méthodologique) que sur le rôle du chercheur ou de l'universitaire dans la société, ses missions et son utilité à l'égard de la société. Une enseignante-chercheure en Géographie à Nanterre met en avant cette volonté de répondre à une demande sociale (elle a été sollicitée par un cabinet d'étude, ce qui a débouché sur un partenariat de long terme) :

> *On leur envoie des rapports de 50 pages et ils ne lisent pas donc moi ça me… tu vois moi je ne fais pas d'article mais j'écris ça, donc à un moment donné j'envie que quelqu'un le lise. [Rires communs]. Enfin voilà quoi c'est normal ! Parce que… parce que tu vois je pense que sans prétention il peut y avoir des choses qui sont utiles aux gens qui sont impliqués même si ça concerne très peu de gens… (Enquêtée n°33, 30/03/2016)*

Ensuite la même interlocutrice évoque différentes formes de restitution à différents acteurs, qu'ils soient partenaires du projet, enquêtés rencontrés plusieurs fois ou grand public.

> *L'idée c'était que, on a le sentiment que… qu'un certain nombre de choses sur lesquelles on a travaillé peut être utile. À la fois pour penser le projet à la fois en termes de valorisation, de communication (…) est-ce que ce n'est pas le moment de faire une expo photo ?*

Plusieurs universitaires déclarent ainsi travailler en partenariat car cela leur semble utile pour ces acteurs non universitaires qui les ont parfois sollicités, parfois non. A la question « pourquoi avez-vous fait ce projet ? », plusieurs répondent : « parce qu'on me l'a demandé », « pour rendre service », « si ça peut aider », « parce que, cela part vraiment d'une demande du terrain entre guillemets cela part d'une demande sociale » (Enquêté n°26, Enquêté n°36, Enquêtée n°24 et Enquêtée n°43).

La réponse à des sollicitations d'expertise ou bien le travail en commun (co-production ou simple diffusion des résultats) avec les acteurs en jeu sur un terrain ou concernant un thème leur semble faire partie de leurs missions en tant qu'enseignants-chercheurs à l'université. C'est une vision du rôle de l'université qui transparait plus ou moins explicitement dans les propos des enquêtés, en France comme aux Etats-Unis, selon les modèles nationaux. Ainsi la notion d'utilité et de service public apparait dans certains entretiens à Nanterre (Enquêté n°18, 29/01/16, Enquêtée n°24, 22/01/2015) :

> *Il y en a plein dans mon domaine, de collectivités locales qui cherchent à mettre en place des politiques publiques locales et qui cherchent des réponses sur la meilleure façon de les faire. Comment faire pour je ne sais pas… 'ramener des jeunes vers l'emploi' (…). Il y a plein de thèmes de politiques publiques dans ma partie d'économiste <u>qui sont importantes</u> en fait et sur lesquels on a des choses à dire et qui nous intéressent en termes scientifiques aussi. Donc d'un point de vue de principe cela ne paraît pas du tout incompatible et même ce qui me semble, <u>c'est un peu une de nos fonctions en fait</u>. C'est bien de faire de la recherche spéculative mais c'est intéressant en tout cas moi ça m'intéresse [de faire aussi de la recherche appliquée]… Ce n'est pas forcément le cas pour tout le monde il y a de la place pour plein d'intérêt. Moi je trouve que en étant économiste en faisant de l'économie appliquée c'est intéressant de travailler sur la réalité et puis tant qu'à faire de travailler sur une réalité autant travailler avec des collectivités locales. (Enquêtée n°27, 15/06/2016)*

Les mêmes logiques sont présentes à Syracuse University, formulées en termes d'utilité, de rôle de l'université, de contribution à l'intérêt général, voire même en réaction au statut d'université privée de Syracuse University :

> *So, if we're talking about the role of universities in communities, the… universities... should be a resource... that community people can come to, to get help on problems, to get expertise, to get advice... and, I have this particular niche of expertise... and I think I should be the resource for that… (…) and I think... we have an obligation to provide that to our communities... (Enquêtée n°104, 09/06/2015)*

> *Well, as an academic I've often felt like horribly you know like guilty you're supposed to be studying like the world but like you're not doing so much about it and... you feel like you've spent all this time reading these journals' articles and no one reads them and you're teaching…particularly at Syracuse hum a lot of students you are teaching are just…most privileged, apathetic, unwilling to just even… (…) they don't have much political thoughts (…)*

> *So academic life can be frustrating for someone like who cares about politics changing the world. So for me the [project] has been wonderful because finally…especially through this campus activism I finally feel... I still feel I can do more but I feel I am actually blending… doing my research, doing my teaching but also (…) doing something more concrete and on the ground. (Enquêté n°98, 20/06/2014).*

Les postures ne sont évidemment pas exclusives : mener des recherches en partenariat avec des acteurs territoriaux car on considère qu'elles pourraient leur être utiles se rapproche beaucoup d'une posture d'implication par conviction politique par exemple. Pour un même projet, les motivations pour s'impliquer dans une recherche avec des acteurs non universitaires sont multiples. Elles se distinguent néanmoins : par exemple, certains enseignants-chercheurs considèrent de leur devoir professionnel (soit par rigueur méthodologique, soit par devoir envers la société) de travailler en partenariat mais n'adoptent pas du tout une posture d'engagement politique concernant le fonctionnement démocratique ou des revendications militantes.

c. Le rôle de l'incitation financière dans l'implication

Un troisième motif d'implication avec des acteurs non universitaires s'ajoute à celui de l'intérêt scientifique et à celui de la conviction politique, épistémologique ou éthique : la recherche ou l'opportunité de financement. Comme souligné précédemment, mes interlocuteurs déclarent s'engager dans un projet en partenariat avec des acteurs extérieurs uniquement s'il cadre un minimum avec leur intérêt scientifique. Ceci étant, l'obtention de financements constitue un facteur de motivation plus ou moins direct à ces types de partenariats. On atteint ici les limites du type de partenariats étudiés puisque la production d'une expertise scientifique pour répondre à une demande sociale ou le développement d'un partenariat de recherche suite à l'obtention d'un financement ne constituent pas des exemples d'implication, la prestation de services (livraison d'une étude) n'est pas considérée par mes interlocuteurs comme de la recherche, ni un véritable partenariat, ni une visée de transformation sociale. Au moins deux cas peuvent être distingués, et que les enseignants-chercheurs différencient assez clairement : les contrats de recherche avec des partenaires et les prestations de services appelées également « études » qui ne sont pas qualifiées de recherche.

Contrats de recherche

Certains projets de recherche partenariale sont issus d'une sollicitation extérieure, de la part d'un bureau d'étude (Enquêtée n°33, 30/03/16), d'une entreprise (Enquêtée n°22, 01/02/16), d'une association (Enquêtée n°43, 17/02/15), d'une collectivité. Cependant, même si l'initiative du projet ne vient pas du chercheur lui-même, le partenariat proposé est depuis le début, ou se transforme rapidement, en projet de recherche en partenariat. Ainsi une enseignante-chercheure en géographie décrit un projet mené en partenariat avec des acteurs (bureau d'étude, acteurs publics, associations) d'un territoire dont l'impulsion initiale vient d'une sollicitation d'un bureau d'étude (Enquêtée n°33, 30/03/16) :

> *L'Etat (…) a demandé une étude pour envisager la reconversion socio-économique, pour faire vite, du territoire. Et donc nous on avait été, enfin le laboratoire dans lequel j'ai fait ma thèse (…) avait été approché par un bureau d'études pour travailler en partenariat et donc ils ont décroché le contrat (…) On l'a fait de manière plutôt… un peu opportune en disant voilà ça concrètement cela nous a donné de l'argent pour faire des missions à l'étranger qu'on arrivait pas à financer, pour voir comment la restauration se passait en Angleterre et en Allemagne, pour voir ce qui se passait donc ça c'est vraiment du bonus quoi, et c'est ce qu'on leur avait proposé.*

Les cas de recherches menées en partenariat entre des enseignants-chercheurs et des partenaires non universitaires décrits par mes interlocuteurs sont variés en termes de taille, de public, de structuration… Mes collaborateurs peuvent être des membres de la société civile ou des *communities* comme des habitants, des associations d'habitants, des *community organizations* de petite taille, mais aussi des acteurs publics comme des associations d'élus, des agents des collectivités territoriales, des représentants de services au public (comme une bibliothèque ou une fondation philanthropique), ou encore des membres du secteur privé comme des associations ou des syndicats professionnels, des entreprises, des fondations d'entreprise. Les projets peuvent émerger d'une sollicitation du partenaire qui connait déjà le chercheur ou bien en a entendu parler, d'une concertation mutuelle, ou bien de l'initiative du chercheur qui cherche certains types de partenaires sur une thématique et un terrain particulier.

L'évolution du pilotage de la recherche scientifique par les politiques publiques en France tend à renforcer cette forme de recherche partenariale, que ce soit parce que le lien avec des acteurs non académiques est renforcé dans les critères des appels à projets ou bien par les modalités d'évaluation de la recherche, comme le reflète l'extrait ci-dessous, issu d'un entretien avec une enseignante-chercheure le 22 janvier 2015 (Enquêtée n°24, 22/01/2015) :

> *Mais dans le cadre de nos recherches nous on est amené à travailler avec ces acteurs-là parce que, on me demande de plus en plus, dans les programmes de recherche financés que ce soit du ministère ou de la région, de… ou d'autres, d'intégrer à la réponse, dans notre réponse d'appel à projets parfois des acteurs… extérieurs. Par exemple pour nous cela peut être l'association des maires ruraux, cela peut être l'institut d'aménagement et d'urbanisme de la région Île-de-France, voilà cela peut être pourquoi pas des membres du réseau des acteurs de l'habitat qui vont être le… ou l'association des promoteurs, des gens comme ça, qui pourrait participer avec nous. Ou alors des architectes, des gens du cabinet, qui participaient à une réponse à un projet. (…) Et du coup on discute avec eux de tout ça avec des agriculteurs aussi, quand on répond à des programmes de recherche.*

(…) Et puis malgré tout dans l'évaluation de nos laboratoires il y a une brique sur l'intervention avec la société civile. Donc cela intervient un petit peu dans les évaluations je ne sais pas à quelle hauteur exactement il faudrait demander à l'AERES.

Les entretiens menés à Syracuse reflètent la situation états-unienne d'un financement souvent pluriel des recherches, avec une part très importante des fondations philanthropiques ou d'entreprise. Cependant l'importance de ces financements privés (ni une subvention publique par exemple du gouvernement fédéral, ni une subvention de l'université même), n'entraine pas nécessairement une forme partenariale du projet et une démarche d'implication du chercheur avec des acteurs non universitaires. De nombreuses fondations financent des recherches universitaires sans qu'elles soient *community-based*, *participative*, ou *action-oriented*. Mais certaines fondations philanthropiques le font, et orientent une partie de leurs subventions vers des projets mettant spécifiquement en lien chercheurs et *community organizations*. Cela incite des universitaires à adopter une démarche partenariale s'ils veulent obtenir des fonds. C'est le cas de fondations locales comme la *Gifford Foundation* ou de fondations et organisations nationales comme *Imagining America* ou la *SAGE Foundation*. En France, on peut aussi citer certains financements qui ciblent précisément la recherche dite participative comme les PICRI (Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation) financés par le conseil régional Île-de-France ou le programme REPERE[1] financé par le ministère de la transition écologique et solidaire. Certains organismes financeurs spécialisés dans un champ diffusent également des appels à projets spécifiquement orientés vers de la recherche participative, action, ou dans le cas suivant interventionnelle : une enseignante-chercheure en géographie explique en effet avoir poursuivi son projet de production de connaissance en géographie de la santé en partenariat avec les professionnels de ce secteur via la réalisation de diagnostics territoriaux réalisés par des étudiants lors de projets tutorés, grâce à un financement de l'INCA (Institut National Du Cancer) en « recherche interventionnelle » :

E.C. : On s'est dit :euh... bah, l'appel d'offres c'était "recherche interventionnelle en prévention pour réduire les inégalités en cancer". Donc on s'est dit "intervention" nous qu'est-ce qu'on fait ? Nous on produit des diagnostics, on produit des projets tutorés. On faisait déjà. Ça c'est une action.

Camille : avec les étudiants qui créent les diagnostics territoriaux

E.C. : donc nous notre action, ce n'est pas directement sur le terrain aller voir les femmes pour leur dire [d'effectuer telle ou telle démarche de santé]. Nous c'est bien plus en amont c'est : on produit la connaissance qu'on essaie de partager les acteurs. Ça on le faisait déjà. Pour les aider à agir. Ça c'était notre idée. (…) en termes pratico-pratiques c'est-à-dire, en gros comment financer la coordination du projet de l'année prochaine ? (…) il fallait qu'on trouve du fric pour le prochain projet tutoré. Et c'est comme ça qu'on a greffé un projet de recherche ! (…)

Camille : parce que jusqu'ici vous étiez en PICRI et là vous étiez en fin de PICRI

E.C. : voilà !

[1] Description disponible sur le site dédié : « De 2009 à 2014 le programme REPERE a soutenu des expérimentations de partenariats entre recherche et organisations de la société civile dans la perspective d'explorer différentes formes de coopération entre chercheurs et institutions de recherche, d'une part, et associations portant les enjeux du développement durable, d'autre part. », http://www.programme-repere.fr/repere2015/, consulté le 14/08/2018.

Prestation de services – études

Plusieurs interlocuteurs évoquent enfin des liens avec des acteurs extérieurs dans le cadre de prestation de services, c'est-à-dire d'études demandées par un commanditaire pour un résultat précis et cadré d'avance dont les termes sont fixés précisément dans un contrat. Le service valorisation et appui à la recherche de Paris Nanterre distingue d'ailleurs les contrats de collaboration de recherche et les contrats de prestation de services pour la signature de conventions. Cette forme de travail universitaire n'est clairement pas qualifiée de recherche par mes interlocuteurs, qui la rapprochent de la prestation d'un cabinet d'étude effectuée par des « méga consultants » (Enquêtée n°27, 15/06/16). Cette enseignante-chercheure en psychologie sociale, comme d'autres enquêtés, marque une différence nette entre travail de recherche et prestation de services (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *En fait il y a des contrats de recherche et puis des contrats de prestations de services. Et là c'est de la prestation de services : il n'y a pas de problématique, on ne va pas publier. Bon s'il y a un truc intéressant on le publiera, on essaiera. Mais ce n'est pas [l'objectif premier]… c'est un truc qui fait un peu rentrer l'argent dans le labo, ça fait une petite ligne. Voilà.*

Ce type d'activités ne donne pas vraiment lieu à un partenariat entre les chercheurs et des acteurs non universitaires puisqu'il s'agit plutôt de commandes pour une analyse à livrer. Les prestations de service sont donc plutôt hors du cadre de l'implication universitaire par de la recherche partenariale menée avec des acteurs extérieurs dans une visée de collaboration, de participation, d'action. Les mentionner permet tout d'abord de préciser la distinction entre d'une part des projets de recherche incluant des partenaires de recherche extérieurs dans une visée collaborative, financés par des appels à projets publics, des fondations, des entreprises, et formalisés parfois par des contrats de recherche, et d'autre part des études effectuées par des chercheurs pour un commanditaire extérieur comme prestation de services. De plus, les contacts liés entre chercheurs et acteurs à cette occasion participent parfois à construire un réseau professionnel d'interconnaissances entretenu et mobilisé pour d'autres projets de prestation ou de recherche partenariale, comme l'explique par exemple une enseignante-chercheure en Géographie (Enquêtée n°24, 22/01/2015) :

> *J'y vais [présenter des « diagnostics », faire du « benchmarking »] parce que c'est important pour nous d'être en lien étroit dans le monde de la géographie de l'aménagement avec ces acteurs, extérieurs si l'on peut dire, au monde universitaire. J'y vais donc un peu pour avoir des éléments de discussion qui pourrait nourrir mes recherches aussi.*

Dans un contexte de pénurie financière ce type d'étude permet aussi d'augmenter les ressources d'un chercheur ou d'une équipe de recherche pour mener ses activités, voire mener des activités d'implication plus difficilement finançable que d'autres projets. C'est ce que décrit une enseignante-chercheure en psychologie sociale ci-dessous (Enquêtée n°22, 01/02/2016), ou des interlocuteurs en économie ou gestion en France qui déclarent être plus habitués que d'autres disciplines à fournir des études en prestation de service pour construire un réseau, rendre service ou diversifier leurs revenus (Enquêté n°26, Enquêté n°14, Enquêtée n°27) :

> *Les entreprises ont de l'argent, ils ont beaucoup d'argent (…) ils nous payent, cela nous permet de… C'est relax, c'est très confortable. N'importe quel logiciel on peut l'acheter, on a besoin d'ordinateur portable on l'achète, on doit partir en colloque [on y va] (…) donc ça, ça devrait je dirais être le fonctionnement normal d'un labo mais compte tenu de voilà, du contexte de pénurie financière, d'avoir ses contacts avec les entreprises ça permet de, ça permet d'avoir de l'argent*

et…(…) ça c'est le côté bien (…) Après le côté pas bien parce qu'il y en a un parce que je nuance pour répondre à votre question. Non. Parce que c'est très chronophage (…)

Le même type de fonctionnement se retrouve à Syracuse University, par exemple pour assurer la viabilité financière d'un groupe réunissant des chercheurs travaillant sur le travail dans une dimension de recherche-action et de lien avec des groupes militant : le *Labor Studies Working Group* est décrit comme un groupe interdisciplinaire d'enseignants-chercheurs et étudiants *graduate* (niveau Master et Doctorat). Son objectif premier est "d'institutionnaliser les *Labor Studies* à SU et d'élever le travail – défini largement – comme un sujet d'investigation intellectuelle et comme un enjeu social et politique d'importance sur le campus. ». Le groupe organise des séminaires et des rencontres destinées à « rassembler des universitaires avec des militants et/ou des professionnels pour travailler des enjeux pertinents que rencontrent des travailleurs et des mouvements de travailleurs[1] ». Ce groupe fait partie d'un programme plus large nommé *Program for the Advancement of Research on Conflict and Collaboration* (PARCC) qui fournit des financements au *Labor Studies Working Group* (Enquêtée n°89, Enquêté n°98, Enquêté n°103, Enquêtée n°87), notamment pour des activités d'implication (Enquêté n°98, 20/06/2014). Ce programme PARCC est subventionné en partie par Syracuse University et en partie par ses activités de *consulting* payant dans les domaines suivants : « *large group meeting facilitation, citizen engagement, mediation, strategic planning, and both group and organizational-level assessment and development*[2] ». Il est d'ailleurs précisé que les tarifs peuvent être négociés dans le cas de demandes de « *community-based organizations* » tandis que des clients payants sont cités sur le site internet : *Onondaga County Department of Health* ; *Environmental Finance Center ; Washington D.C. School District ; Syracuse Urban Methodist Ministers ; New York State Department of Labor*, etc.

Ainsi les situations apparaissent très variées : certains projets sont pensés en partenariat dès le début puis un financement adapté est trouvé ; certains partenariats se créent à la faveur de l'obtention d'un financement par le partenaire qui fait appel au chercheur ; des activités de prestation de services sont utilisées, dans certains cas, comme un moyen de financer des activités d'implication.

d. L'intérêt pédagogique : la formation comme moteur d'implication

Répondre à des demandes de prestation de services permet aussi d'entretenir un réseau de relations avec des professionnels (publics, privés) qui est ensuite mobilisé pour d'autres projets à mener en partenariat, comme des projets de formation. Des enseignants-chercheurs déclarent accepter des demandes de prestations de service de la part d'entreprises, ou bien répondre à des sollicitations d'expertise de *communities* ou d'acteurs publics car elles concordent avec leurs thématiques et surtout

[1] « PARCC's Labor Studies Working Group is an interdisciplinary group of faculty members and graduate students from Syracuse University. The primary goal of the group is to institutionalize Labor Studies at SU and to elevate labor—broadly defined—as a topic of intellectual inquiry and social and political importance on campus. The group meets on a regular basis to discuss research concerning labor and employment and to spark conversation on these issues on campus and in the community.
The Labor Studies Working Group organizes workshops on faculty and graduate student research and symposia which are designed to bring together leading labor scholars with activists and/or practitioners to explore pertinent issues facing workers and workers' movements. », presentation disponible sur : https://www.maxwell.syr.edu/parcc/Research/advocacy/Labor_Studies_Working_Group/, consulté le 06/09/2018.

[2] Plus d'informations sur les activités de consulting de PARCC sur la page internet : https://www.maxwell.syr.edu/parcc/about/Consulting/, consultée le 06/09/2018.

car elles leur permettent de constituer un réseau à solliciter à leur tour en particulier dans le cadre de la formation.

De nombreux enseignants-chercheures déclarent ainsi accepter de répondre à des commandes de prestations de services ou à des appels d'offre de recherche très ciblés par le commanditaire car cela leur permet de bien connaitre un territoire, ou une thématique, ou des acteurs, ce qui facilite ensuite le travail de formation (trouver des stages, trouver des études de cas).

> *[Enquêtée n°27, 15/06/2016] (…) parce que ça donne des stages à des étudiants dont en Master pro [professionnel]. Tu as une connaissance précise, tu connais le territoire et donc toi ça te demande moins de temps pour communiquer avec les gens.*
>
> *[Enquêtée n°24, 22/01/2015] mais j'y vais aussi en pensant à mes étudiants, en pensant à des propositions de stages pourquoi pas pour eux. À des opportunités de décrocher des commandes.*
>
> *[Enquêtée n°104, 09/06/2015] …and, honestly, it will provide opportunities for my students, to learn, to see and practice these skills, so...*

C'est ce que disent deux autres enseignantes-chercheures en géographie qui considèrent que le travail partenarial qu'elles ont mené précédemment (par recherche commune, par réponse à des sollicitations) est positif et productif car elles le mobilisent pour la formation des étudiants :

> *[Enquêtée n°25, 28/04/2016] D'autres [acteurs extérieurs] prennent les étudiants en stage et puis d'autres constituent malgré tout des partenariats tu sais qu'on active ponctuellement qui peuvent nous ouvrir des offres d'emploi. Voilà une sorte de nébuleuse que l'on essaie d'entretenir (…) ce sont des partenaires locaux avec lesquels on essaie d'entretenir des liens.*
>
> *[Enquêtée n°33, 30/03/2016] Donc pour moi ça c'est positif et du coup quand on parle de « carrière » [en réponse à une question précédente] enfin moi je pense que… enfin moi je pense que cela m'a permis après d'organiser des sorties de terrain avec les étudiants, de faire venir des [intervenants professionnels] à Nanterre, organiser des journées (…) avec les étudiants, et ce n'était pas que des gens [au sein du projet de recherche partenariale] mais il y a un peu de confiance, on se rend un peu des services quoi.*

Si certains projets de recherche avec des acteurs extérieurs sont considérés positivement car ils sont aussi utilisés pour la formation, l'objectif pédagogique constitue aussi une motivation à elle seule, poussant des enseignants-chercheurs à nouer des relations avec des acteurs non universitaires, à s'impliquer dans des projets, à constituer des partenariats.

> *[Enquêtée n°22, 01/02/2016] en collaborant avec des entreprises et toutes les facilités qu'ont les entreprises, ils peuvent nous donner de l'argent et on peut financer des tests pour les étudiants et en même temps on leur donne un… on les insère dans un contexte professionnel (…) Après il faut toujours refaire le coup/bénéfice. Le bénéfice je pense qu'il est financier et après c'est un choix. Moi ça me plaît de travailler avec les acteurs économiques. C'est pas beaucoup [d'investissement] et en même temps c'est des thématiques qui m'intéressent donc cela donne une liberté aussi de pouvoir avoir un peu d'argent pour s'équiper, voilà… des colloques. Et puis surtout ce qui m'intéresse dans ce compromis, c'est les thèses CIFRE pour que… pour les doctorants, pour qu'ils aient une formation de haut niveau pour qu'ils puissent avoir une carrière de haut niveau s'ils ne veulent pas avoir de carrière académique.*

C'est d'autant plus le cas pour des formations qui intègrent un travail de commande effectué par des étudiants de Master pour des commanditaires qui correspondent au champ d'études. Une

enseignante-chercheure explique développer « des liens particuliers » avec « des acteurs extérieurs » dans le cadre de la professionnalisation des Master, pour les faire intervenir en cours, pour trouver des commandes à proposer aux étudiants pour qu'ils s'exercent :

> *Un peu comme on fonctionnerait si on était bureau d'études. Ça c'est une chose. C'est une manière de mettre un pied un peu dans le monde professionnel pour les étudiants de Master ; d'avoir l'occasion de discuter avec ces acteurs de la société civile, vers des acteurs vers qui ils se tourneront peut-être pour chercher de l'emploi ; et de devoir répondre à des exigences qui ne sont pas forcément celles que l'on attend d'eux quand on enseigne à l'université, pour un travail universitaire et scolaire. C'est pour eux l'occasion de s'adapter aussi à une autre demande, et à une demande qui rejoindra un petit peu peut-être le profil de poste, puisqu'ils chercheront à être embauchés à la fin de cette deuxième année de Master. Auprès peut-être de ces commanditaires. (…) Donc nous notre idée c'est de pouvoir avoir des partenariats étroits et sur le temps long avec certains acteurs pour avoir une certaine sécurité, stabilité de ce côté-là de manière à un peu… être rassuré, et puis ne pas perdre toute notre énergie là-dedans. Voilà donc c'est… après on sait que les acteurs peuvent aussi se fatiguer, on n'a pas toujours la possibilité d'entretenir de faire accepter une commande… dans leur structure ou dans leur conseil municipal donc voilà. Mais au moins qu'on ait un carnet de commanditaire : même si et on tourne, même si ce n'est pas tous les ans, que ce soient plus de trois personnes sur lesquelles on peut compter. Cela facilite le boulot… (Enquêtée n°24, 22/01/15)*

Parallèlement à l'activation d'un réseau pour trouver des stages et des commandes pour les étudiants, la visée pédagogique amène des enseignants-chercheurs à construire des partenariats avec des acteurs extérieurs dans le cadre de formations sur un semestre ou une année, dans une approche de pédagogie appliquée, de *service-learning*, voire de « formation-action ». La même démarche est souvent développée par les enseignants organisant leurs cours en *service-learning* à Syracuse.

Ainsi, les enseignants-chercheurs considérés déclarent s'engager dans un projet en partenariat avec des acteurs non universitaires à condition que le thème de recherche corresponde un minimum à leurs intérêts scientifiques. Ensuite, différents motifs les poussent à accepter ou à construire le partenariat, que ce soit l'intérêt scientifique d'accès à un terrain ou d'entretien d'un réseau d'acteurs, une conviction politique, épistémologique ou éthique, une opportunité de financement par contrat de recherche ou prestation de services (études), ou encore dans une visée pédagogique dans le cadre de formations (commandes, stages, pédagogie appliquée-action).

e. *Des universitaires impliqués : variété de rapports à l'université*

A la multiplicité des motivations combinées qui incitent à une démarche partenariale et à la diversité des formes que peuvent prendre les projets répondent différentes postures des enseignants-chercheurs à l'égard de leur institution et plus généralement envers le métier d'enseignant-chercheur. Comme je l'ai abordé ci-dessus, les motifs d'engagement dans une recherche impliquée sont ancrés dans la vision qu'ont mes interlocuteurs de leur métier, sont influencés par les normes et valeurs de leur profession et sont liés aux conditions concrètes d'exercice de l'enseignement et de la recherche (financements, opportunités de terrain, exigences pédagogiques). Les raisons pour lesquelles ces enseignants-chercheurs s'impliquent dans des partenariats plus ou moins poussés avec des acteurs extérieurs (société civile organisée – *communities* -, acteurs publics, entreprises) et la manière dont ils sont structurés mettent en lumière différents profils d'enseignants-chercheurs impliqués et différents rapports à l'institution universitaire à laquelle ils sont affiliés. Evidemment les catégories de cette

typologie ne sont ni exhaustives ni exclusives. Elles peuvent se croiser ou être endossées concomitamment ou successivement par la même personne à différents moments d'un projet ou d'une carrière universitaire. Mais elles mettent en avant différentes définitions des missions universitaires et différentes manières de concevoir les liens entre un enseignant-chercheur et son université.

2. Le militant : l'implication par engagement militant d'un « agent-double »

Un premier type d'universitaire menant des recherches partenariales qui peut être distingué est celui du chercheur « engagé » ou « militant ». Les guillemets mettent l'accent sur le fait que la signification de ces termes est extensive, floue et surtout qu'elle peut être définie différemment selon les interlocuteurs. Peu d'entre eux se revendiquent d'ailleurs explicitement d'une recherche militante ou engagée, ces deux adjectifs suscitant beaucoup de réticences vu leur flou définitionnel et leurs connotations. Néanmoins, les projets de recherche regroupés dans cette catégorie visent explicitement à soutenir une cause et à défendre ou à promouvoir un certain fonctionnement de la société concernant un thème précis ou un domaine donné (environnement, politique, santé). Ces projets sont menés en liens étroits avec des acteurs non universitaires avec lesquels les chercheurs partagent une cause commune : généralement des associations locales, nationales voire internationales (comme la Ligue des Droits de l'Homme), des *community organizations*, des groupes d'habitants (groupes de parents, de travailleurs, …), des groupes militants et plus ponctuellement des acteurs publics. Ce sont généralement des projets de type *community-based participative action research* dans lesquels le volet « participatif » ou le volet « action » est plus ou moins poussé. Dans certains cas, la dimension de coproduction de la recherche constitue pour les partenaires la principale base de transformation sociale, et dans d'autres le chercheur prend aussi part à des actions menées pour porter les objectifs du groupe, que ce soit des projets de construction (par exemple créer des jardins coopératifs), des événements (manifestations, concerts, réunions, forums), des productions (films, documentaires, brochures, etc.).

Dans ce cas, les frontières entre « activités de recherche en partenariat menées en tant que chercheur » et « activités du groupe pour porter une cause » sont floues. Mes interlocuteurs ne cherchent d'ailleurs pas spécialement à fixer des frontières fortes entre les deux positions. Certains déclarent que leurs activités de *community-based work* au sein du groupe sont distinctes des activités de recherche (production d'analyse en partenariat avec les acteurs), mais qu'elles sont portées par la même personne qui s'engage comme simple « membre » ou « citoyen » parallèlement à son travail de recherche. D'autres enseignants-chercheurs critiquent davantage voire réfutent la frontière entre définition classique des activités de recherche (collecte, analyse et diffusion par la publication) et des activités de *community-based work* (production non académique, animation de réunions). Celles-ci sont considérées comme partie intégrante de la recherche-action, font partie de la théorisation du projet et portent une vision spécifique du travail d'enseignant-chercheur. Plusieurs enseignants-chercheurs déclarent explicitement vouloir endosser différents rôles à l'égard de leurs partenaires, autre que la production d'une connaissance scientifique. Les activités de mobilisation, légitimation, traduction (dont vulgarisation), facilitation, etc. font partie de ce qu'ils considèrent comme leur rôle en tant qu'enseignant-chercheur.

Au final, il apparait par les entretiens et par les observations directes et participantes que de multiples postures peuvent être endossées par la même personne, au cas par cas : par exemple l'un des enseignants-chercheurs interrogé s'inscrit explicitement dans un courant de recherche-action-

participative et mène des activités au sein du groupe de partenaires de l'ordre du *community organizing*. Ce rôle d'animateur et de facilitateur est pris en charge pendant plusieurs mois puis transmis progressivement à des membres du groupe. Il fait alors partie intégrante du travail de chercheur dans la définition portée par mon interlocuteur. Parallèlement, d'autres activités menées par la même personne (jardinage pour créer et entretenir des jardins coopératifs, participation à des événements dans la *community*) sont plutôt exprimées comme de l'investissement personnel par solidarité à une cause commune, même si elles font partie de la perspective globale du projet (*community organizing*).

Ces enseignants-chercheurs qui lient particulièrement un engagement militant ou un projet de transformation sociale avec leur recherche articulent généralement peu leur positionnement à leur inscription dans une université, voire à leur métier d'universitaire. Certains ne s'identifient pas à ce métier (« je ne me considère pas faculty/scholar », « je fais ce que je veux faire, peu importe où [affilié à quelle institution/employeur] je suis »). Un certain nombre d'enquêtés ont développé des compétences et des carrières de *community organizer* (au sens large) avant et en parallèle de leur nomination comme universitaire. L'université est alors décrite comme un ensemble de ressources (de financement, temps, légitimité, infrastructures, etc.) à utiliser et mobiliser en vue d'un objectif de transformation sociale qui pourrait être poursuivi à partir d'une autre situation professionnelle (*community sector, public agencies*). Dans ce cas les discours recueillis ne mettent pas en avant l'université comme une communauté normée structurant une identité commune à laquelle ces chercheurs s'identifieraient (« I don't care what the university thinks ! »). Le terme de « agent-double » fait alors référence à cette double affiliation (universitaire et militante) qui met à distance sans le supprimer le sentiment d'appartenance à l'université et l'adéquation aux normes universitaires. Dans les entretiens, ces enseignants-chercheurs cherchent à m'expliquer les enjeux de la cause qu'ils défendent et les détails de leurs actions et projets. Par leur discours, se dégage l'image d'une personne concernée par une situation, qui cherche à la modifier, et qui se trouve être dans l'université. Elle met alors ses compétences (y compris universitaires) et ses ressources (dont celles de l'université) au service de la cause qu'elle défend. L'identité ou les normes universitaires n'ont que peu de place dans la présentation de soi qu'ils donnent, et leur ancrage institutionnel apparaît au service de leur engagement dans la société.

> *[Enquêtée n°89, 23/03/15]* : And for me, it's really important I mean I love doing work in the community it's really important to me that … yeak it makes me really happy (laughs) to do work that just matters to people right? As supposed just doing work scholarship in the academy that as no relevance to people because I studied low wage works I mean this is what I do. All my research is about low wage workers so it's nice to have …to have a direct direction to social movement and what's happening on the ground and stuff.*(…) So we are trying to use the survey to bring them together, to bring leadership, to mobilize dairy workers to make changes in the workplace but also to make change in the industry and ultimately to make change politically. but it really gonna be grassroots , the workers themselves defining what their goals are, define the name of their campaign*

a. Le professionnel : l'implication par double appartenance

Un autre profil d'enseignant-chercheur repéré parmi les interlocuteurs qui mènent des activités de recherche ou d'enseignement en partenariat avec des acteurs extérieurs est celui d'universitaires ayant pratiqué un autre métier auparavant, ou pratiquant des activités professionnelles avant et en

parallèle de son poste d'universitaire. Il s'agit par exemple d'anciens urbanistes en poste en géographie et aménagement, d'anciens menuisiers en poste en *Visual and Performing Art,* d'architectes en Ecole d'architecture, journalistes et/ou éditeurs en poste en Sciences politiques ou *Writing*. Certains poursuivent leurs activités en parallèle comme le journalisme, l'art, la consultance juridique, l'édition, de multiples engagements associatifs… Ces enseignants-chercheurs mobilisent leurs compétences et leurs réseaux professionnels non universitaires dans leurs activités de recherche ou de formation pour construire des partenariats.

Ces chercheurs partagent avec le type précédent leur appartenance et leur inscription encore active à des sphères de socialisation ou de profession autre que l'université, qui influencent et structurent leurs manières de faire de la recherche et leurs conceptions de leurs missions. Comme le profil précédent, ils considèrent que cette double appartenance leur procure une certaine prise de distance avec les normes et valeurs universitaires (comme l'évaluation ou la reconnaissance des pairs). Comme le profil de l'enseignant-chercheur « militant », leur double appartenance les place parfois en position de marginal-sécant. Ce concept a été diffusé par les travaux de Michel Crozier et Erhard Friedberg, en particulier dans leur ouvrage *L'acteur et le système* (1977) et s'inscrit dans leur conceptualisation du pouvoir et des relations de pouvoir. Il désigne « un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires. » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 86). Cette situation d'intermédiarité donne accès à un pouvoir spécifique comme le résume Dominique Martin dans un article intitulé « L'analyse stratégique en perspective, Retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier » (2012) : « Trois sources de pouvoir spécifiquement organisationnelles sont avancées en plus de la manipulation de la règle : la possession d'une compétence rare, l'aptitude à influer sur l'environnement via des réseaux (l'avantage du « marginal sécant ») et la position favorable dans un circuit de communication. » (Martin, 2012, p. 102). Dans les cas d'enseignants-chercheurs étudiés (profil « militant » et profil « professionnel »), leur position d'intermédiarité ne semble pas avoir donné lieu ou avoir été utilisée pour exercer un pouvoir à l'égard de l'organisation universitaire[1]. En revanche elle peut constituer un avantage pour mener des projets en implication qui lient deux sphères professionnelles différentes et tenir un rôle d'intermédiaire, de traducteur, de facilitateur.

Cependant si le profil « professionnel » partage cette situation d'intermédiarité avec le profil « militant », il ne donne pas lieu, ou nettement moins, à une situation d' « agent-double » : la double appartenance à l'université et à des réseaux professionnels ne semble pas créer le même sentiment d'affiliation à une cause ou au groupe partenaire que pour le profil « militant ». Le rapport à l'université des enseignants-chercheurs de type « professionnel » n'est donc pas le même que le profil « militant » : le premier tend à mobiliser ses compétences et ses connaissances de marginal-sécant pour ses recherches et ses enseignements dans un schéma de partenariat, tandis que le second utilise

[1] La mobilisation du concept de « marginal-sécant » pourrait plutôt s'adresser aux personnes à la confluence de multiples réseaux ayant un rôle dans l'élaboration et la réalisation des réformes des politiques publiques universitaires actuelles, à l'instar d'André Honnorat, ministre de la IIIe République « intermédiaire indispensable situé à la confluence de réseaux politiques, de réseaux académiques et de réseaux philanthropiques transnationaux (Rockefeller, David-David Weill, Carnegie, etc.) » favorable à l'ouverture internationale de l'enseignement, et à l'expansion universitaire dans la période de l'entre-deux-guerres, comme l'analyse Guillaume Tronchet dans son analyse de l'impérialisme universitaire français dans un article intitulé « L'État en miettes. La fabrique de l'impérialisme universitaire français (années 1920-1930) » (Tronchet, 2011).

plutôt des ressources universitaires pour mener un projet au service des groupes de partenaires. De même, le premier (« professionnel ») place dans la démarche même de partenariat un ferment de transformation sociale par le geste de co-production et de décloisonnement tandis que le second (« militant ») inscrit son apport de connaissances (et parfois d'actions et de *community work*) dans un objectif plus précis auquel il s'associe et s'identifie (enjeux militants).

Evidemment ces postures ne sont pas figées : en fonction de leur ancrage professionnel, les projets menés par ces enseignants-chercheurs prennent des formes différentes et se construisent avec des acteurs variés : certains vont mener des projets de long terme en coopération forte avec des habitants, des *community organizations*, des associations pour des projets artistiques ou littéraires par exemple.

D'autres projets sont plus ponctuels et moins construits conjointement (par exemple une commande), mais ils s'appuient sur des relations pérennes entre l'universitaire et l'acteur en question. Ces relations sont alors remobilisées par une sollicitation de l'un ou l'autre, tissant des liens entre la sphère universitaire et la sphère professionnelle concernée. Même si la plupart des projets ne sont pas conçus en co-production et ne relèvent pas de *community-based participative action research*, ils ne sont pas sans effet en termes d'acculturation et de compréhension réciproques.

b. Le chercheur universitaire : l'implication de motif scientifique

Autant les deux profils précédents se caractérisent par la combinaison de plusieurs appartenances qui éclairent leur démarche d'implication, autant les deux profils suivants (troisième et quatrième) décrivent des enseignants-chercheurs dont la démarche d'implication est liée à leur identité et leurs activités d'universitaires.

Le troisième profil proposé, qui n'est pas exclusif des autres, serait celui du chercheur universitaire c'est-à-dire un enseignant-chercheur qui développe des partenariats avec des acteurs extérieurs pour des motivations scientifiques, dans le cadre de son travail universitaire, en fonction d'opportunités de terrain. Dans ce cas l'implication prend des formes très variées allant d'interactions ponctuelles comme la production d'une étude suite à une sollicitation (Enquêté n°26, Enquêtée n°27, Enquêtée n°22) ou la présentation d'une expertise ponctuelle de manière bénévole (Enquêtée n°24, 22/01/2015) à des partenariats de recherche plus collaboratifs avec des acteurs professionnels (Enquêtée n°33, 30/03/2016) ou des habitants (enquêté n° 36, 01/12/2016). Elle peut être motivée par une posture disciplinaire, par exemple l'appartenance à un courant « appliqué » d'une discipline, ou un mode de recherche spécifique (comme de la recherche interventionnelle). Elle peut aussi être liée à une identité disciplinaire lorsque les chercheurs font des enquêtes de terrain par exemple en ethnographie, géographie, sociologie, anthropologie. Soit le travail de terrain aboutit à l'émergence d'un travail partenarial, soit le partenariat avec les acteurs extérieurs est monté dans le cadre de la réponse à une sollicitation ou à un appel à projets. Mes interlocuteurs expliquent leur participation à ce type de projet par une opportunité, par une culture d'équipe ou de laboratoire, par un développement de leur recherche initiale.

La recherche menée est impliquée car elle met en relation les chercheurs avec des acteurs extérieurs pour mener un projet dont certains prennent une forme de co-production à différents stades du projet. Ces enseignants-chercheurs considèrent que leur implication est une manière parmi d'autres d'effectuer leur travail universitaire, et qu'il ne s'agit pas d'un engagement personnel voire militant. Généralement ils s'impliquent, sont sollicités et sont considérés par les partenaires comme « universitaire » et représentent « l'Université ». C'est en tant qu'universitaire et au nom de leurs compétences et de leur position spécifique que ces chercheurs sont sollicités et qu'ils participent à ces

projets. Dans les entretiens, c'est leur connaissance d'un terrain ou d'un sujet qui est mise en avant, comme forme d' « expertise » comme l'exprime l'extrait ci-dessous (Enquêtée n°24, 22/01/15) :

> *Rôle d'expert et de conseiller, et oui un regard un petit peu disons un diagnostic, ou alors on nous demande aussi d'intervenir pour faire une présentation c'est-à-dire du benchmarking de comparaison entre des terrains que nous avons étudiés, et des terrains sur lesquels ces acteurs la comptent envisager une opération d'aménagement. Par exemple dans mon cas j'avais été appelé car j'ai fait ma thèse sur [sujet de thèse] et j'ai été appelé par un cabinet d'études (…) pour leur donner peut-être quelques voilà des éléments, des pistes par rapport à l'expérience que j'avais (…). Donc tantôt il y a des liens par nos formations universitaires tantôt il y a des liens par des preuves de recherche ou tout simplement parce qu'on est considéré un petit peu voilà comme pouvant être des experts sur ces questions.*

L'adéquation entre le projet de recherche et leurs intérêts et compétences scientifiques est aussi soulignée, ainsi que la compatibilité entre cette implication et leur travail universitaire. C'est d'ailleurs en raison de cette position qui leur est assignée que mes interlocuteurs expriment leur réticence à prendre position. Si leur implication les amène à « prendre part » dans une collaboration, elle prend rarement la forme d'une prise de position. A la différence du profil d'enseignant-chercheur « militant », leurs discours reflètent leurs réflexions, hésitations et tensions concernant le rapport entre ce qui serait pour eux un travail et une posture d'universitaire et ce qui leur est demandé dans le projet y compris émettre des préconisations (Enquêtée n°25, 28/04/2016 et Enquêtée n°33, 30/03/2016), effectuer des activités autres que la recherche, s'associer au projet (ses objectifs, temporalités, modes d'action et de fonctionnement). L'enseignante-chercheure en économie qui témoigne ci-dessous exprime bien son intérêt scientifique et son identité universitaire dans le cadre des projets. L'implication avec des partenaires extérieurs est pensée uniquement dans le cadre du travail de recherche disciplinaire (Enquêtée n°27, 15/06/2016) :

> *Après ce qui est très compliqué c'est que on est des chercheurs, on n'est pas des consultants et donc il faut qu'on trouve un intérêt scientifique quel que soit le contrat il faut qu'on y trouve un intérêt scientifique. (…) Donc à mon sens il faut toujours que ça puisse avoir une finalité (…) Et en général, par exemple dans mon cas en économie spatiale, les collectivités elles ont l'habitude de l'académisme des enseignants chercheurs. Donc elles savent qu'elles ne peuvent pas nous faire un embargo sur la publication des résultats par exemple.*
>
> *C'est assez compliqué mais ce qu'il faut c'est être dans des équipes ou des chercheurs ont cette conscience de la nécessité de finalement préserver la recherche de long terme et fondamentale et la financer par des choses beaucoup plus ponctuelles. Et donc ça c'est très compliqué cela demande un recul constant sinon tu tombes dans les travers (…) où tu ne fais plus de recherche en fait tu es un méga consultant donc c'est assez compliqué. Moi je trouve que ce n'est pas incompatible je pense que c'est lié à ma discipline aussi. C'est-à-dire qu'en économie on se pose des questions de politique publique de comment se comportent les gens et comment il faudrait qu'il se comporte pour arriver à un optimum collectif. C'est une question de recherche. L'économie se pose cette question donc répondre à des commandes publiques ça peut nous intéresser.*

Ces enseignants-chercheurs de type « universitaire » n'ont généralement pas effectué d'autres métiers, ne se considèrent pas comme militants ou engagés, mettent en avant leur identité d'universitaire, même quand ils mènent des projets de long terme avec des acteurs extérieurs ou des

projets visant à une transformation sociale. Ainsi un enseignant-chercheur en géographie de Syracuse University explique qu'il parvient enfin à se sentir utile et à mener des actions « *on the ground* » mêlant son identité d'universitaire et un engagement par sa participation aux luttes dénonçant le système économique de l'université privée de Syracuse (précarité des *adjuncts*, surreprésentation des *high level administrators*, etc.). De même une enseignante-chercheure en sociologie à Syracuse (Enquêtée n°79, 05/06/2015) s'identifie davantage à une communauté de chercheurs travaillant sur les migrations internationales qu'aux groupes de militants présents à Syracuse qui soulèvent des enjeux concernant les réfugiés, les travailleurs sans-papiers. Elle se distingue alors d'une autre enseignante-chercheure en sociologie (Enquêtée n°89, 23/03/2015) qui présente son travail sous le sceau de l'engagement pour une cause.

Dans le cadre des projets de recherche partenariale concernés, leur identité de chercheur et leur affiliation universitaire sont donc plus affirmées que les deux précédents profils présentés, même s'ils déclarent mener ces projets indépendamment de toute sollicitation ou ancrage de l'institution.

c. L'enseignant

Enfin un dernier profil correspond au volet enseignement des formes d'implication des enseignants-chercheurs. Les activités de recherche sont peu évoquées, ou bien reliées au projet pédagogique et c'est l'intérêt pour la formation des étudiants qui guide la construction du partenariat avec les acteurs non universitaires. En intersection avec le profil du « professionnel », ces enseignants-chercheurs réinvestissent leur réseau professionnel individuel précédant ou concomitant à leurs activités universitaires pour trouver les partenariats. Ceux-ci sont structurés en fonction des objectifs pédagogiques et correspondent à différentes formes de formation : projets tutorés, commandes de Master, séminaires, stages.

Ainsi, l'implication des universitaires et les universitaires impliqués présentent une diversité de motifs et de rapport à l'université. L'intérêt scientifique apparait comme la condition première pour entamer ou accepter un projet en partenariat avec des acteurs extérieurs. Selon les motivations et le positionnement de mes interlocuteurs, leur implication est ensuite plus ou moins liée à leur statut d'universitaire et à leur institution. Bien qu'aucun n'ait déclaré s'impliquer pour suivre les objectifs d'un projet mené par leur université, certains interlocuteurs s'impliquent pour mener à bien leur travail universitaire (recherche, formation) tandis que d'autres séparent davantage leur implication de leur identité universitaire.

II. Quels sont les territoires d'implication des universitaires ?

Si les projets menés par les enseignants-chercheurs répondent à différentes motivations et s'articulent plus ou moins au métier et à l'institution universitaire, dans quelle mesure rejoignent-ils ou non les territoires « de » l'université dans la diversité que cette expression revêt et qui a été présentée dans les chapitres précédents ?

Si l'analyse a montré quels statuts et quels rôles jouait le territoire dans l'implication des deux établissements, qu'est-ce que la transposition du questionnement aux projets des enseignants-chercheurs nous dit de la relation de ces universitaires à leur établissement ? L'objectif ici est d'interroger comment ces différents types d'implication par la recherche et la formation s'inscrivent-dans le territoire (quelles logiques de territorialisation) et quelle place tient le territoire dans ces projets d'implication menés par les enseignants-chercheurs (quels statuts du territoire pour ces projets) ?

La question sous-jacente à cette démarche de questionnement similaire est de savoir dans quelle mesure les logiques de territorialisation et la définition du territoire universitaire se rejoignent ou non entre l'implication des enseignants-chercheurs et celle des leurs établissements.

Evidemment, la typologie proposée, comme celle des projets et universitaires impliqués ci-dessus, n'est pas exhaustive et différents rapports au territoire peuvent coexister et se combiner dans un même projet.

1. *Implication non territorialisée*

Un premier cas est celui de la non-territorialisation des projets d'implication universitaire : des projets de recherche ou de formation sont menés en partenariat avec des acteurs extérieurs mais ils n'ont quasiment aucune dimension territoriale. C'est le cas par exemple des Cliniques juridiques[1] mises en place à l'université Paris Nanterre qui mettent en lien des étudiants en Master de Droit qui répondent à des sollicitations de partenaires variés, souvent associatifs ou institutionnels comme la Fédération internationale des ligues des droits de l'homme (FIDH) Choisir la Cause des Femmes, Association Sherpa, Association Romeurope, le GISTI (Le Groupe d'information et de soutien des immigrés). Les étudiants, supervisés par un enseignant et un praticien doivent réaliser des dossiers de consultations juridiques, préparation de recours contentieux, conceptualisation de stratégies contentieuses, études de faisabilité, etc. D'après le site internet officiel et les entretiens menés (Enquêtée n°29, Enquêtée n°32, Enquêtée n°35), ce programme se revendique d'un format « *learning by doing* » de type *service-learning* : l'étudiant relativement autonome est mis en relations avec un partenaire pour lui fournir un service qui l'aide en parallèle à apprendre à s'exercer. Les Cliniques déclarent également sur leur site « [affirmer] le **rôle social de l'Université »** et travailler en lien avec les demandes d'acteurs du monde économique et social dans une visée de défense des Droits de l'Homme, de justice sociale et s'appuyant sur « quelque chose comme une 'tradition nanterroise'... ».

Mais cette forme d'implication (à visée d'utilité sociale, en partenariat avec des acteurs non académiques et intégrant des étudiants) est conçue sans lien avec le territoire d'ancrage. Avec les nouveaux moyens de communication et vu le service rendu (expertise écrite) aux partenaires, ces

[1] Pour plus d'information sur les Cliniques juridiques de Paris Nanterre voir : http://euclid.u-paris10.fr/, consulté le 07/09/2018.

diagnostics juridiques peuvent s'adresser à n'importe quel acteur. C'est d'ailleurs ce qu'envisage le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique lorsqu'il imagine une Clinique du numérique qui permettrait à l'université Paris Nanterre de rayonner même à l'international (enquêté n° 3 20/01/2016) :

> *Maintenant s'il y avait par exemple une clinique du numérique, rien n'empêche une... une entreprise qui est dans le sud de la France, de faire appel à des étudiants de Nanterre, et des chercheurs de Nanterre, pour…le problème qu'elle se pose et… voire des entreprises étrangères ou des institutions étrangères. On va dire : dès lors qu'on crée un point d'entrée, la visibilité, et euh le périmètre, il il euh... il saute par rapport au territoire.*

Pour les Cliniques du Droit, les enseignants déterminent le périmètre de la commande avec ces acteurs (en octobre-décembre) et suivent la réalisation de l'étude par l'étudiant sur le second semestre. Certes des réunions entre enseignant et commanditaire ou bien entre enseignant-étudiant-commanditaire sont prévues au début du processus en janvier (définir le sujet et les attentes respectives), et une restitution publique est effectuée en fin d'année (mai-juin). Un facteur de proximité ou du moins d'accessibilité pour se rencontrer physiquement peut intervenir mais il n'est pas du tout déterminant dans le choix des partenaires et du thème de l'étude. D'une part, avec les moyens de communication numériques et téléphoniques, la proximité n'est pas indispensable à ce genre de discussion, comme le confirment mes interlocuteurs. D'autre part, les thématiques des projets menés ne sont pas liées à un terrain, une problématique territoriale, ou un acteur local particuliers.

Si ces projets sont présentés comme répondant à une demande sociale, mobilisent l'image de « tradition nanterroise » et correspondant à la définition d'une responsabilité sociale de l'université envers la société par le président Balaudé, ils sont déconnectés d'un quelconque territoire.

2. Le terrain de recherche ou de formation accessible : réseaux et proximité

A l'inverse, une logique de territorialisation très présente concernant les projets de recherche ou de formation impliqués est celle de la localisation et de l'accès aux partenaires et à l'objet de la recherche. Dans ce cas, le territoire a le statut de terrain, entendu à la fois comme un ensemble d'acteurs à étudier et/ou avec qui travailler, comme un périmètre donné aux caractéristiques signifiantes (un « milieu »), et comme les relations entre ce milieu et les acteurs concernés qui s'approprient ce territoire par leurs pratiques, leurs représentations et leurs actions.

L'inscription spatiale de ces projets s'effectue alors par la localisation de ce terrain, qui peut être choisie car ce territoire est l'objet à analyser (dans le cas de projets en géographie, sociologie ou anthropologie par exemple) ou bien car les acteurs partenaires y sont situés (périmètres de l'association, de la collectivité, des élus, du groupe d'habitants, des *community organizations*).Le statut du territoire comme terrain répond à un intérêt scientifique ou pédagogique et la logique de territorialisation du projet de recherche ou de formation suit un facteur d'accessibilité. Il s'agit d'accéder à un terrain intéressant pour le projet de formation ou de recherche en partenariat, et cette accessibilité se définit à la fois en termes d'opportunité (les partenaires sont-ils disponibles) et d'accès (le lieu concerné est-il accessible dans le cadre des conditions financières, matérielles, logistiques, temporelles, juridiques de la formation ou du projet de recherche). Cette accessibilité est alors liée à l'existence d'un réseau (de partenaires, de communication, de transport) ou à un facteur de proximité pour accéder aux terrains.

Une première forme d'organisation spatiale serait celle du réseau : les liens avec les partenaires et les rapports aux terrains s'organisent de manière réticulaire. Les nœuds du réseau sont les lieux de localisation des acteurs concernés : lieu de résidence du chercheur, lieu d'implantation de l'université (en particulier pour un projet de formation), lieu où se situent les partenaires à rencontrer, lieu où se situe le terrain à étudier. La constitution de ce réseau suit les motivations des enseignants-chercheurs à monter des partenariats, présentées précédemment : l'organisation spatiale de ces partenariats suit donc des « bases électives parfois à proximité et parfois très loin » pour reprendre les termes de Christine Musselin lors d'un débat[1] autour de la présentation de son ouvrage *La Grande Course des Universités* (Musselin, 2017). En effet, dans ce cas, les enseignants-chercheurs rencontrent ou sont sollicités par leurs partenaires par intérêt scientifique pour la recherche ou la pédagogie ou par intérêt militant mais pas spécifiquement sur des bases territoriales. C'est souvent un réseau de connaissances qui aboutit à l'émergence d'un projet commun. Mes interlocuteurs mentionnent ainsi d'anciennes connaissances, d'anciens étudiants, des contacts professionnels :

> *Je les ai trouvés sur Internet parce que malgré tout je suis quand même sur les réseaux. Je les ai rencontrés une première fois à Montargis, une autre fois en octobre dernier c'était vachement ça sympa. J'aimerais bien garder un lien avec tous ces gens-là (…)*
>
> *C'est-à-dire que j'y vais parce que à un moment on me sollicite, parce que j'étais à une réunion, parce que je suis invité à je ne sais pas quel truc parce qu'on s'est croisé à n'importe quel truc parce que j'étais au comité scientifique de telle association qui avait été montée. (Enquêtée n°25, 28/04/16)*
>
> *C'est des gens qu'on a connus puis qui un jour se rappellent que nous puissions peut-être faire en tout cas et que l'on fait. (…)*
>
> *C'est quelqu'un que je connaissais qui connaissait quelqu'un… j'ai fait pareil un peu par bouche-à-oreille (Enquêtée n°22, 01/02/16)*
>
> *Donc cela peut être des partenaires que j'ai rencontré dans un moment ou un autre dans un colloque, ou une réunion par exemple avec la mairie de Nanterre où, des journées organisées par le centre d'information jeunesse, cela peut être des partenaires, pour lesquelles je vais être en relation parce qu'ils ont pris un étudiants en stage. (Enquêtée n°21, 25/03/16)*

Dans ce cas-là, la localisation des partenaires importe peu (sauf si l'étude porte sur un terrain précis), seul le critère d'accessibilité (temps, coûts, etc.) est pris en compte :

> *Camille : est-ce qu'il y a un critère territorial pour la manière de les choisir [les partenaires]?*
>
> *E.C. : non, non pas vraiment… après le critère territorial ça peut-être plus un critère de… c'est plus des questions pratiques. (Enquêtée n°21, 25/03/16)*

Une enseignante-chercheure en géographie à Nanterre explique par exemple que lorsqu'elle cherche des partenaires pour des stages pour des étudiants, elle recherche un « acteur local » mais

[1] Débat organisé à l'occasion d'un « Petit Déjeuner » du Centre de Sociologie des Organisations le 16 mai 2017 réunissant : Bernard Dizambourg, ancien Président de la Comue Université Paris-Est ; Isabelle This Saint-Jean, professeur et ancienne vice-présidente à la région Île-de-France sur les questions d'enseignement supérieur et de recherche ; Alain Abécassis, membre du secrétariat d'Etat à l'enseignement supérieur et à la recherche ; Christine Musselin, directrice de recherche CNRS, directrice scientifique de Sciences Po et Anaïs Gérard, journaliste à l'AEF Enseignement Recherche

précise :« mais un local qui peut être en plein d'endroits, et ça, cela me va bien. ». Elle déclare explicitement que ses choix ne sont pas liés à Nanterre. C'est la même démarche que décrit une enseignante-chercheure en économie (Enquêtée n°27, 15/06/16). L'important est de trouver un terrain intéressant et accessible pour le type de projet envisagé :

Camille : Et le fait que l'université soit implantée à Nanterre ça change quelque chose pour toi ?

E.C. : non

Camille : est-ce que tu as déjà eu envie de bosser sur Nanterre ?

E.C. : en fait si ça change quelque chose pour moi parce que les gens, les étudiants qu'on questionne par questionnaire [pour un projet] ils viennent de milieux mixtes. C'est très intéressant (…) mais le fait d'être à Nanterre moi ça ne change pas du tout je pourrais être n'importe où et faire le même travail. (…).

Camille : Là tu vas en Bourgogne parce que…

E.C. : J'y vais parce que ça correspond à une question théorique que je me pose et j'ai l'opportunité d'avoir des données. (…) moi je le fais mais pas spécialement avec les gens d'ici, pour moi ce n'est pas nécessaire que ce soit avec les gens de Nanterre.

Mais un autre facteur géographique d'accessibilité est la proximité : les projets de recherche ou de formation considérés se déroulent alors sur un terrain proche (du chercheur ou des étudiants, des acteurs partenaires ou des deux) car cela est plus pratique. Si le critère de l'intérêt scientifique pour la recherche ou la formation est respecté, mes interlocuteurs expliquent avoir choisi tel terrain ou tel acteur partenaire car cela permet de « gagner du temps ». La proximité n'est ici pas tant envisagée sur le plan topographique qu'en distance-temps en transport. L'objectif est de pouvoir y accéder rapidement (par exemple dans le laps de temps d'un cours de deux heures) et/ou fréquemment (pour des cours ou pour des projets de *community-based research action*).

Pour certains chercheurs ce critère de la proximité est une condition nécessaire pour mener un projet en partenariat approfondi qui demande une fréquence d'interaction élevée. Pour le profil de chercheurs « militant » et/ou ceux qui veulent mener une coproduction approfondie sur le long terme, la proximité est un facteur de localisation important de leur terrain. Celui-ci doit alors être relativement proche du lieu de vie du chercheur et des partenaires (habitants, associations…). Dans certains projets, les activités ne sont pas menées pendant les horaires de travail journalier, mais en soirée ou le week-end ce qui nécessite d'être proche du terrain :

Et puis la proximité est bien cela… cela permet de pouvoir se rencontrer plus souvent, d'avoir des échanges réguliers, de pouvoir envoyer aussi aux étudiants participer parfois aux réunions du soir pour rencontrer la société civile les habitants, pour organiser… (Enquêtée n°24, 22/01/15)

Pour d'autres enseignants-chercheurs, par exemple de type « enseignant » dont la motivation est principalement pédagogique, la proximité est liée à la localisation des étudiants. Il s'agit d'être proche du lieu de résidence des étudiants ou proche de leur lieu d'étude (dans ce cas le campus) pour les mobiliser et pour maximiser le temps de travail par rapport au transport :

Quand tu as cours voilà tu as deux heures et ben je dis tout le temps il suffit de sortir et puis tu travailles voilà. Il m'arrive souvent de faire ça. Il y a effectivement l'accessibilité (Enquêtée n°25, 28/04/16)

Alors là [pour les commandes] ce n'est pas n'importe où. Alors cela reste en Île-de-France parce que comme c'est une commande qui se fait sur un laps de temps assez court il ne faut pas qu'il y ait trop de perte de temps en déplacement, en transport. Il faut aussi qu'il y ait des rendez-vous réguliers avec les commanditaires, un lien étroit avec eux donc en général c'est plutôt proche. (Enquêtée n°24, 22/01/15)

De manière générale, l'accessibilité au terrain par la proximité est un critère de localisation d'ordre pratique des projets qui est fréquemment mentionnée :

Oui c'est ce que j'essaye de faire un peu d'abord pour gagner du temps, et le côté pratique, de me replier un peu plus sur des terrains franciliens que normands. euh d'abord pour des raisons voilà purement pratiques et personnelles. D'autre part parce qu'avec le Master et le travail même avec les étudiants de licence voilà pour travailler sur des choses qui leur parlent plus, on peut aller sur le terrain avec eux c'est mieux. Et puis après, plus d'un point de vue scientifique, cela reste cohérent. (Enquêtée n°33, 30/03/2016)

Camille : et pour la recherche ?

E.C. : et pour la recherche… pour la recherche …nan pour moi c'est très loin ici. D'ailleurs ce qui me freine en termes de recherche sur ce territoire, c'est que c'est trop loin. C'est du coup un critère d'accessibilité… oui c'est ça, en fait le mode de recherche artisanal qui est celui que j'ai opté m'impose de fonctionner à l'économie… de temps, d'argent… Oui de temps. Du coup ça me pose problème aujourd'hui ça. J'ai dû beaucoup investir de temps en fait pour travailler sur [terrain éloigné du lieu de résidence] mais parce qu'il y avait vraiment cette opportunité ! bon voilà quoi [rires] (Enquêtée n°25, 28/04/2016)

Au final, le critère de proximité ne signifie pas nécessairement une localisation du terrain proche du campus, puisque cette proximité peut se définir par rapport aux partenaires du projet, par rapport au lieu de résidence des étudiants ou du lieu de résidence des chercheurs. Dans ce cas précis, l'exemple de l'université Paris Nanterre est plus parlant que celui de Syracuse : comme l'université se situe en région parisienne, le critère de proximité n'aboutit pas forcément à localiser le terrain du partenariat à proximité du campus. A Syracuse, le facteur de proximité pour l'accessibilité amène plus systématiquement les enseignants-chercheurs à travailler sur le même territoire que celui où l'université mène ses projets d'implication.

Lorsque les projets d'implication des enseignants-chercheurs se territorialisent suivant un objectif de pertinence scientifique ou d'intérêt personnel et professionnel (militant par exemple), le territoire est considéré comme un terrain de travail et d'action. Les facteurs de choix de ces terrains suivent une logique réticulaire (réseau de connaissances des partenaires, réseaux de communication et de déplacement) et leur localisation dépend de leur accessibilité. Les projets de recherche ou de formation impliqués des enseignants-chercheurs motivés par un intérêt scientifique, considérant le territoire comme un terrain, et dont la logique géographique prédominante de choix est l'accessibilité ne s'inscrivent pas forcément dans le territoire environnant l'université. Lorsque cela est le cas, il s'agit en quelque sorte d'une coïncidence de proximité plus qu'une volonté de la part des universitaires.

3. Le territoire de l'université

Pourtant, cette coïncidence du territoire d'implication de l'université et du territoire d'implication des enseignants-chercheurs peut être recherchée par mes interlocuteurs. Dans ce cas, la localisation du

projet sur « le territoire de l'université » est alors présentée comme une incitation, une opportunité voire un objectif par mes interlocuteurs.

a. S'appuyer sur le maillage politique et administratif

Travailler dans le territoire de l'université est présenté par certains enseignants-chercheurs comme plus pratique étant donné les relations déjà existantes entre les acteurs locaux et l'institution. Dans ce cas, le territoire est plus considéré comme un maillage d'acteurs qui partagent des périmètres intersécants de responsabilité ou d'impact : l'université comme établissement est un acteur urbain, tout comme les collectivités locales, les acteurs publics (hôpitaux, bibliothèques, opérateurs de transport), des fondations ou *community organizations* ciblant le périmètre concerné, ou des entreprises locales : autant d'acteurs que l'on peut qualifier d'acteurs territoriaux par leur localisation et l'intérêt qu'ils portent à la même portion du territoire.

Dans ce cadre, certains acteurs locaux sont plus susceptibles d'accepter une sollicitation ou d'entrer en partenariat avec les enseignants-chercheurs de l'université Paris Nanterre ou de Syracuse. Un entretien avec une enseignante-chercheure en aménagement et urbanisme à l'université de Paris Nanterre montre bien cette conception du « territoire » par le prisme des acteurs ancrés localement : après qu'elle ait évoqué la mairie de Nanterre pour un projet « local », je lui demande de préciser (Enquêtée n°25, 28/04/2016) :

> *Camille : Quand tu dis local c'est la mairie ?*
>
> *Enseignante-chercheure : non ça peut être avec… pendant un moment on était avec le département du 92, avec la mairie de Gennevilliers, avec la SEM 92 [société d'économie mixte]. Ce sont des opérateurs, des aménageurs en fait, qui portent les opérations d'aménagement. Concrètement qui font tout le travail d'achat du foncier, d'aménagement et qui portent l'opération financièrement mais qui sont des émanations publiques avec des fonds privés (…).*

Ensuite, comme le montrent les passages soulignés dans l'extrait ci-dessous, mon interlocutrice déclare explicitement vouloir travailler dans le territoire de l'université. Au moins quatre critères sont mis en avant par mon interlocutrice pour expliquer les liens possibles entre le lieu d'implantation de l'université et les localisations des terrains. Les deux premiers sont d'ordre scientifiques et ont déjà été décrits plus haut : la facilité d'amasser des connaissances sur un terrain (en rouge) et l'intérêt scientifique pour la recherche ou la formation (en vert). Le troisième est d'ordre pédagogique c'est-à-dire l'accessibilité pour les étudiants (en bleu). Le dernier est celui des possibilités de travailler avec des acteurs locaux (en violet) :

> *Camille : Là [le projet décrit juste avant par la chercheure] c'est l'opportunité ; c'est-à-dire que tu trouves une opportunité de terrain de recherche qui correspond à tes thèmes de recherche donc tu y vas. Mais est-ce que, car tu appartiens à l'université de Nanterre, tu aurais envie de provoquer un terrain sur le local en te disant : » je suis à Nanterre donc je vais travailler sur la commune de Nanterre » ?*
>
> *E.C. : ah oui je comprends. Eh bien oui c'était lié. Ayant été ATER une année ici, ayant passé beaucoup de temps ici, j'avais quand même du coup une connaissance un peu plus fine du territoire et il m'intéressait d'être ancré localement. J'étais allé plusieurs fois faire des visites avec les étudiants localement.*
>
> *Camille : Et pourquoi il t'intéressait d'être ancré localement ?*

E.C. : Pourquoi il m'intéressait… Parce que je me doutais bien que c'était à la fois la perspective de pouvoir engager des partenariats avec des acteurs locaux. Parce que par ailleurs ce territoire est particulièrement intéressant d'un point de vue urbanistique ! Bon ce qui n'est peut-être pas le cas partout. On serait à Paris centre bon… je ne sais pas si cela m'aurait intéressé à ce point. Je ne pense pas même. Ce qui m'intéressait c'était effectivement… ce territoire-là était intéressant et en plus l'université était dedans. Donc voilà il y avait ce double critère ce qui me permettait de nouer des partenariats vraiment intéressants.

Camille : et donc des recherches que tu as faites sur des terrains proches

E.C. : il y a eu Créteil (…) quand j'étais ATER là-bas, parce que c'était le lieu d'implantation de l'institut d'urbanisme et parce que c'est un territoire très intéressant d'un point de vue de l'urbanisme. Tu vois il y a toujours les deux facteurs.

Camille : et le fait que ce soit parce que c'est le lieu d'ancrage de l'institut d'Urba ou de Paris-X, c'est… c'est des critères d'accessibilité ?

E.C. : oui le critère d'accessibilité quand tu es en cours voilà tu as deux heures et ben je dis tout le temps il suffit de sortir et puis tu travailles, voilà. Il m'arrive souvent de faire ça. Il y a effectivement l'accessibilité… [silence, elle cherche]

Il y a les partenariats… plus faciles avec les professionnels pour leur demander de venir éclairer tel ou tel point, de faire une courte intervention, de venir nous voir, d'avoir de la documentation, des informations. [silence, elle cherche]

Donc l'intérêt en tant que tel du territoire… Est-ce qu'il y aurait encore [d'autres facteurs]… Pourquoi à Nanterre... [rire]

Le « double critère » ou les « deux facteurs » sur lesquels l'enseignante-chercheure insiste sont d'un côté l'adéquation scientifique du terrain avec les objectifs de recherche ou de formation, et de l'autre le fait que ce soit le territoire d'implantation de l'université. Ce critère-là apporte de la proximité ce qui rend l'accès plus facile (en bleu) et permet de nouer des partenariats avec des acteurs locaux plus facilement (en violet). On voit ici la double dimension de territoire : terrain comme milieu environnant proche à observer pour les étudiants, et ensemble d'acteurs socio-économiques, politiques et administratifs qui sont responsables d'une partie ou de la totalité du territoire entendu comme terrain d'action délimité par le maillage de compétences (par secteur d'activité et par périmètres) de ces acteurs. Il y a donc un intérêt pour l'universitaire à travailler dans le périmètre de l'université pour bénéficier de possibles relations entre institutions (universités et collectivités par exemple) ou pour s'appuyer sur la disponibilité de professionnels à son égard (intérêt, bienveillance, contacts déjà établis…).

Un autre exemple peut refléter cette relation : une autre enseignante-chercheure cherchait des financements pour organiser un colloque en psychologie sociale à l'université de Paris Nanterre. Elle contacte alors la mairie de Nanterre et a « négocié » avec eux pour monter un projet qui ait du sens pour la commune de Nanterre :

Donc je me suis dit, le projet, et ben il y a plein de psy dans les villes. Nanterre c'est une ville où ils ont des centres qui accueillent déjà une grande précarité etc. Donc comme c'est un colloque de psycho sur le lien social vulnérabilité ce genre de thème. On fait un tarif préférentiel pour les acteurs de la ville. On leur propose de venir raconter leur expérience sous la forme d'un atelier. Comme ça ils ont cette possibilité de confronter leur expérience avec d'autres professionnels et

avec des chercheurs. On leur donne un tarif préférentiel et puis ils [la mairie] nous payent. Alors je ne sais plus combien ils vont nous donner mais voilà et cela les a emballés. Ils ont dit : « ah bah super. Cela nous intéresse. »

Initialement, c'est la localisation du campus principal de l'université Paris Nanterre dans la commune de Nanterre (un autre est à Ville d'Avray et un autre au Pôle Leonard de Vinci à La Défense) qui pousse la chercheure à demander des financements à la mairie. Cet argument amène ensuite à un projet qui met, certes ponctuellement, en lien des universitaires et des professionnels de santé non universitaires.

b. Incarner un devoir d'institution

L'argument du territoire d'ancrage de l'université peut intervenir différemment pour expliquer une logique de territorialisation des projets des universitaires dans la zone considérée comme étant celle « de » l'université. En effet une deuxième manière de justifier la localisation d'un projet impliqué de recherche ou de formation sur le territoire de l'université est d'invoquer le rôle voire le devoir de l'université ou de l'universitaire envers ce territoire. Il s'agit ici du même argument que celui mobilisé pour justifier l'implication de l'université comme devoir à l'égard de « son » territoire d'ancrage : les missions de l'université en tant qu'institution incluent une responsabilité à l'égard du milieu et des acteurs locaux (résidents, entreprises, acteurs publics) environnant. Cela est très clair dans le modèle états-unien : Syracuse University en tant qu'*anchor institution* doit s'impliquer dans et pour son territoire d'ancrage. Mais cela est aussi le cas à l'université Paris Nanterre lorsque ses dirigeants mentionnent sa responsabilité ou lorsque des élus locaux ou des universitaires parlent du rôle d'UPN pour atteindre un statut de « ville universitaire » avec toutes les externalités positives que cela sous-entend.

Comme expliqué dans le chapitre précédent, certains enseignants-chercheurs à Nanterre comme Syracuse considèrent que ces arguments ne s'adressent qu'à l'Université en tant qu'institution et ne s'appliquent pas aux enseignants-chercheurs qui poursuivent d'autres objectifs (scientifiques) et d'autres logiques d'action. Plus encore, l'implication universitaire portée par l'institution (et non ses membres) est parfois redéfinie par certains interlocuteurs pour insister sur le fait qu'il ne s'agit pas tant d'une mission universitaire qu'une nécessité de l'organisation. A Syracuse par exemple l'implication territoriale de l'université est parfois considérée comme une nécessité économique pour soutenir une ville en difficultés sociales et économiques, mais pas comme une mission universitaire comme la recherche ou la formation qui inclurait aussi les enseignants-chercheurs. Malgré l'importance de la troisième mission comme légitime et ancrée dans le modèle états-unien, la politique très volontariste de *Scholarship in action* qui embarquait les universitaires dans cette implication a suscité des réticences et des conflits (voir chapitre 8). Cela a amené certains interlocuteurs à rappeler que le devoir d'implication est davantage celui d'une institution riche et dominante que celui des universitaires. La *vice-president for research* déclare ainsi que si des universitaires souhaitent travailler selon des démarches *community-based participative action*, ils peuvent tout à fait le faire, comme démarche de recherche[1]. Mais il s'agit alors d'un motif scientifique et non un devoir moral ou une mission en tant que telle. De même l'implication de l'institution répond à une nécessité économique

[1] « If that scholarships and that faculty want to work on that community engagement we should still honor that. » (Enquêtée n°46, 01/05/2015)

pour l'attractivité de l'université. Une certaine forme d'implication reliée au *service* ou à l'engagement militant serait de l'ordre du privé et non une mission universitaire, qu'elle soit menée par l'institution ou l'enseignant-chercheur.

En revanche beaucoup d'autres universitaires à Nanterre et Syracuse considèrent que l'implication universitaire doit être portée à la fois par l'université et par les enseignants-chercheurs. L'extrait suivant montre par exemple que les liens tissés avec les acteurs locaux – ici surtout les collectivités – sont pensés à la fois comme une stratégie d'institution pour se rendre visible et construire un réseau de partenaires dans un contexte de compétition francilienne, et comme une forme de devoir à l'égard d'un besoin des acteurs partageant avec l'université un même territoire et possiblement de mêmes intérêts (Enquêtée n°24, 22/01/2015)

> *E.C. : oui d'ailleurs je crois que [une collègue] a une commande à Nanterre et le but c'est de justement développer ses partenariats avec Nanterre, avec la communauté d'agglomération du Mont-Valérien, donc de développer les partenariats avec aussi le 92 le département. Ancrer nos formations*
>
> *Camille : pourquoi ?*
>
> *E.C. : pourquoi… parce que ce sont des collectivités territoriales qui ont certainement besoin d'études, que nous on peut se proposer de les aider sur ces études en étant sur place en quelque sorte oui. (…) c'est… et puis du coup cela inscrit un peu la fac de Nanterre à l'Ouest [de l'Ile-de-France] surtout quand on sait qu'il y a un certain nombre d'universités en Aménagements et Urba qui sont plus à l'Est.*

Mener des projets de recherche ou de formation qui se structurent avec des partenaires locaux voire ont comme objectif une transformation du territoire environnant l'université est présenté par une partie des enseignants-chercheurs comme faisant partie de leur rôle d'universitaire. En miroir, l'absence de relations entre l'université et son territoire d'ancrage (dont les limites varient selon les interlocuteurs) est exprimée comme dommage ou anormal. On voit ici que les caractéristiques du milieu environnant influencent le sentiment de devoir s'impliquer et le contenu de cette implication : tant à Syracuse qu'à Nanterre le contraste entre une université disposant de ressources (financières pour SU, intellectuelles, matérielles, symboliques pour les deux) et un milieu environnant en difficultés (la ville de Syracuse, certains quartiers de Nanterre proche du campus) amplifie voire justifie la nécessité de s'impliquer, comme le montre cet extrait d'entretien avec une enseignante-chercheure en psychologie sociale (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *Parce que je me suis toujours dit c'est dingue, dingue, dingue qu'on soit… Nanterre c'est une ville universitaire, c'est une ville qui ne profite pas du tout du moins qui ne profitait pas du tout parce que ça va évoluer. Qui ne profitait pas du tout du campus (…) je trouvais cela fou en fait qu'il y ait une université, à 50 m il y a des mômes qui ont du mal à lire et écrire et qui ne vont pas faire d'études supérieures alors qu'ils ont juste à traverser la rue pour aller à la fac quoi. Cela ça m'a toujours questionné. Donc certains développent leur partenariat de leur côté donc au final partager, partager un peu le vivier [rires]. (…) Donc il y a ces liens-là, mais c'est mince par rapport à ce que peut offrir l'université.*

Le devoir de contribuer au développement du territoire et à l'épanouissement de ses acteurs peut d'ailleurs être défendu par des enseignants-chercheurs indépendamment de leur institution. Que l'université le promeuve ou non, qu'elle l'incarne ou non, des universitaires considèrent de leur devoir professionnel de s'impliquer dans le territoire alentour et avec les acteurs locaux. A Syracuse

University, plusieurs enseignants-chercheurs expriment ainsi la volonté de redistribuer les ressources de l'université envers la société en général et les populations défavorisées en particulier.

Enfin des enseignants-chercheurs ont une conception de l'implication universitaire qui ne coïncide pas complètement voire s'oppose avec celle portée par leur institution (voir chapitre 8). Certains ciblent des partenaires qui ne sont pas ou peu considérés par l'université ou bien soutiennent des modalités d'implication différentes voire divergentes de celles de l'institution. Par exemple, l'université de Paris Nanterre met l'accent sur l'entrepreneuriat et les petites et moyennes entreprises par le soutien à l'incubateur étudiant PEPITE, ses partenariats avec l'ex-CAMV, les rencontres VUES (Ville Université Entreprise en Synergie). Des enseignants-chercheurs s'adressent quant à eux plus aux habitants et associations et jugent que l'université devrait plus s'en préoccuper. Ces conceptions différentes des objectifs et des modalités d'implication universitaire peuvent créer des tensions voire des conflits comme la fin du chapitre 8 l'a montré.

c. Utiliser le soutien institutionnel en travaillant sur le terrain de l'université

La relation d'adéquation ou d'opposition avec l'implication de l'université peut guider le choix du lieu d'implication des enseignants-chercheurs et les amener à travailler sur le même territoire que l'université. La logique de territorialisation des projets d'implication des enseignants-chercheurs suit alors l'implantation des projets de l'institution : cela peut être le cas lorsque l'université finance des projets et incite des universitaires à y prendre part. Le territoire est alors défini comme le terrain d'action de l'université. Il pourrait se situer loin du campus si l'université décidait de mener des projets de développement communautaire ou de renouvellement urbain loin de son lieu d'implantation et si elle incitait les enseignants-chercheurs à y prendre part. Il s'agit ici du territoire de l'université au sens de terrain où le pouvoir de l'université s'applique et où elle développe des projets. Mais comme les chapitres 5, 6 et 7 l'ont montré, l'implication territoriale des universités concerne principalement le campus et des périmètres autour de celui-ci même si les limites, les critères de définition, les logiques motivant l'implication et la place qu'y tient le territoire sont variés. Soutenus voire incités par leur institution (voir chapitres 8 et 9), certains enseignants-chercheurs construisent des partenariats avec des acteurs locaux, dont certains ont un objectif explicite de transformation sociale sur ce territoire.

Si le choix du terrain d'implication des enseignants-chercheurs peut rejoindre le terrain d'action de l'université par incitation et adéquation, il peut aussi s'effectuer par opposition. Cette relation est peu répandue mais elle est explicitée par un enseignant-chercheur de Syracuse : initialement le projet WestSide Residents Coalition présenté dans le chapitre 8 s'est développé sur le même terrain que le projet Near West Side Initiative porté par Syracuse University car ses porteurs (deux universitaires) ont été incités par une fondation à participer à NWSI. Mais suite au conflit entre les deux groupes, l'idée de s'opposer aux projets de l'institution sur son territoire a joué un rôle dans la poursuite de WRC sur le même terrain que NWSI. C'est ce que l'un des porteurs de WRC déclare clairement :

> *So what attracted me was the possibility of be into opposition to my own institution, there is one of the attractions. I find that to opening up a political and intellectual space that is important, that is significant, that is « what happens when an actor or an agent of an institution starts trying to oppose the institution which pays over his salary (…) to what extend is it possible in effect to use the resources and tools of the institution just claiming to want to support democracy and to want to support the residents of neighborhood. Is it possible to develop an alternative project to that institution saying well (…) you may think that is what your are doing but… I don't trust you*

and I would like to develop an independent project. I was very curious to know would it be possible to use the resources of the institution to do that (enquêté n° 92, 24/05/2011).

Ainsi, travailler sur le même territoire que l'université peut résulter d'un choix et non uniquement une juxtaposition par coïncidence. Dans ce cas, les enseignants-chercheurs relient leurs projets d'implication au statut et au rôle territorial de leur établissement pour bénéficier de relations institutionnelles existantes ou du soutien de projets portés par l'université, ou pour incarner un devoir universitaire en adéquation, décorrélé ou en opposition avec la posture de l'université.

4. Le territoire d'appartenance - L'espace-vécu

Enfin, une troisième logique de territorialisation des projets menés par les enseignants-chercheurs, après celle de l'accessibilité par réseau ou proximité topographique, après celle du lien avec la présence et l'action de l'université, est celle du sentiment d'appartenance à un lieu. Dans ce cas, le territoire n'est pas principalement envisagé comme un terrain de recherche ou de formation, ni comme un maillage de périmètres d'action des acteurs locaux (y compris l'université), ni comme le territoire d'ancrage de l'université, milieu environnant envers lequel l'institution ou les enseignants-chercheurs se sentent responsables, mais comme l'espace-vécu du chercheur.

Rappelons encore une fois que les différentes logiques d'implication des enseignants-chercheurs (leurs motivations) et les différentes logiques de territorialisation des projets se combinent et ne sont pas exclusives. L'idée amenée ici est qu'un rapport spécifique que certains interlocuteurs entretiennent avec le territoire dans lequel ils s'impliquent est celui de l'identification, de l'appartenance, de la projection personnelle. Dans ce cas, mes interlocuteurs s'impliquent sur un territoire par des projets avec des acteurs non académiques car c'est leur lieu de vie, l'espace de leurs pratiques quotidiennes, de certaines interactions sociales. Le territoire est alors considéré dans sa dimension d'appropriation individuelle, de pratiques et de représentations : dans un espace pratiqué au quotidien ou presque, approprié personnellement plus que professionnellement par l'enseignant-chercheur.

Etant donné la situation du campus de Nanterre en banlieue parisienne, le périmètre de l'espace-vécu des enseignants-chercheurs et celui du territoire environnant l'université ne se superposent pas forcément. Des universitaires (la majorité) ne résident pas à Nanterre et vivent à trente, quarante-cinq minutes voire plus en transport en commun du campus. Le choix de travailler et de s'impliquer dans cet espace-vécu personnel ne correspond donc pas souvent au territoire d'ancrage de l'université. C'est d'ailleurs le cas pour les enseignants-chercheurs et pour les étudiants (les entretiens font référence à des lieux de résidence de l'Ouest francilien).

Ainsi une enseignante-chercheure en géographie à l'université Paris Nanterre relie sa pratique quotidienne du campus et son envie d'y travailler ou y faire travailler ses étudiants. Mais les difficultés d'accessibilité (pas le lieu de résidence) restent un frein (Enquêtée n°33, 30/03/2016) :

Bah oui je le regrette [de ne pas travailler sur et avec des gens de Nanterre]. Je le regrette tu vois notamment à titre personnel parce que j'aimerais en savoir quand même plus dans celui [lieu]où je passe quand même un certain nombre d'heures par semaine [petit rire]. Mais par contre, je… je pense que c'est la même chose pour les étudiants. Je pense que peu d'entre eux habitent sur le campus ou à côté vraiment. Beaucoup se déplacent en voiture je ne sais pas bien d'où ils viennent. Non je le regrette. Après je te dis , on a essayé de trouver parce que bon il faut trouver quand même des trucs qui se ramènent à ce qu'on sait faire, on essaie de trouver des entrées…

La même tension est visible dans les discours d'une enseignante-chercheure en psychologie sociale : d'une part sa pratique régulière quasi quotidienne du campus la pousse à vouloir s'y investir, tandis que l'éloignement de son lieu de résidence crée un frein logistique (accessibilité) et une distanciation (pas un espace-vécu) :

> *Et puis bon voilà de voir tous ces gens en immense précarité autour du campus tout le temps.*
>
> *(…) Et puis après ce qui est compliqué de travailler avec Nanterre c'est que moi j'habite Paris. Alors voilà c'est… c'est un peu compliqué la fac c'est vraiment une espèce d'entité abstraite dans la ville. (Enquêtée n°22, 01/02/2016)*

Lors de l'enquête de terrain, différents universitaires m'ont parlé des projets de nature impliquée qu'ils menaient en région parisienne, proche de leur domicile et dans un quartier qu'ils affectionnaient. Dans ce cas-là, les logiques de proximité (accessibilité) et d'appartenance (espace-vécu) s'appliquent mais aboutissent à localiser le terrain du projet loin de l'université.

Dans quelques cas mes interlocuteurs vivent proches du campus et le territoire auquel ils se sentent appartenir, envers lequel ils éprouvent de l'attachement, qu'ils parcourent et s'approprient, est inclus dans le territoire d'ancrage de l'université. L'absence de liens ou le contraste entre l'université et le territoire (et les acteurs) alentours sont alors davantage mis en avant dans les entretiens.

A Syracuse, les périmètres de l'espace-vécu de mes interlocuteurs et ceux du territoire d'ancrage de l'université se superposent plus qu'à Nanterre ce qui rend moins flagrantes les différentes logiques de territorialisation des projets. Pourtant, le sentiment d'appartenance est régulièrement évoqué par mes interlocuteurs comme un critère de territorialisation de leurs projets. Le sentiment d'appartenance et de communauté de destin avec un groupe de personnes et un lieu de vie est d'ailleurs plus explicité qu'en France et trouve écho avec les spécificités du contexte états-unien. Certains interlocuteurs mettent en avant leur lieu de résidence, leur projection à long terme dans le quartier ou la ville, et le fait qu'ils pratiquent régulièrement à titre individuel cet espace. Les temporalités des carrières d'enseignant-chercheur les amènent à se projeter à long terme dans la ville de Syracuse, alors que des enseignants-chercheurs de l'université Pairs Nanterre peuvent y travailler des décennies sans développer de sentiment d'appartenance à l'égard de Nanterre.

Un autre élément associé au lieu de résidence est celui du sentiment d'appartenance à une *community* : la manière de définir et d'incarner sa citoyenneté aux Etats-Unis s'exprime plus par la *community* que par l'intermédiaire de l'Etat (voir chapitre 3). Cela incite certains individus à s'impliquer dans des projets pour leur quartier ou pour une *community* à laquelle ils se sentent appartenir. Cette implication d'ordre personnel peut déboucher ou se mêler à des projets de recherche ou de formation universitaires, puisque la personne en question, enseignant-chercheur disposant d'une liberté considérable, mobilise ses goûts, ses compétences, ses connaissances dans la sphère personnelle et la sphère professionnelle conjointement.

III. Comment naviguer l'institution universitaire pour mener sa vision de l'implication ?

Hormis quelques interlocuteurs en post-doctorat ou *adjunct* (vacataire) les enseignants-chercheurs interrogés concernant leurs pratiques d'implication sont tous des universitaires titulaires de leur poste (maîtres de conférences, professeurs, *associate professor* ou *professor*) ou en voie de l'être : aux Etats-Unis les enseignants-chercheurs commencent par être *assistant professor* puis s'ils sont sur un poste *tenure-track*, ils ont une forme de période probatoire de six ans en général, au bout de laquelle ils sont titularisés (*tenured*) s'ils remplissent les critères généralement axés sur la recherche et la publication. Mes interlocuteurs sont donc membres de Syracuse University ou l'université Paris Nanterre et ont le statut et les conditions de travail d'un ou d'une universitaire.

Comme cela a été abordé précédemment (chapitre 8), certains enseignants-chercheurs semblent très peu relier leurs projets avec l'université, que ce soit en termes de sentiment d'appartenance, de dépendance fonctionnelle, d'adhésion à des politiques d'établissement, d'utilisation de services de soutien ou d'appropriation d'incitations à l'implication. Pourtant l'hypothèse ici est que même si ces enseignants-chercheurs ne rattachent pas explicitement leur projet à l'université et disent ressentir peu d'influence de l'institution sur leur travail, à la fois leur identité d'universitaire, leurs conditions de travail, leurs obligations de service, leur socialisation à l'université sont des facteurs qui influencent les projets d'implication qu'ils mènent. D'ailleurs, que ce soit par un biais ou un autre, la majorité des enseignants-chercheurs interrogés expriment cette influence institutionnelle même de manière indirecte.

Comment leurs pratiques d'implication s'articulent-elles avec cette identité et ce contexte professionnels ? Etant donné que les opportunités d'observation directe et participante sur cette question-là ont été limitées, l'interrogation est à reformuler : comment mes interlocuteurs relient-ils leurs pratiques d'implication avec leur université ? Comment se représentent-ils la place de l'université, comme institution, dans leurs pratiques d'implication : cette appartenance institutionnelle à une université et cette appartenance professionnelle au métier sont-elles vécues comme un appui ou au contraire un frein pour leurs projets de recherche ou de formation de type impliqué ?

Enfin, même si les enseignants-chercheurs bénéficient d'une « latitude importante » (Chatelain-Ponroy et al., 2012, p. 58) dans l'exercice de leur profession de la part des universités, comment mes interlocuteurs se positionnent-ils par rapport à leur établissement ? Plus précisément quelles attitudes ont-ils à l'égard de l'université pour mener à bien leurs projets d'implication ?

1. *Appuis et freins à l'implication pour un enseignant-chercheur universitaire*

Dans quelle mesure les enseignants-chercheurs interrogés considèrent-ils que le statut d'universitaire et l'ancrage institutionnel dans leur université sont des points d'appui pour mener leurs projets d'implication ? L'université peut-elle représenter une ressource et un soutien pour construire et mener des projets de recherche ou d'enseignement de forme partenariale, certains à visée de transformation sociale ?

a. *Le statut : « licence to kill » et accès aux ressources*

Le principal élément souligné par mes interlocuteurs comme appui dans leur pratique est le statut dont ils disposent en tant qu'enseignant-chercheur à l'université. Plus précisément, c'est la liberté dont ils

disposent, associée à une sécurité d'emploi, qui est présentée comme leur principal atout. Cette liberté leur permet de choisir les sujets et terrains qui les intéressent et de lier ainsi des intérêts personnels (dont militants) avec leur recherche. En un sens, ce qui est le plus mis en avant par les universitaires interrogés comme atout est justement ce qui leur permet d'être indépendants de l'université : liberté thématique, méthodologique et organisationnelle : peu d'intégration verticale (peu de hiérarchie et de liens d'autorité), peu de dépendance fonctionnelle auprès des collègues et des différentes entités institutionnelles (département, U.F.R. ou *Schools*, université), peu de sentiment d'affiliation à l'égard de l'établissement.

Si l'obtention de la position de titulaire peut être considérée comme une contrainte forte comme je l'aborderai ensuite, une fois obtenue, elle se transforme en un statut très important pour mes interlocuteurs. Ce statut apporte une liberté mais aussi une sécurité dont ne disposent pas (ou moins) d'autres travailleurs dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Une enquêtée à Syracuse University décrit ainsi la titularisation comme une « *licence to kill* » c'est-à-dire l'obtention d'une position qui donne beaucoup de latitudes pour expérimenter et travailler en indépendance, comme le résume une enseignante-chercheure de Syracuse :

> *I am a tenure professor I don't have anything to loose (…) "They are not going to do anything to me, I don't think. I mean I'm a university faculty, I'm active at my faculty senator where I was elected with others faculty to be part of the university government system. (…) I don't anticipate any back clash.» (Enquêtée n°87, 13/06/2014).*

A l'inverse le fait de ne pas être titularisé est présenté par mes interlocuteurs comme une contrainte forte : lorsqu'ils sont ou ont été sur des postes « *tenure-track* », les chercheurs ne disent pas explicitement avoir peur de perdre leur emploi mais le spectre de la non-titularisation ressurgit dans différents entretiens, notamment lorsque des projets sont en désaccord avec la politique d'implication de l'établissement.

Le statut apporte une sécurité mais aussi une liberté très importante pour tous les enseignants-chercheurs interrogés. Elle leur permet à la fois de choisir leur projet ou de refuser ceux que des partenaires ou l'université leur proposent (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *Donc c'est toujours la question du sens en fait. Je pense qu'on a encore la possibilité à la fac de donner du sens à ce qu'on fait, il ne faut pas exagérer. Donc si un projet qui dit voilà évoqué une entreprise. Personne nous dit 'il faut travailler avec telle entreprise'. Tous les exemples que j'ai, tout ce que je vous raconte avec les entreprises là, je ne les ai même pas mémorisées car ce n'est pas trop intéressant. Si on me dit 'tu dois faire un projet avec eux et tu es obligée de le faire', ce qui n'est encore jamais arrivé de ma vie, alors là j'émettrais une critique et je vais sentir que voilà on se moque de moi. Et ça ce n'est jamais arrivé donc après qu'on me dise 'il faut travailler une entreprise' pourquoi pas [si ce n'est pas imposé] car ce sont des gens qui cherchent des compétences donc pourquoi pas.*

De plus, le statut d'universitaire est souvent présenté comme un élément important dans les partenariats avec des acteurs extérieurs qui cherchent à travailler avec « l'université » (Enquêtée n°43, 17/02/2015) :

> *Et du coup eh bien l'universitaire parce qu'ils disent l'universitaire ils ne disent pas le chercheur. C'est comme ça que ça s'appelle. Les a accompagnés pour établir cette méthode. (…) déjà ils veulent l'écrit. Ils veulent qu'il y ait… des traces. Parce qu'ils ont l'impression… de faire des choses*

mais ils n'ont jamais de traces. Donc ils se sont dits voilà les universitaires c'est ceux qui écrivent donc avec les universitaires

Cette question du statut est néanmoins mobilisée et vécue différemment selon les chercheurs et les projets : certains ne considèrent pas cette « étiquette » comme un atout, notamment lorsqu'ils considèrent qu'elle peut être dévoyée ou qu'elle constitue un frein. Par exemple, le statut d'universitaire peut être utilisée volontairement comme un atout par le chercheur et ses partenaires, ou bien elle peut être vécue par le chercheur comme une instrumentalisation de son statut par les partenaires qui cherchent une légitimité ou une caution. De même, des enseignants-chercheurs ne souhaitent pas être considérés comme « l'université » (dans le sens l'établissement) ou comme « l'universitaire » car cela ne correspond pas à la position qu'ils souhaitent avoir dans le projet de partenariat : « oui alors ils m'appellent toujours l'université alors je leur dis vous savez moi je ne suis pas l'université (…). Et moi je ne suis pas là comme université je ne peux pas parler au nom université, dont j'ignore grandement les desseins sur ces interactions entre le territoire de Nanterre et l'université. » (Enquêtée n°37, 20/04/2016)

Le statut (et les compétences) d'universitaire suscitent donc des opportunités de projets en partenariat avec des acteurs variés. Il permet aussi d'accéder à certaines ressources, mais qui ne sont pas tant celles de l'établissement que celles du système de l'enseignement supérieur et de la recherche plus largement. Le statut d'universitaire permet en effet d'obtenir l'appui de partenaires (collectivités, fondations aux Etats-Unis) ou de subventions de recherche (de l'ANR ou de la NSF par exemple). Dans ces cas-là, l'enseignant-chercheur obtient un financement ou une proposition de projet de recherche en sa qualité d'universitaire, sans que les ressources ne viennent de l'établissement.

b. L'organisation universitaire : atout ou frein ?

Au-delà du statut d'universitaire qui apporte une sécurité, une liberté et une image mobilisées par mes interlocuteurs pour mener des projets d'implication, dans quelle mesure considèrent-ils que leur appartenance à une université est un frein ou un atout pour leurs projets ?

Les ressources de l'organisation ?

Les ressources proposées par l'établissement en lui-même sont assez restreintes, surtout à l'université Paris Nanterre. Comme les chapitres précédents l'ont montré, les financements dédiés sont limités, le soutien logistique est parfois restreint, voire contreproductif dans certains cas plus complexes. Il est difficile de donner une vue systématique de l'ensemble des soutiens apportés par l'établissement, ce qui n'est pas l'objectif d'ailleurs. Mais le soutien au montage et à la gestion de projets qui incluent un partenariat n'est pas toujours suffisant comme le notent les enseignants-chercheurs interrogés mais aussi les membres des services concernés. Dans les propos des enseignants-chercheurs interrogés, à la question « quels soutiens vous apporte l'université », les réponses variaient de « aucun » à l'évocation d'appuis ponctuels comme la présence symbolique du président ou d'un membre de l'équipe présidentielle, l'accès à une salle, l'obtention d'un financement ponctuel restreint via l'U.F.R. comme le décrit une enseignante-chercheure en Droit concernant les Cliniques du Droit (Enquêtée n°29, 19/01/2015) :

E.C. : (…) tout de suite Balaudé a accueilli en haut le projet parce que cela rentre dans son truc de RSU donc il a bien promu. Il est venu à la dernière réunion de restitution, il a fait un discours etc.

Camille : il n'a pas financé ?

E.C. : je crois que si, un petit peu 1000 ou 2000 € enfin dépôt des brouettes mais ce n'est pas rien, ce n'est pas négligeable.

Dans les discours de mes interlocuteurs à l'université Paris Nanterre et dans la manière dont ils se représentent l'université, celle-ci n'est pas franchement un facteur important de soutien. Cependant certains reconnaissent le processus de construction organisationnelle à l'œuvre et considèrent que l'accompagnement des services centraux pour leur projet s'est amélioré, même s'il reste compliqué comme l'explique une enseignante-chercheure (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

Camille : dans ce cas-là peut-être d'un point de vue logistique et administratif est-ce que ça suit ?

E.C. : eh bien ils essayent mais encore une fois il faut qu'ils aient des postes. Donc je pense qu'ils essayent. À Nanterre je pense qu'ils essaient de structurer parce qu'il y a ce service-là [DRED] (…) Mais par exemple nous (…), on n'a pas d'ingénieurs de recherche. (…) Il y a des laboratoires où ils ont des ingénieurs de recherche, des ingénieurs d'étude des secrétaires. Nous non.

D'autres enseignants-chercheurs insistent davantage sur le fait que les services administratifs sont un véritable frein à leurs projets. Lors des entretiens, certains détaillent les délais de plusieurs mois avant de pouvoir dépenser l'argent qu'ils ont obtenu par une agence ou un organisme de financement, ou bien leur obligation d'avancer des frais (plusieurs centaines d'euros), de devoir négocier la pertinence d'un achat. Plusieurs ont mentionné des dysfonctionnements importants comme la perte de papiers de convention de partenariat ou des délais qui mettent pour eux en péril leur projet.

Camille : est-ce que tu sens de la part du service valorisation, du SAJI une sorte de soutien d'encouragement ?

E.C. : non pas vraiment. Non ma vision… j'ai l'impression que les contraintes juridiques sont telles que c'est un frein quoi parce que pour les conventions ça ne va pas les mentions ne vont jamais, on a beau faire un document normé qui soit toujours le même pffffou on s'embarque dans les trucs juridiques extrêmement complexes. Donc cela met des mois pour établir une convention. Il y a un protocole, une procédure qui est extrêmement lourde. (Enquêtée n°25, 28/04/2016)

Le cas de Syracuse University (certes moins approfondi sur cet aspect) apparait plus nuancé étant donné les capacités organisationnelles de l'établissement (voir chapitres 6 et 8) qui fournit plus de soutien logistique (salle, secrétariat, gestionnaire, etc.), et étant donné le soutien obtenu via les financements extérieurs (*staff* payé avec les subventions de recherche), et intégré temporairement à l'université.

Les étudiants et les formations ?

Un autre point d'appui lié à l'université et mentionné par les enseignants-chercheurs est la possibilité d'associer des étudiants aux projets d'implication menés. Dans les entretiens, les étudiants apparaissent très fréquemment, voire à chaque fois que le chercheur décrit le fonctionnement d'un projet.

Evidemment certains projets ont un objectif pédagogique et sont destinés aux étudiants ce qui explique leur intégration. S'il s'agit de *service-learning,* alors l'étudiant effectue des tâches basiques pour un partenaire et il n'y a pas (ou rarement) une production de savoir réalisée à la fin. Hormis cette forme d'interaction, les projets de formation ou de recherche (ou les deux associés) en partenariat décrits par mes interlocuteurs suivent un objectif général auquel les étudiants participent. Par exemple pour un cours de politiques publiques à Syracuse University, des étudiants *undergarduate* (Licence)

produisent des évaluations du fonctionnement d'organisations à but non lucratif à Syracuse. Ou bien des étudiants de Master à l'université Paris Nanterre réalisent des diagnostics territoriaux pour des acteurs publics de santé en Ile-de-France. Dans les deux cas, le partenariat noué entre l'université et les partenaires extérieurs est à visée principalement pédagogique. Les étudiants produisent un savoir qui est proposé aux partenaires, et en partie réutilisé pour des projets de recherche comme l'explique une enseignante-chercheure en géographie qui porte les projets tutorés : « Enfin l'action passait par les étudiants d'abord (…). C'est les étudiants qui produisent la connaissance de base. Sans eux il n'y a rien. Sans nous [la formation dont les étudiants], il n'y a pas de production d'études. C'est-à-dire que c'est nous qui créons le cadre : le maillage partenarial, la réponse à une demande, la formalisation d'une demande » (Enquêtée n° 42, 12/01/2015). Les liens tissés entre les enseignants-chercheurs et les partenaires à l'occasion de ces projets de formation de format impliqué sont également remobilisés par la suite.

Le cas des projets d'implication par la recherche qui intègrent des étudiants explicitent davantage comment les étudiants sont quasi systématiquement associés au projet comme forme de main d'œuvre et constituent ainsi un appui institutionnel pour les enseignants-chercheurs interrogés. Plusieurs enseignants-chercheurs déclarent clairement avoir besoin d'étudiants pour leur projet (Enquêtée n°24, Enquêté n°88), comme l'explique l'enseignante-chercheure en psychologie sociale (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *E.C. : … indépendamment des étudiants ? Oui oui oui bon mais après c'est dur oui. Il y a toujours un peu des étudiants. C'est rare…*
>
> *Camille : comment cela se fait ?*
>
> *E.C. : la vraie raison. La raison, tout ce que l'on n'a pas… on manque de personnel. La recherche de travail en équipe.*

En effet, la grande majorité des projets d'implication décrits intègrent des étudiants sous différentes formes : parfois la participation fait partie d'un cours officiel, parfois il s'agit de volontariat, ou bien de stages ou de commandes (en Master) ou encore des *independant studies* : un étudiant en quatrième année d'*undergraduate studies* (4e année de Licence) mène un projet de recherche personnel sur quelques mois sous la supervision d'un enseignant, et reçoit des crédits.

L'intrication entre l'activité d'enseignement et les projets d'implication est donc souvent présentée par les enseignants-chercheurs concernés comme une motivation, un atout voire une tactique afin de mener à bien les projets en question. En effet, fournir aux étudiants des opportunités d'apprentissage par l'expérience, en lien avec un projet de recherche en cours, voire de professionnalisation est l'un des objectifs exprimés par les interlocuteurs. La valeur pédagogique des projets de collaboration avec des partenaires extérieurs est une motivation forte pour les universitaires qui portent ces projets. De plus, la participation d'étudiants comme force de travail représente une ressource institutionnelle. Cela leur fournit également des arguments pour justifier du caractère académique de leur projet auprès de l'université ou des directeurs d'unités (départements, U.F.R. ou *Schools*), voire solliciter des financements ou un soutien logistique.

Si la formation reliée au projet s'étend sur une période assez longue et se répète annuellement, cela apporte une certaine stabilité au projet, que ce soit par l'apport des étudiants, la prévision des calendriers, les relations aux partenaires, etc. L'inscription de ce type d'enseignement liée à un projet d'implication dans les curricula de la formation (dans les maquettes) est un facteur de reconnaissance, de légitimation voire de mobilisation de collègues.

Cependant, cet ancrage des projets dans l'université via le rapport aux étudiants et aux formations provoque aussi des contraintes d'ordre institutionnel. L'une d'entre elle est la gestion du nombre d'étudiants parfois peu maitrisé ou négociable, la qualité de leur travail en fonction de leur niveau, le degré et la stabilité de leur investissement… Dans certains cas ces éléments posent peu problème étant donné le contenu du partenariat : dans certains cas de *service-learning* par exemple, ou de commandes ponctuelles, les *community organizations* et les entreprises sont habituées à recevoir les étudiants. Dans des projets souvent de plus long terme et intégrant une part de recherche plus importante, la participation des étudiants peut constituer un risque pour la qualité du projet et la qualité des relations entretenues avec les partenaires non académiques. Un risque possible est le décalage entre ce que le partenaire imagine ou attend et ce que les étudiants produisent, même si cette situation est rarement présentée comme un problème par mes interlocuteurs. Le risque le plus mentionné est celui de sur-solliciter des partenaires et de dénaturer une relation de collaboration en imposant un thème, en considérant les acteurs uniquement comme un terrain ou un objet de recherche sans considérer leurs intérêts (restitution, collaboration, etc.), en déstabilisant leurs propres projets par l'énergie et le temps déployés pour former l'étudiant, etc. En France comme aux Etats-Unis, la caricature d'étudiants sollicitant chaque année toujours les mêmes interlocuteurs pour leur poser les mêmes questions sans un retour ou une production pour présenter les résultats est évoquée régulièrement : « Ils sont un peu saoulés par les étudiants qui viennent les voir toutes les quatre minutes pour leur redemander [rires] des trucs » (enquêtée n°43, 17/02/2015). Les contraintes du calendrier universitaire renforcent l'effet de sur-sollicitation répétitive. Ainsi une enseignante-chercheure en droit explique qu'un partenariat avec une association dans le cadre des Cliniques juridiques EUCLID n'a pas fonctionné, notamment car accueillir un étudiant demande aux partenaires un effort supplémentaire (Enquêtée n°29, 19/01/2015)

> *Cela n'a pas marché encore une fois pour des questions de tempo, plus exactement pour des questions de ressources parce que pour les petites associations, (…) et bien former un euclidien cela prend du temps. L'euclidien par hypothèse comme il en Master 2, il n'est pas immédiatement bon sur tout.*

Différentes manières de contourner cette contrainte apparaissent dans les entretiens : travailler uniquement avec des organisations de grande taille pouvant accueillir l'étudiant (Enquêtée n°29, 19/01/2015), varier les interlocuteurs par rotation (Enquêtée n°24, Enquêtée n°42), impliquer les étudiants qu'à partir d'un certain niveau ou selon des modalités très précises, entamer un projet uniquement sur sollicitation et selon les objectifs du partenaire, construire le projet en s'assurant de sa dimension collaborative et productive pour les deux partenaires, ne laisser que certains étudiants (par exemple des masterants en stage) aller sur le terrain solliciter les partenaires.

Enfin, une contrainte liée à ce type de projet intégrant des étudiants est la surcharge de travail conséquente que cela représente pour l'enseignant-chercheur. Même lorsqu'une partie du partenariat est inscrit dans les maquettes et que des heures de service y sont dédiées, elles ne couvrent pas l'investissement nécessaire pour tenir un projet d'implication sur le long terme. L'ensemble des enseignants-chercheurs à Nanterre comme à Syracuse sont unanimes à ce propos et parlent de surcharge, de bénévolat, de fatigue :

> *Le projet [et la coordination avec les partenaires] ça demande beaucoup de temps de réunion, d'animation, de partenariat et ça demande de trouver des financements et ça c'est nous qui nous en chargeons. Ça c'est moi (Enquêtée n°42)*

Autant les maquettes ont intégré Euclid du point de vue des étudiants, autant l'encadrement fournit par les profs est énorme, je ne l'ai pas fait donc je ne suis pas en train de prêcher pour ma paroisse mais j'ai vu ce que mes collègues ont fait et il n'est pas dans les services. (…) je pense qu'elles bossent comme des malades juste sur ce projet. Rien que pour ça cela vaut la peine de le soutenir. Et ce n'est pas compté dans leur service. Et elles ne sont pas payées en vacations d'accord ? C'est vraiment pour le coup gratuit (Enquêtée n°29, 19/01/2015)

Intégrer les étudiants permet de relier les projets à des formations proposées par l'université, et donc de pérenniser, légitimer (voire justifier), financer parfois le projet par son ancrage institutionnel. Cela représente néanmoins un investissement très important dans la plupart des cas, qui peut alors prendre le pas sur l'aspect « recherche » du projet.

c. Les normes professionnelles

Certains éléments mentionnés par mes interlocuteurs comme jouant un rôle dans leurs opportunités à mener un projet d'implication relèvent des normes professionnelles du métier d'enseignant-chercheur et non des contraintes institutionnelles.

Un temps non contraint mais surchargé : « It's just hard to balance it all »

Comme présenté dans le chapitre 1, le métier d'enseignant-chercheur se caractérise par une grande liberté mais une surcharge croissante de tâches de plus en plus diversifiées à effectuer (notamment pour l'administration de la recherche et de l'enseignement). Cela aboutit au paradoxe d'un temps contraint non contraint[1] mais surchargé. Les enseignants-chercheurs qui participent ou mènent des projets impliqués de recherche ou de formation témoignent pour beaucoup de leurs difficultés à gérer l'ensemble de leurs tâches :

E.C. : People on campus are so busy and overstretched : getting people to do things. (…)"It's just hard to balance it all." : academics are notoriously overworked lacking time or sleep" » (Enquêté n°98, 20/06/14),

E.C. : Donc c'est plutôt dans le rendu parce que du coup petit rire je me rends compte maintenant que j'ai écrit très peu de choses enfin je n'ai pas écrit d'article sur tout ça je ne l'ai pas valorisé scientifiquement. Par compte j'ai rédigé bien des choses que je ne faisais pas avant j'ai rédigé des rapports, préparer des PowerPoint pour toutes les réunions ce genre de choses mais ce donc c'est plutôt dans la forme

Camille : et pourquoi tu n'as pas valorisé finalement ?

E.C. : euh je ne suis pas sûre… enfin. Je ne suis pas sûr que ce soit lié au fait que cela se soit passé comme ça je pense que c'est plus une question de temps. Enfin je n'en sais rien. Elle soupire. Je… elle soupire en fait pour l'instant enfin c'est un peu mon programme en ce moment. (Enquêtée n°33, 30/03/2016)

Ils évoquent aussi le fait que ces projets débordent sur leur temps personnel pour travailler sur ces projets dont certains mêlent un investissement personnel (notamment militant) au travail académique, et d'un engagement moindre dans certains pans de leur profession au moins

[1] Ce qui n'est pas (ou plus) le cas dans toutes les universités. Un témoignage d'un enseignant-chercheur français mentionne le cas d'universitaires chiliens devant « pointer » tous les jours à leur établissement pour prouver leur présence dans leurs bureaux.

temporairement : certains enseignants-chercheurs se dédient beaucoup à leur activité d'enseignement et regrettent en entretien le peu de temps qu'il leur reste pour la recherche. Inversement, leur implication dans des projets plus dédiés à la recherche qu'à l'enseignement est rendue possible par un désinvestissement dans les activités d'enseignement ou l'obtention de décharges.

Une démarche peu valorisée

Une autre caractéristique professionnelle réside dans les critères d'évaluation et de valorisation du travail des enseignants-chercheurs : l'enseignement est peu évalué et peu valorisé dans les carrières, à l'inverse de la recherche par publication. Celle-ci est l'élément central pour l'obtention d'un poste, et la titularisation (dans le cas états-unien). De plus c'est à travers le critère du nombre de publications que la recherche est évaluée, ce qui n'est pas favorable aux projets de recherche de type impliqués qui peuvent demander plus de temps qu'une recherche classique, poursuivre des objectifs autres qu'académiques, s'appuyer davantage sur de la co-publication, employer plusieurs types de diffusion des résultats, trouver des revues pour publier, etc. L'élu délégué à la ville universitaire à la municipalité de Nanterre déclare ainsi :

> *Il y a plusieurs soucis pour les universitaires. Le premier c'est effectivement le manque de souplesse de l'université. Le deuxième c'est la charge de travail supplémentaire et le troisième c'est l'absence de valorisation y compris dans les… cela ne se publie pas ça. Donc dans les… dans les revues «'impact factor' : zéro. Et donc pour une carrière universitaire (…) [Untel] voilà ce n'est pas son souci il est à la retraite maintenant. Et même il y a cinq ans ce n'était pas son souci d'avoir, de publier dans des revues à 'impact factor'. Mais pour quelqu'un (…) qui a sa carrière universitaire à faire, qui va avoir un poste eh bien il faut publier. Et ça cela ne se publie pas. Cela se publie dans la gazette (...) mais pas 'impact factor' voilà (Enquêté n°18, 29/01/2016)*

De nombreux enseignants-chercheurs aux Etats-Unis font état des pressions exercées sur eux tant qu'ils n'ont pas obtenu leur titularisation : ils sont poussés par leur collègue à se dédier uniquement à la publication (Enquêtée n°104, 09/06/2015) et à ne pas s'engager beaucoup dans des projets chronophages et peu reconnus :

> Well, like, I think it would be very hard to get tenure if that's what you were doing, is, err... program evaluation... Yeah. I mean, maybe, if you were in an Ed school... a school of Education... that's a different story. That might be more rewarded then, in Sociology I don't think so. (*Enquêtée n°79, 05/06/15*)

Même une fois titularisés, le critère de la publication apparait tout à fait prégnant aux Etats-Unis comme en France. A Nanterre, les enseignants-chercheurs considèrent que l'implication n'est pas valorisée pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) ou la reconnaissance du conseil national des universités (CNU). Plus largement, ils mentionnent une « pression à la publication » dont ils situent mal la source, entre critères d'évaluation de leur laboratoire (Enquêtée n°24, 22/01/2015), remarques de leurs directeurs ou collègues (Enquêtée n°22, 01/02/2016), ou une propre pression par la comparaison (Enquêtée n°25, 28/04/2016).

Enfin, selon les disciplines, la recherche en partenariat avec des acteurs non académiques, qu'elle soit de forme *community-based*, collaborative, participative, interventionnelle, action, n'a pas la même légitimité qu'une recherche dite « fondamentale ». Une enseignante-chercheure qui déclare faire de la recherche appliquée déclare : « *en termes de reconnaissance je pense que c'est plus les gens qui sont en recherche fondamentale qui sont reconnus par l'institution et qui se font reconnaître à l'extérieur*

*mais bon » (*Enquêtée n°22, 01/02/2016*).* De même une enseignante-chercheure en sociologie à Syracuse University considère qu'une recherche engagée n'est pas du tout encouragée, valorisée et incarnée à l'université (Enquêtée n°89, 23/03/15) :

> *Because most faculties don't care about the world [laughs]. No seriously, I mean most faculty members just care about their own careers and they just care about their own prestige and their own research productivity and this (showing the survey) doesn't look …you know… I invest a lot of time in the community right? And it doesn't value in traditional academic standard it's not what's valued, that's not what's rewarded so most faculty members would never being involved*

L'université apparait alors comme un relai de ces normes et valeurs que les universitaires érigent et considèrent au sein de leur profession.

2. Quelles stratégies à l'égard de l'université ?

Dans ce cadre, comment les enseignants-chercheurs articulent-ils leurs projets d'implication avec leur université ? Développent-ils des stratégies particulières à l'égard de leur établissement de rattachement afin de mener leurs projets ?

a. Eviter les contraintes institutionnelles : contourner, se soustraire, détourner

Une première attitude à l'égard de l'université est d'éviter au maximum d'être dépendant du fonctionnement de l'institution, considérée avec défiance. Cette attitude peut être comparée aux formes d' « exits individuels relatifs » analysés par Fanny Darbus et Fanny Jedlicki dans leur article « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Universitaires en danger » (Darbus et Jedlicki, 2014). Face aux restructurations majeures dues aux réformes récentes qui provoquent l'extension des missions et l'intensification continue de la charge de travail des universitaires, les auteures distinguent trois formes d'*exit* : « par la fenêtre » (pas de côtés, refus silencieux), « par la cheminée » (par le haut, fuite en avant vers l'excellence, ou vers le sacerdoce), et « par la porte » (quitter l'université) Ces formes d'*exit* sont des formes de réaction des universitaires à la transformation de leurs conditions de travail, face à laquelle « ils mettent en place des pratiques individuelles de repli, de retrait relatif et de contournement. Les réorganisations actuelles stimulent et contraignent à la diversification de stratégies de maintien d'une éthique professionnelle à soi. » (Darbus et Jedlicki, 2014, p. 10).

UPN : Le « sous-marin » en voie de disparition

Transposée à la manière dont les universitaires articulent leurs projets d'implication à leur institution, cette analyse aboutit à la figure du « sous-marin » (expression entendue lors de l'observation participante) : mener les projets d'implication « malgré » l'université, en s'appuyant ponctuellement sur les avantages que la position d'universitaire apporte, mais en essayant surtout de se soustraire aux contraintes que l'université peut représenter.

Il s'agit alors d'éviter ce qui est considéré par les enseignants-chercheurs interrogés comme des contraintes non nécessaires voire néfastes à leur projet. Ils cherchent alors à réduire au maximum leurs liens et leur dépendance à l'établissement comme l'exprime une enseignante-chercheure de Paris Nanterre (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *Camille : et vous avez l'impression que l'université vous soutient là-dedans [recherche partenariale] ?*

EC : à Nanterre oui. Parce que la DRED [Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales], ils ont fait beaucoup de progrès. Pour l'accompagnement juridique. Alors c'est lent, c'est super lent. C'est pas… mais... Par exemple quand j'ai débuté c'était simple, les chercheurs ils avaient une association parallèle. Voilà. Une association. Et tous les contrats passaient par l'association voilà. Et comme ça… les labos ils n'avaient pas de ligne [budgétaire] parce que c'était un enfer pour faire passer un argent extérieur dans les labos. Et il y en a encore qui font ça.

Le même constat est établi du côté des services centraux, dans les yeux de la DRED (Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales) cette fois-ci : cette attitude de contournement apparait tout à fait contraire aux logiques d'organisation que porte mon interlocutrice dans les extraits ci-dessous. Mon interlocutrice reconnait en effet les avantages, pour un enseignant-chercheur, à créer une association parallèle pour formaliser un partenariat avec un partenaire :

Et donc ils contractualisent entre l'association et directement leurs partenaires en fait. Ce qui leur laisse une plus grande liberté de gestion. Je ne pense pas qu'ils détournent l'argent pour eux. Mais cela leur laisse une plus grande liberté de gestion c'est plus souple… que si cela passait par la fac. Donc nous on ne le voit pas. Nous on sait qu'ils font de la recherche action parce que cela fuite. Parfois la ville se plante et nous envoient à nous la convention donc on le sait comme ça et nous on leur tire vaguement les oreilles.

Mais ce fonctionnement est contesté par l'université (ici services centraux) à plusieurs titres : dans le cas où le chercheur récupère des bénéfices personnels par cette activité (rémunération supplémentaire), cela apparait d'une part injuste car le chercheur obtient le contrat en question grâce à son statut d'universitaire (« ces contrats ils les ont eus, parce qu'ils sont à la fac »), et d'autre part immoral car ils se font rémunérer sur leur temps de recherche, déjà financé par l'université, et car ils obtiennent des bénéfices commerciaux d'une expertise d'ordre de service public (« Donc ils utilisent leur temps de fonctionnaire pour vendre deux fois leur temps en plus ») :

Camille : et vous cela ne vous gêne pas ? Vous ne prenez pas vos 12 % ?

Membre DRED : c'est pire que ça en fait. Pour moi ce n'est pas que ça. Du coup on ne sait pas comment ce truc-là est géré. On peut imaginer que le chercheur est rémunéré pour sa prestation par cette asso. Puisque nous on n'a pas le droit de rémunérer les chercheurs avec un intéressement, on n'a pas le droit de lui filer de l'argent à partir d'un contrat en complément de salaire, une prime ou je ne sais pas quoi. Par contre [avec] une asso on peut très bien imaginer qu'il se déclare par ailleurs auto entrepreneur et que du coup il se fait payer des missions par l'association.

Camille : oui mais du coup par exemple [j'ai rencontré des enseignants-chercheurs qui] se font payer sur leur temps libre et cela ne leur pose aucun problème. (…)

Membre DRED : oui mais c'est un problème pour l'institution ! oui alors cela ne leur pose aucun problème. Cela ne leur pose aucun problème d'éthique mais nous cela nous en pose un franchement. (…)

Eux [autre exemple d'activités de consultance] ils ont beaucoup de contrats mais en fait parce que les contrats ils ne les filent pas à la fac, ils les filent sur leur statut de consultant externe. Mais ces contrats ils les ont eus, parce qu'ils sont à la fac. Et ils jouent sur leur statut de profs de fac pour avoir ces contrats-là. Donc ils utilisent la crédibilité et le poids de leur expertise c'est parce qu'ils sont profs de fac. (…) Ce qu'il [un universitaire] met sur sa page [internet personnelle]

c'est ça. Et ses clients, parce qu'on est dans un rapport commercial, c'est ça et moi je trouve ça hyper choquant.

Et c'est pire que ça, ils font ça sur leur temps de recherche, sur le temps où ils sont salariés par la fac. Alors pour certes qu'ils en font beaucoup, donc je pense qu'ils bouffent sur leur week-end, leur machin et tout. Mais concrètement ce n'est pas quantifiable mais leur activité de recherche, c'est des prestations de services. Et ils sont déjà payés par la fac pour ça. Donc ils utilisent leur temps de fonctionnaire pour vendre deux fois leur temps en plus…. Le problème ce n'est pas dans les 12 % de la fac, le problème c'est la confusion de… d'utiliser à des fins d'enrichissement personnel des moyens…

Enfin, les considérations morales de financement mises à part, cette logique d'évitement de l'université par les universitaires est regrettée par mon interlocutrice car elle s'oppose au mouvement de construction organisationnelle de l'université comme entité avec une identité, des comptes à rendre, une réputation et une visibilité à défendre… :

Sauf que comme c'est un statut un peu ambigu il n'y a pas de communication. C'est-à-dire que tout ce travail-là, c'est-à-dire que nous on ne peut pas le faire valoir dans notre rapport avec le ministère. S'il nous demande quels sont nos partenaires dans le cadre de recherche action, et bien du coup, je ne sais pas. Je ne peux pas le mettre en avant (…)

S'ils [les partenaires] contractualisaient avec nous et non pas avec les chercheurs en tant que consultants ce serait plus tentant et au moins nous on pourrait communiquer dessus et le mettre en valeur

Camille : oui c'est vrai que cela reste informel

Membre DRED : nous, nous, on ne peut pas le mettre en valeur du coup. Le rayonnement est quand même assez…

Camille : vous ne pouvez pas le mettre en avant parce que…

Membre DRED : on ne le sait pas. On ne le sait pas et jamais on ne le saura parce que de toute façon ils auraient trop peur qu'on… qu'on mette la main dessus et qu'on l'encadre.

(…) ils contribuent peu au pot commun finalement. Ils ont vraiment une logique de faculté à part et non pas d'établissement, et d'université tous ensemble dans un même mouvement quoi.

Certains cas décrits par mon interlocutrice relèvent d'une forme de double-emploi, dont les limites sont difficiles à tracer tant la liberté quotidienne de l'enseignant-chercheur lui permettent de mêler les deux.

Indépendamment de ces cas particuliers, plusieurs enseignants-chercheurs expriment la volonté d'éviter les services de l'université, non pas à des fins de rémunérations personnelles, mais pour mener leurs projets de manière plus fluide. Par exemple lorsqu'un financement de recherche (de l'ANR par exemple) est obtenu par un membre d'une U.M.R., il est possible de choisir de mettre le projet en gestion auprès de l'université ou auprès du CNRS : des enseignants-chercheurs choisiront le CNRS pour éviter les lourdeurs de l'université.

Mais comme je l'ai déjà présenté, le développement des capacités organisationnelles des universités (collecte d'information, contrôle, incitations etc.) et le renforcement de leur rôle comme intermédiaire dans l'accès à des financements, rend cette attitude de contournement de plus en plus difficile. C'est

exactement ce que dit Christine Musselin dans un article de 2012 présentant les résultats d'enquêtes effectuées dans huit pays européens (Musselin, 2012) :

> *First, there is a clear trend towards the empowerment of universities as institutional actors. Second, and as a consequence, universities exercise more control over academic activities and academic careers. (…)*
>
> *At the same time, the increasing role of universities in the determination and the implementation of their own strategies, in the management of their budgets, their scientific policy and training programs, made them more present, more important and less escapable to their own members than in the past. Ignoring one's institution strategy is more difficult: the level of interactions between each academic and his/her own university is simultaneously higher and more constraining.*
>
> *While I used to describe French universities as hosting-institutions not asking a lot from academics to which they did not offer a lot either (Musselin 2001 [2004][1]), this is less and less the case and formal rules (such as being affiliated to a research unit of his/her university), technical devices (such as information systems), new procedures (as the allocation of research budget by the academic council of the university and no more by the ministry) tightened up the relationships between each French academic and his/her institution.*

Plusieurs exemples de l'enquête de terrain confirment cette évolution : des enseignants-chercheurs profitaient du haut degré d'indépendance (faible intégration, faible interdépendance fonctionnelle) dont ils disposaient pour mener des projets d'implication qui cadraient difficilement avec les règles et le fonctionnement universitaires (maquette, service d'enseignement, logistique, gestion de contrats, etc. Il semble que leur marge de manœuvre se restreint avec la transformation organisationnelle de l'université. Par exemple une enseignante-chercheure de géographie décrit l'introduction d'un « outil numérique » pour mesurer « le taux d'encadrement » et donc « évaluer les formations », ce qui bouleverse les projets de types projets tutorés, commandes, diagnostics effectués par les étudiants et qui demandent un taux d'encadrement élevé, comme le souligne mes interlocuteurs (Enquêtée n°42, Enquêtée n°25) et le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique (Enquêté n°3, 20/01/2016). Même lorsque les projets sont intégrés aux maquettes d'enseignement, le travail d'encadrement à fournir dépasse très souvent et très largement les heures de service dues en fonction des objectifs et de l'ampleur du projet alliant formation, action et production de connaissances. De plus, les contraintes liées à l'inscription du projet dans les curricula (calendrier universitaire, emplois du temps, objectifs du cours, etc.) limitent parfois l'ancrage institutionnel.

Dans ce contexte, semble se formaliser à Nanterre un fonctionnement qui existe déjà à Syracuse : le financement sur fonds propres de « ce qui sort du cadre » pour reprendre les mots des enquêtés à Nanterre (Enquêtés n° 3 et n°25). Ce fonctionnement n'est pas nouveau mais a été formalisé avec le passage aux responsabilités et compétences élargies (RCE) de la L.R.U. et avec la rationalisation et l'harmonisation de règles et d'instruments communs à l'ensemble de l'établissement (par exemple l'utilisation d'un outil numérique pour déterminer le taux d'encadrement pour évaluer le coût des formations). L'encadrement ou des frais de fonctionnement nécessaires à une démarche partenariale

[1] Musselin, C. (2001 [2004]). La Longue marche des universités françaises. Paris: Presses de Sciences Po (The Long March of French Universities. New York: Routledge, 2004).

sont financés par la formation même, par ses propres moyens : la consultance d'enseignants-chercheurs, le paiement de commandes aux étudiants ou des subventions extérieures (mécénat de fondations ou d'entreprise, subventions de recherche avec un volet lié à la formation). Il s'agit par exemple de financer un taux d'encadrement enseignant plus important que la moyenne avec les revenus des commandes payées par des entreprises et effectuées par les étudiants. Dans le cas de projets mêlant étroitement recherche et enseignement, une partie d'une subvention de recherche peut être utilisée pour valoriser les travaux des étudiants à destination des partenaires extérieurs. Pour reprendre les termes d'une interlocutrice, une part de « bonus », ce qui « sort des cases », ce « qui fait l'intérêt de la formation » doit être financé par les fonds propres des formations (comme suggéré par le vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique dans le chapitre précédent). Ce fonctionnement provoque des débats dans le contexte français puisqu'il représente une ouverture à une possible privatisation (certes partielle et progressive) des fonds (en parallèle d'un financement par appels à projets dédiés aux établissements qui concerne aussi le formation) pour des enseignements officiels dont certains sont présentés dans les maquettes, parce qu'il pousse à une différenciation entre formations (celles qui peuvent intéresser des entreprises à financer leurs dispositifs pédagogiques et les autres), et surtout parce qu'il pousse les enseignants-chercheurs à chercher eux-mêmes des financements encourageant un fonctionnement entrepreneurial : « C'est incroyable on recherche de l'argent pour financer de l'enseignement c'est incroyable je veux dire… » (Enquêtée n°25, 28/04/2016).

SU : La flexibilité néolibérale : « excellence is welcome »

L'utilisation de financements extérieurs pour financer certains programmes de formation de type partenarial est bien plus courant dans le contexte de l'université privée de Syracuse. Par exemple, le Community Benchmarking Program (CBP) est un projet à visée pédagogique qui met en relation des étudiants, des enseignants-chercheurs et des partenaires extérieurs par des partenariats réguliers. Le projet s'est progressivement ancré institutionnellement comme part de la formation des étudiants à partir d'un projet extérieur : initialement le programme a été financé par une fondation, (Alfred P. Sloan, Jr. Foundation) qui a accordé une subvention de 579 000 dollars au programme en juin 1996. A ce moment-là, le CBP a été officialisé au sein du Alan K. Campbell Public Affairs Institute, dans la *Maxwell School of Public Policies*. C'est en 2000 que le programme a été « institutionnalisé » (d'après la description sur le site internet[1]) dans le curriculum des études *undergraduate* de la Maxwell School au sein du *Policy Studies Program* (PAF). Or celui-ci est en fait une sorte d'entreprise de consultance effectuée par les étudiants pour des organisations publiques et à but non-lucratif. Certains services sont gratuits et d'autres non.

> *Over the past 40 years, the Policy Studies Program has helped hundreds of nonprofits and government organizations in Onondaga County and throughout the world with research and service projects. PAF Consulting was established in January 2013 as a consulting "company" headed by the Director of the Policy Studies Program, Bill Coplin, and managed by both the Policy Studies Program staff and undergraduate students. PAF Consulting is designed to enhance real*

[1] Voir, entre autres, le site internet : https://www.maxwell.syr.edu/paf/Community_Benchmarks/, consulté le 04/09/2018 : « The program was institutionalized in The Maxwell School's Policy Studies program in 2000 by former Dean John Palmer (…) enabling the CBP to continue as part of the ongoing undergraduate research and educational activities of the Public Affairs Program. »

world experiences for students and to provide valuable services needed by nonprofit and government agencies. It has been a powerful form of community engagement.

Plus largement, l'université privée de Syracuse comme les autres aux Etats-Unis accueillent en son sein un grand nombre de projets financés par des entreprises, des fondations d'entreprise, des fondations philanthropiques, des activités commerciales (consultance d'universitaires). Les enseignants-chercheurs interrogés ne tiennent donc pas le même discours que leurs homologues français : leur principale préoccupation à l'égard de l'université est de trouver chaque année les financements nécessaires pour continuer à faire vivre leur projet, leur programme ou leur institut au sein de l'université. Cette flexibilité liée au fonctionnement entrepreneurial de Syracuse University peut apparaitre comme une opportunité pour les enseignants-chercheurs. Mais d'une part elle reproduit un fonctionnement entrepreneurial au sein des universitaires : ce sont ceux qui ont les compétences de levée de fonds, qui ont l'attitude entrepreneuriale pour « vendre » leurs projets aux financeurs qui parviennent à pérenniser leurs activités, creusant les inégalités entre enseignants-chercheurs. D'autre part, l'université se détache d'une fonction particulière, d'une justification idéologique de son existence, comme l'a analysé Bill Readings dans l'ouvrage *University in Ruins* publié en 1997 (Readings, 1997) et traduit en 2013 en français sous le titre *Dans les ruines de l'Université* (Readings et Vallée, 2013) : pour l'auteur le mantra de l'excellence, vide de sens a remplacé le rôle idéologique de construction de la nation, l'internationalisation universitaire a remplacé le contexte de l'Etat-nation. On observe la naissance d'une université « post-historique », sans idée autre que la reproduction d'elle-même :

Le contenu idéologique des savoirs produits à l'université est une question de plus en plus accessoire par rapport au fonctionnement de celle-ci comme entreprise bureaucratique ; tout ce qui compte pour elle, c'est que les savoirs critiques s'inscrivent dans le cycle de la production, de la distribution et de la consommation que lui est inhérent. Produisez le savoir qui vous plait, mais produisez-en toujours plus, pour que le système puisse spéculer sur les écarts entre les institutions et profiter de l'accumulation du capital intellectuel (Readings et Vallée, 2013, p. 256)

Dans ce nouveau modèle d'université « l'ouverture même de l'activité que rend possible le processus de déréférentialisation dégage une marge de manœuvre considérable » (Readings et Vallée, 2013, p. 298) : la recherche critique, radicale, engagée ou les projets de recherche de type impliqué peuvent s'y épanouir tant que les financements abondent et qu'ils apparaissent comme « excellent » comme l'explique le géographe radical Don Mitchell dans son essai intitulé « The Insidious Work of the University: From Nationalism to Excellence to Entrepreneurialism » :

The most interesting fact of this state of affairs is this: it means that in universities there is now room for just about anything. (…) As long as each – in his or her own way – is excellent, and can prove that excellence with publications, applications from aspiring grad students, but especially grants, gifts, or consulting contracts, then each is welcome (Mitchell, 2008, p. 1)

Se côtoient au sein de la même institution des projets financés par des lobbys d'armement (Mitchell, 2008), des programmes de formation financés et définis par l'entreprise IBM, des programmes de recherche engagés et impliqués.

b. Prendre appui sur les projets d'établissement : participation, refus, opposition

Un autre rapport à l'institution de la part de certains enseignants-chercheurs consiste à saisir les opportunités d'implication proposées par l'équipe présidentielle ou les services centraux, lorsqu'elles sont en adéquation avec leurs propres convictions et intérêts.

Il s'agit ici de distinguer les enseignants-chercheurs qui ont occupé une responsabilité dans l'institution, notamment en lien avec la posture d'implication, et ceux qui cherchent à soutenir leurs projets de recherche personnels. Les premiers, comme je l'ai montré dans les chapitres précédents, développent un sentiment d'affiliation plus fort à l'égard de leur établissement (Chatelain-Ponroy et al., 2012) et soutiennent des projets d'implication de l'établissement, soit par conviction, soit avec réticence pour différentes raisons que l'enquête n'a pas approfondi : « consentement sans adhésion » (Flocco, 2015), sentiment de fatalité, loyauté à l'égard d'une présidence, loyauté à l'égard d'un établissement que l'on veut défendre dans le processus de hiérarchisation du système en cours, y compris dans un système critiqué (« jouer dans un jeu dont on désapprouve les règles »). A Syracuse University, une grande partie des postes à responsabilités sont pourvus par des « *high-level administrators* », qui ont été ou non universitaires auparavant. Le soutien aux objectifs décidés par la présidence est alors leur principal objectif professionnel. Cela limite les tensions observées à Paris Nanterre liées aux contradictions que peuvent ressentir les universitaires en poste à responsabilité (certains parlent de « schizophrénie » entre leurs convictions professionnelles d'enseignant-chercheur et les règles à suivre pour soutenir l'établissement, et les universitaires à travers lui[1], par exemple concernant les réponses au PIA).

Le propos ici concerne une autre partie des enseignants-chercheurs interrogés : ceux qui mènent ou ont mené des projets de recherche ou de formation de type impliqué : en partenariat avec des acteurs non académiques souvent dans une visée de transformation sociale. Certains d'entre eux s'emparent des sollicitations de l'équipe présidentielle ou des services centraux pour travailler avec les partenaires présentés ou s'insérer dans un des projets menés par l'institution (surtout à Syracuse University). Cette démarche n'est pas exclusive d'une démarche d'évitement des contraintes institutionnelles par ailleurs : selon les projets, les temporalités, les types d'incitations le même enseignant-chercheur peut déclarer vouloir s'éloigner au maximum de l'université pour ne pas subir les lourdeurs administratives par exemple, et parallèlement ou successivement travailler dans un projet financé, organisé, géré par l'établissement (l'*Office of Community Engagement and Economic Development*).

A Syracuse comme à Nanterre, aucun enseignant-chercheur interrogé n'a exprimé le sentiment d'avoir été contraint (ou tellement sollicité que cela en devient coercitif), à participer à un projet ou travailler avec un partenaire que l'université proposait (via des conventions, des rencontres, etc.). Comme le chapitre précédent l'a montré, les moyens d'actions de l'université sur ses membres sont de l'ordre des sollicitations même si celles-ci sont portées par un poids important (SU) ou croissant (UPN) de l'établissement. Plusieurs enseignants-chercheurs ont ainsi mentionné des situations où ils ont refusé de construire un partenariat car le projet proposé ne leur convenait pas. Une enseignante-chercheure en psychologie sociale à l'université de Paris Nanterre raconte ainsi avoir participé à des réunions avec la chargée de mission « Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche Développement Economique » à la Communauté d'Agglomération du Mont Valérien pour un possible partenariat avec une entreprise qui lançait une plate-forme de prêts d'objets notamment entre entreprises de bricolage et particuliers. Or la logique de placement de produits pour inciter ensuite à l'achat a semblé hors du spectre de l'Economie Sociale et Solidaire revendiqué par l'entreprise et qui intéressait la chercheure. Celle-ci s'est donc retirée du projet (Enquêtée n°22, 01/02/2016) :

> *Et là je n'ai pas adhéré. Parce qu'en fait c'est aussi un moyen. Comme ça c'est bon. Mais en fait ils associent des entreprises et ses entreprises prêtent du matériel par exemple Conforama ou*

[1] Observations de terrain lors de réunions d'équipe et de laboratoire.

plutôt Castorama va prêter du matériel. Il ne ils vont prêter le très haut de gamme de la ponceuse, et une fois que le gars a la Rolls de la ponceuse dans les mains il va se dire 'ah elle est vraiment géniale, j'ai vraiment envie de l'acheter'. Donc les entreprises ont tout intérêt à s'associer à ce genre de truc parce que ça ne leur coûte pas grand-chose et en même temps c'est [de la publicité efficace]. Moi quand j'ai vu ça je me suis dit ça c'est ma limite parce que ce n'est pas des questions de recherche

Camille : ils vous ont demandé de faire quoi ?

E.C. : ils voulaient voir si on pouvait s'associer pour monter un projet avec eux, pour savoir s'il n'y avait pas de… il y avait une réunion prise de contact.

Camille Vous avez dit, ça ce n'est pas de la recherche ?

E.C. : Donc là je vous dis là à vous, et je n'ai pas vu la recherche car ils veulent se développer économiquement mais ce n'est pas l'économie solidaire pour moi ça. C'est utiliser un ersatz d'économie solidaire pour que les entreprises puissent par ce biais-là faire découvrir leurs produits. Alors après l'acte la dimension solidaire par exemple [n'était pas assez présente pour elle] mais ça c'est mes propres limites à moi ça c'est des projets qui ne m'intéressent pas c'est-à-dire que, quand il n'y a pas une question de recherche d'innovation sociale de prise en compte des usagers, d'améliorer la qualité de vie voilà. Parce que c'est mes thèmes de recherche ça, qui m'intéressent. Je pars comme du principe qu'il y a des entreprises qui peuvent faire des choses intéressantes. Mais des entreprises comme ça qui vont utiliser, qui vont faire du coup du greenwashing ou du social washing…

Je me suis retirée je me suis dit 'je ne vais pas retourner aux réunions'. Ce sont des réunions comme ça on est dans une boucle et puis ils font des doodle mais c'est ouvert c'est-à-dire qu'au début il y a 15 personnes et au bout il y aura que les cinq intéressés. Je ne sais pas qui a envie de donner suite mais moi je ne vais pas donner suite.

De même dans le cas du projet de l'éco-quartier de Rueil-Malmaison présenté dans le chapitre précédent, une enseignante-chercheure en urbanisme et aménagement explique s'être rendue à deux réunions mais n'avoir pas donné suite par manque d'opportunités pour la formation et pour sa recherche. Par la suite, en lien avec ces réunions, mon interlocutrice et une collègue ont toutes deux déclinés une proposition d'évaluation d'une implantation de commerces, car il s'agissait d'une activité plus de cabinet d'étude que de recherche, ce qui ne les intéressait pas.

Moi j'étais là pour le Master il y avait [chargé d'appui et valorisation] qui représentait l'université. Il y avait plein d'écoles privées style Léonard de Vinci. Ce qui m'a vachement surprise c'était que… tous et y compris des écoles d'ingénieurs étaient dans une démarche hyper agressive d'obtention de contrats, de partenariat. Effectivement ils avaient déjà une proposition hyper faite quasiment déjà définie. Avec un comportement hyper commercial à vouloir emporter le morceau et faire valoir la formation etc. Et moi je me suis sentie vraiment en décalage par rapport à l'esprit, l'état général et je me suis dit qu'on était encore extrêmement protégé par rapport aux dérives liées à ce genre de partenariat lorsqu'ils sont nécessaires pour faire vivre une formation. Ça c'est effectivement une des dérives de ce type de fonctionnement. Nous on est vraiment dans une position hyper luxueuse, hyper privilégiée parce que nous les partenariats on les prend que si ça nous intéresse.

(…)

Moi du coup oui je suis venue pour les étudiants car pour les étudiants oui ça m'intéresse. Mais je voyais bien que les écoles de commerce essaient de grappiller tout, même si ce n'était pas forcément très pertinent, même si d'un point de vue intellectuel ce n'était pas plus riche. Même, c'était faire le boulot d'un prestataire de services tu vois il y a ça. Donc sans doute à un certain moment en mettant d'un côté l'intérêt analytique, l'intérêt pour la formation…. Parce que je l'ai vu deux fois [la personne en charge du projet d'aménagement du quartier] donc j'ai essayé de défendre l'intérêt de la formation, donc là c'était trop tôt dans le processus. Cela viendra peut-être plus tard ça viendra peut-être pas.

J'ai bien vu que même pour la recherche moi cela ne m'intéresse pas. C'est peut-être intéressant mais au vu des objets de recherches qui sont les miens aujourd'hui s'investir, engager autant de temps pour gagner trois fois rien, moi je m'en fous tu vois.

(…) je ne sais plus quel organisme, c'est en lien avec cette réunion-là elle [la personne en charge du projet d'aménagement du quartier] voulait une évaluation d'une implantation de commerce, d'édifices commerciaux, mais payée tu vois… un salaire et demi quoi c'est énorme. Et [une collègue du département Géographie et Aménagement] elle a répondu comme moi, elle pensait la même chose que moi : « Et très bien je vais faire circuler à d'autres mais très bien quoi. » [Sous-entendu pas pour moi].

Certains enseignants-chercheurs acceptent de répondre à des sollicitations de l'université, ici de l'équipe présidentielle de Paris Nanterre, et participent à des réunions qui parfois (rarement) débouchent sur des projets de recherche ou de formation en partenariat. Il semble que les personnes rencontrées qui s'emparent des informations diffusées ou se rendent aux réunions agissent par curiosité, par intérêt de recherche ou de formation et parfois car ils ont été en lien ou proche de l'équipe de direction. Ainsi l'enseignante-chercheure citée ci-dessous a refusé par le passé un poste de vice-présidente et se sent en partie redevable à l'établissement. Elle est régulièrement sollicitée car repérée des équipes présidentielles comme une universitaire non réticente à participer à des réunions avec des acteurs privés, ce qu'elle décrit (Enquêtée n°37, 20/04/2016) :

Bon bref je ne sais pas si je pense que c'est utile, on le fait quand on est invité à participer à des réunions et notamment avec des gens du privé au sens large moi j'y vais parce que cela m'intéresse de voir comment la fac se débrouille avec des gens qu'elle ne connaît pas. Je pense aussi que c'est le prisme du… du Master pro qui fait que… et ma carrière [a été urbaniste pendant 15 ans avant d'être maître de conférences], et le fait que je dirige un Master pro qui fait que je m'investisse, que j'ai moins de réticences que d'autres et que je cherche des opportunités pour les étudiants surtout. Voilà

Une autre enseignante-chercheure en psychologie sociale explique qu'elle a participé à plusieurs réunions organisées par deux vice-présidents successifs en charge du « patrimoine et transition écologique » dont certaines avec la chargée de mission « Innovation, Enseignement Supérieur, Recherche Développement Economique » à la Communauté d'Agglomération du Mont Valérien (CAMV) :

Elle [V.P. Patrimoine n°1] montait des réunions ouvertes à tous sur ce projet elle avait l'idée, qu'on ait le label éco campus. Il y avait [nom futur V.P. Patrimoine n°2] qui était adjoint de tout ça, c'est des réunions très ouvertes avec du personnel administratif et enseignant. (…) Et donc c'était intéressant c'est vachement bien fait. Ça a duré des années par exemple sur une année il y avait deux réunions et puis ensuite petit à petit ils ont identifié des acteurs du territoire aussi.

Cela s'est fait comme coquille d'escargot en fait c'est au début c'est parti de quelques personnes puis il ça s'est élargi (…) Un jour [V.P. Patrimoine n°2] m'a parlé de [la chargée de mission CAMV] qui travaillait sur les liens entreprise- université et puis voilà un jour elle est venue je l'ai rencontrée. Ensuite ils ont fait pas mal de trucs à chaque fois elle m'invitait.

Ces liens ponctuels mais suivis sur plusieurs années ont été noués par des contacts interpersonnels entre la V.P. Patrimoine n°1 et la chercheure, des informations générales à toute la communauté universitaire par mails, et des sollicitations qui lui étaient plus directement adressées. Cela l'a amenée à participer à une réunion avec des représentants de la municipalité de Nanterre pour discuter de l'aménagement des berges de Seine, et a entamé un projet qui n'a pas abouti avec une entreprise du territoire de la CAMV (pour la formation).

Il est difficile d'avoir une image complète du paysage des relations entre enseignants-chercheurs, université (équipe présidentielle) et acteurs extérieurs, et de connaître plus précisément qui et comment certains universitaires répondent aux sollicitations ou incitations de l'institution. Ces relations sont souvent ponctuelles même si elles sont réitérées dans le temps, peu visibles ni visibilisées, et non centralisées (multiples UFR, plusieurs membres de l'équipe présidentielles différents). L'absence d'interface institutionnalisée (voir chapitre 7) entraine de la perte d'information sur le long terme et peu de visibilité des partenariats qui ne donnent pas lieu à une convention traitée par le service valorisation de la recherche. Ces exemples témoignent cependant d'une rencontre ponctuelle des intérêts des enseignants-chercheurs et des sollicitations ou incitations de l'université.

A Syracuse University, les projets menés directement par l'université sont d'ampleur bien plus conséquente : les financements dédiés et les opportunités d'y intégrer les étudiants sont nettement plus importants. L'Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de *Connective Corridor* et de *Near West Side Initiative* donne quelques exemples de participation d'enseignants-chercheurs et d'étudiants dans les deux projets étudiés : *Connective Corridor* et *Near West Side Initiative*. Par exemple, plusieurs enseignants-chercheurs accompagnés d'une dizaine d'étudiants chacun ont participé à la construction d'une ferme urbaine écologique dans le quartier du Near West Side. Il s'agissait d'enseignants-chercheurs dans les domaines de l'*Information Studies, de la School of Management, College of Arts and Science, School of Architecture, College of Visual and Performing Arts.* Des étudiants et leur professeur de *SI New House of Public Communications* ont aussi frouni des conseils en marketing pour l'association « *small business association »* du quartier créée, dans le cadre de *Near West Side Initiative*. Un professeur et quinze étudiants de la *School of Information Studies* se sont penchés sur une forme de réseau sans fil dans le quartier, un professeur d'architecture et douze étudiants ont rénové trois maisons. On peut aussi citer la production d'information cartographique et géographique (démographie, propriétés foncières), la création d'un *Civic Engagement Magazine,* de l'analyse et production d'œuvre d'art et de design…

Cette intégration plus forte des enseignants-chercheurs aux projets globalement dirigés de l'université ouvre plus la voie à des tensions voire à des conflits ouverts entre les universitaires concernés et l'université. J'ai déjà évoqué en le résumant le cas de la création de WestSide Residents Coalition (WRC) par deux professeurs de Syracuse University en parallèle puis en désaccord avec la démarche de participation habitante mise en place au sein de Near West Side Initiative, projet porté par l'université. D'autres cas d'inadéquation entre la démarche des universitaires et les objectifs de l'université ont abouti à une opposition plus ou moins franche, en particulier lorsque le nouveau chancellor Kent Syverud a réorienté les priorités de l'université à partir de janvier 2014. Certains projets ont été totalement supprimés, à l'instar de Arts Engage dont l'objectif était d'organiser des

événements artistiques et culturels (notamment par des artistes internationaux) en lien avec les *communities* de la ville de Syracuse[1]. Dans ce cas, sa directrice qui n'était pas enseignante-chercheure mais travaillait depuis plus de 30 ans à Syracuse University (program assistant puis counselor and academic adviser et enfin dean du College of Visual and Performing Arts) a quitté l'université suite à l'arrêt de Arts Engage. Un autre exemple concerne une enseignante-chercheure (enquêtée n°97, 15/06/2015) dont le financement de son programme a été considérablement réduit. D'autres enseignants-chercheurs déclarent devoir trouver d'autres appuis dans l'université pour continuer les projets d'implication qu'ils mènent ou affectionnent lors du changement de chancellor (Enquêtée n°106, 16/06/2015).

On voit ici la nuance non négligeable entre obtenir le soutien de l'université par les politiques et projets d'établissement impulsés par une équipe présidentielle ou bien s'appuyer sur des soutiens institutionnels ancrés dans le fonctionnement de l'université et qui sont moins sujets à revirement lors des changements de direction. De manière générale, les projets qui apparaissent les plus vulnérables sont ceux qui dépendent d'une seule source de financement et d'une « ligne directe » de prise de décision. Des projets qui dépendent du Chancellor Office ou du Dean Office peuvent apparaître à première vue bénéficier de nombreux avantages de publicisation, de financement, de mise à disposition de staff. Ces mêmes projets peuvent être supprimés rapidement, puisqu'ils dépendent d'une seule source de financement et d'une « ligne directe » de prise de décision. Un autre moyen de s'appuyer sur l'université est alors d'essayer d'ancrer les projets dans le fonctionnement même de l'université, de les institutionnaliser, indépendamment des politiques des présidences.

c. Transformer ? Tentatives d'ancrage institutionnel de projets d'implication

Tous les enseignants-chercheurs rencontrés ne visent pas à intégrer leur projet dans l'institution : la majorité cherchent à obtenir des soutiens de l'université au cours du développement de leur projet de recherche (juridique, logistique, financier, communication, etc.) mais ne souhaitent pas qu'il soit pris en charge par des services dédiés ou qu'il fasse partie d'un programme *de* l'université. Différentes raisons sont invoquées, comme je l'ai abordé dans le chapitre précédent et ci-dessus : la crainte d'être instrumentalisé, de perdre le contrôle du projet, de devoir faire passer des intérêts d'institution (comme fournir des opportunités d'apprentissage par l'expérience aux étudiants, ou transformer un quartier) devant ceux du projet (comme développer des liens de confiance avec les partenaires et ne pas les sur-solliciter, ou travailler au *community development* plus qu'à l'*economic development*), de subir les lenteurs ou les réglementations de l'institution, etc. Un autre argument que j'ai déjà présenté est aussi la distinction entre une implication d'institution (et ses objectifs *d'anchor institution*) et une implication des universitaires à garder séparée. Le profil d'enseignant-chercheur dont l'implication est tournée vers un activisme personnel peu relié à son enseignement ou sa conception des missions de l'Université cherche par exemple peu à relier son projet à l'établissement.

Cependant, plusieurs enseignants-chercheurs souhaitent relier davantage leurs projets à l'université : certains y voient l'avantage de mutualiser des efforts et des connaissances d'un terrain et d'un thème à la fois pour la recherche et l'enseignement, dans un contexte de surcharge professionnelle. D'autres considèrent que l'université peut leur apporter une main d'œuvre (étudiante), un poids politique ou symbolique intéressant pour leur cas (par exemple pour des partenariats avec des collectivités locales),

[1] Plus d'informations dans l'article suivant : https://news.syr.edu/2008/01/college-of-visual-and-performing-arts-dean-carole-brzozowski-to-become-university-performing-arts-presenter/, consulté le 04/09/2018.

une forme de visibilité, de légitimité ou de pérennité. Enfin, certains sont portés par une envie de changer, même légèrement, le fonctionnement de l'université et ce qui estimé comme étant ses missions à l'égard de la société ou des territoires environnants.

Tout d'abord, un type d'ancrage institutionnel de projets impliqués passe par leur lien aux formations : le partenariat avec des acteurs non universitaires est intégré à une formation au sein de l'université, comme présenté dans le chapitre précédent. Mon propos se focalise sur cette formalisation dans la formation comme une forme de stratégie de la part des enseignants-chercheurs pour articuler leurs convictions et leur établissement. Officialiser la participation d'étudiants à un projet de recherche impliqué comme part de leur formation (ou une part de recherche impliquée dans la formation des étudiants) permet à la fois d'assurer une certaine stabilité, une légitimité et une main d'œuvre au projet, de promouvoir une vision de l'apprentissage et de la pédagogie, voire une vision du rôle de l'université à l'égard du territoire d'ancrage via ses étudiants. A Syracuse comme à Nanterre, certains projets s'appuient alors sur le travail étudiant dans le cadre de recherches de Master, ou bien sous le format d'*independant studies* (travail de recherche d'un étudiant avec un tuteur pendant l'été), ou encore via le bénévolat comme complément d'heures de cours (étudiants intéressés par le projet) comme l'expliquent un enseignant-chercheur d'ethno-musicologie à Nanterre ou bien de *public relations* à SU. Mais associer quelques étudiants au projet de cette manière revient à s'appuyer ponctuellement sur des individus volontaires et non pas à inscrire le projet de recherche ou de formation dans l'université sur le long terme. Certains enseignants-chercheurs tentent alors de mettre en œuvre des formes de formation-action (ou *community-based learning*) au sein de formats existants comme les commandes ou les projets tutorés. Mais comme expliqué précédemment, ces formats semblent avoir des difficultés à s'institutionnaliser à l'échelle de classes entières.

Ensuite, la volonté d'ancrer une conception spécifique de l'implication universitaire dans l'institution parvient dans certaines conditions à se concrétiser dans la structure et le fonctionnement de l'organisation. C'est ce qui s'est passé avec la création, la pérennisation et l'ancrage institutionnel du statut de *Community Geographer* à Syracuse University. Dans ce cas, le lien entre le projet des enseignants-chercheurs et l'université est plus approfondi que l'utilisation d'une certaine liberté pédagogique ou la création d'un projet accepté et accueilli par l'institution. En effet, une vision de la géographie, une conviction du rôle que peut tenir l'université à l'égard de son territoire d'ancrage, et une conception de la manière de structurer les rapports entre universitaire et *community organizations* ont été progressivement formalisées, pérennisées et inscrites dans le fonctionnement de l'université de Syracuse.

La genèse et le développement du projet *Syracuse Community Geography* ont été documentés via les entretiens menés en 2011 et 2015, la documentation sur le projet (sites internet, articles, entretiens publiés) et la thèse de doctorat de celle qui a été Community Geographer de 2005 à 2018, Jonnell Allen Robinson, intitulée *Syracuse Community Geography: Evaluating a New Approach to Public Participation Geographic Information Systems* (Robinson A., 2010). La création de Syracuse Community Géography (SCG) est issue d'un projet initial datant de 2003, monté entre le « Syracuse Hunger Project » et le département de Géographie de l'université de Syracuse. Le modérateur du « Syracuse Hunger Project » et directeur exécutif du Samaritan Center (organisation à but non lucratif luttant contre la faim et la malnutrition) avait approché Don Mitchell, directeur du département de Géographie à SU pour savoir si le département pouvait aider à cartographier la faim et les programmes d'alimentation d'urgence (« mapping hunger and emergency food programs ») à Syracuse (Robinson A., 2010, p. 89). L'objectif était d'initier un dialogue entre les associations œuvrant sur ce thème à

Syracuse et les amener à travailler en coordination et non plus isolément, en s'appuyant sur une vision plus globale de la situation à l'échelle de l'aire urbaine. Suite à cette sollicitation, une enseignante en charge des cours de SIG (Systèmes d'Information Géographique[1]) au département a fait travailler ses étudiants lors d'un semestre sur ce projet par la collecte cartographie et analyse des données. La restitution publique par le « Syracuse Hunger Project » et le rapport co-écrit avec Don Mitchell ont mis en avant l'idée de créer un poste ou un projet permanent qui pourraient fournir une assistance cartographique à un large éventail d'organisations communautaires. Le groupe formé autour du « Syracuse Hunger Project » a donc porté l'idée de créer un poste permanent à l'université de Syracuse, décrit comme « a paid staff position » c'est-à-dire l'équivalent d'un contrat d'ingénieur de recherche en cartographie mais pas un poste d'enseignant-chercheur. Ce poste a été créé en 2005 au sein du département de Géographie et pourvu par Jonnell Robinson.

Le poste de *Community Geographer* et le projet *Syracuse Community Geography* portent et incarnent une vision de « Public Participation GIS ». L'expression PPGIS désigne un mouvement apparu au milieu des années 1990 s'appuyant sur la rencontre des approches de recherche participatives et la technologie des SIG. Le but est alors de rendre la technologie des GIS plus accessible aux organisations communautaires en les associant à la définition des thèmes de recherche, à la collecte et l'analyse des données incluant une part de formation des participants non universitaires. Le site internet[2] de *Syracuse Community Geography* souligne ainsi trois convictions guidant le projet :

> *Empowering Communities : We empower communities – from neighborhoods to regions – to use maps and spatial analysis to better understand their social landscape and to build a more just society.*
>
> *Advancing Participatory Scholarship : Our research addresses questions relevant to local communities. Our process ensures that all participants both contribute and gain knowledge and skills. Our results inform action.*
>
> *Making Geography Relevant : Geography is critical to understanding people's connection to their social and physical environments. We seek to make the knowledge and tools of geographers relevant and accessible to everyone.*

Plusieurs principes structurent les modalités d'implication de la *Community Geographer* auprès des *community organizations*, décrite comme « university-based, community- driven » : tout d'abord, le projet SCG répond aux demandes des *communities* au lieu de générer un projet et d'inviter la *community* à participer ensuite. Il s'agit d'un renversement total du processus de collaboration traditionnel car l'impulsion, l'idée du projet émane de la *community*, d'où l'expression « community-driven ». Cette démarche réduit considérablement les risques d'instrumentalisation de la *community* au service d'un projet de recherche ou d'intervention mené par l'université. Elle améliore également la réciprocité de la collaboration par le fait que le calendrier des projets n'est pas dirigé par le rythme scolaire et que l'indépendance de la *Community Geographer* lui permet une grande flexibilité dans la construction de projets et une forte réactivité aux demandes. La démarche à l'origine de SCG suit donc un schéma de « bottom-up », en opposition avec une orientation « top-down », ce qui signifie que la construction du projet émane de la *community* elle-même et non d'une politique générale appliquée

[1] Ensemble de techniques, en grande partie des logiciels informatiques, permettant aux utilisateurs de collecter, conserver, gérer et analyser des données géographiquement référencées.

[2] Site internet de *Syracuse Community Geography* : http://communitygeography.org/about/, consulté le 06/09/2018.

sur le terrain. Cet ancrage communautaire est présenté comme l'une des principales forces de SCG et l'une des principales raisons de sa pérennité par les porteurs du projet. Ensuite, la dimension de collaboration et de lien avec les *communities* (*community-based*) est présentée comme une priorité et formalisée dans le fonctionnement du projet : ce principe a été intégré dans la mission de SCG[1] et un formulaire de demande doit être rempli par le représentant de la *community*. La création d'un *advisory board* au sein de *Syracuse Community Geography*, composé de représentants communautaires et d'universitaires se réunissant, en théorie, chaque mois a été créé pour assurer la pérennité de ce principe de fonctionnement.

Le but ici n'est pas de détailler le fonctionnement de *Syracuse Community Geography* mais de voir comment ce projet qui répond à un modèle précis d'implication universitaire (PPGIS) a réussi à s'ancrer durablement dans l'institution universitaire, jusqu'à modifier les critères d'évaluation d'un enseignant-chercheur. Initialement l'initiative a suivi la trajectoire de nombreux autres projets et programmes à Syracuse University : l'idée initiale a été portée par des universitaires (ici avec des *community organizations*) qui ont trouvé les financements initiaux pour démarrer, comme le décrit Jonnell Robinson (Robinson A., 2010, p. 93) :

> *The annual operating budget for SCG's first year [2005-2006] was approximately $75,000. The Gifford Foundation provided $40,000 for the Community Geographer's salary; the SU Chancellor's office provided roughly $12,000 to cover fringe benefits; and the Geography Department and Maxwell School provided nearly $22,000 to cover overhead, administrative, technology, computing and supply costs. In its second year [2006-2007], the SU Chancellor's Office covered the cost of salary and benefits, while the Geography Department and Maxwell School continued to cover overhead costs. In the third and fourth year [2007-2009], university financial support for SCG increased as community funding began to diminish.*

L'idée initiale était d'assoir *Syracuse Community Geography* sur un « financement collaboratif » à la fois des *community organizations* et de l'université :

> *The agreement specified that the Community Geographer position would foremost be a resource for community members, and would address concerns raised by the community; but that it would also provide real world experience for students and research opportunities for faculty. This initial collaborative funding arrangement was important to the sustainability of SCG, because if both the university and the community were to benefit from SCG, then both would be invested in sustaining it. Further, the collaborative funding arrangement helped to ensure that no one partner took disproportionate advantage of or ownership over SCG.*

Mais d'après la thèse de Jonnell Robinson, les difficultés financières et la crise économique de 2008 n'ont pas permis de poursuivre cette forme de financement. En 2010, le projet continuait d'être financé par un don annuel récurrent de 12 000 dollars de la part d'une fondation locale et le reste par le Chancellor Office, tandis que le département de Géographie et la Maxwell School auquel il appartient fournissait les bureaux, équipement, soutien administratif et accès aux logiciels et informatique nécessaire pour la cartographie.

Progressivement le projet s'est de plus en plus intégré au fonctionnement de l'université : il bénéficiait initialement du soutien du Chancellor Office qui s'est maintenu, étant donné que *Syracuse Community Geography* incarnait totalement la posture d'implication de *Scholarship in action* basée sur la

[1] Pour plus de précisions, voir http://www.communitygeography.org/

réciprocité des relations avec les *communities* et un partenariat bénéficiant aux deux parties[1]. Puis en 2010-2011 le poste de « staff position » est devenu permanent, ce qui évite la demande annuelle de reconduction des financements auprès de l'université et signe une première forme d'ancrage institutionnel (« We did that in the fall, and the chancellor agreed, and so the community geography position is now a line, which means it's a permanent position in the university. And so we don't have to worry about funding…any more. » (Enquêté n°86, 16/05/2011). De plus le projet s'appuie sur le financement d'un poste de *Graduate Research Assistantship*[2] ouvert à tout étudiant qui a fini les quatre années *undergraduate* et qui alors *graduate student* (engagé en Master ou Doctorat) : le poste renouvelable (trois ans en tout) propose une allocation de neuf mois, une dispense des frais de scolarité et une assurance santé contre 20 heures de travail dans *Syracuse Community Project*.

C'est dans cette perspective d'institutionnalisation liée à *Scholarship in action* que le projet - et la *Community Geographer* insiste sur ce point dans ses écrits - propose des opportunités d'apprentissage pour les étudiants de l'université : apprentissage des techniques de SIG à partir de cas concrets dans le cadre d'un cours de *Community Geography* lancé en 2010-2011, possibilité de stages avec la *Community Geographer*, travail en commun avec des étudiants d'autres disciplines (*School of Social, Work and Public Health,* ou le cours évoqué précédemment *Community Benchmarking* course en *Policy Studies*), parfois dans le cadre de projets portés par l'université comme le Connective Corridor. Des projets mentionnés sont par exemple : « Evaluating Accessibility of Bus Shelters in Onondaga County; Examining Commercial Property Availability along the Connective Corridor; and Evaluating Child Care Accessibility in Onondaga County. ».

Enfin, le pas supplémentaire qui distingue *Syracuse Community Geography* d'autres projets est la volonté qui a émergé vers 2010 de transformer le poste de « *staff position* » en « *faculty position* ». Or, actuellement les professeurs sont évalués principalement sur leurs recherches et leur enseignement. Pour conserver la nature du rôle du *Community Geographer*, un autre système d'évaluation de son action doit donc être créé, valorisant le service à la *community* comme principal critère. Il s'agit alors d'officialiser une certaine conception du rôle de l'enseignant-chercheur à l'égard de la société et du territoire d'ancrage de l'université, et de l'institutionnaliser par les critères d'évaluation et de titularisation. Cette perspective de transformation des normes et valeurs du travail académique motive particulièrement la Community Geographer comme le montre cet extrait d'entretien datant de mai 2011 :

> *In that regard, I think that being faculty would be a tremendous, I guess… it would be really interesting in terms of shaking up what is expected of faculty members in the country (…) In that sense it's appealing to me to become a faculty member to show that you can be, like, whatever, respected, respectable, contributing to research, contributing too teaching and mentoring students, and simultaneously doing things for your community. And we have to be less rigid on how we evaluate successful academics (Enquêtée n°95, 18/05/2011).*

---

[1] « Scholarship in Action presented an opportune environment for the creation of *Syracuse Community Geography* because of their parallel focus on meaningful reciprocal partnerships that benefit the community and the university. Intrigued with the mission of SCG, and the value that it could have for the Greater Syracuse Area, students, and faculty, Chancellor Cantor endorsed the SCG initiative both financially and in spirit. », (Robinson A., 2010, p. 91).

[2] Plus de détails sur ce poste sur le site : https://www.maxwell.syr.edu/geo/Graduate_Program/Graduate_Research_Assistantship_in_Community_Geography/, consulté le 06/09/2018.

Il semblerait que la négociation avec l'université ait abouti à un autre équilibre des critères d'évaluation académique comme l'explique Don Mitchell, ancien directeur de département et porteur du projet *Syracuse Community Geography* :

> *Normally a regular faculty member is evaluated methodically on 40% research, 40% teaching and 20% service, university-service. We've tried to settle up that … to 60- 65 % work in the community. I think it's 10% teaching, 10% other kind of research…(…) By settling up that way, as long as we can assure that [criteria] for pay raises and merits assessment and for ten years evaluation and so forth, the community geographer is evaluated in the way that we want him to be evaluated, that it's still had to be community based*

Jonnell Robinson est alors devenue *assistant-professor* en 2012, lorsqu'elle a été recrutée sur le poste créé à la place du *staff position* de *Community Geographer*. Dans sa présentation[1], elle présente l'obtention de ce poste comme une opportunité de soutenir la recherche participative comme pédagogie et métier universitaires : « As a Professor, I have a greater opportunity to advance participatory research as a pedagogy and scholarship. »

Il semble qu'elle a ensuite obtenu la titularisation, puisque le site internet officiel de Syracuse University[2] la présente comme *associate-professor*. Ainsi le projet s'est progressivement ancré dans le fonctionnement de Syracuse University et s'est institutionnalisé par une *faculty position*. Cela lui permet alors de ne plus uniquement dépendre et représenter une politique d'établissement associée à un chancellor en particulier et de perdurer au sein du fonctionnement de l'université.

Cette institutionnalisation présente un risque d'une prise de contrôle croissante de l'université sur le projet initial de Community Geography. La figure de la Community Geographer et ses liens avec le *community organizations* de Syracuse était décrite comme très importante dans le fonctionnement du projet. Son indépendance à l'égard de Syracuse University et le fait que les *communities* ne l'associent pas avec l'université (et une potentielle posture de domination) étaient valorisés dans les entretiens. De plus, une position de *faculty* implique tout de même une part d'enseignement et de publications, même réduites par rapport à un poste classique. Si la participation des étudiants au projet lui apporte une main d'œuvre et légitime son financement et son institutionnalisation auprès de la présidence, elle présente le risque d'orienter les projets ou de faire passer des intérêts de formation devant les objectifs des *community organizations*. Ce risque est tout à fait identifié par les participants universitaires de SCG, et limité par le fonctionnement de projets « sur demande » des organisations. Dans sa thèse, Jonnell Robinson explique très clairement que l'apprentissage étudiant doit s'effectuer en réponse et au sein de projets servant les *community organizations* (Robinson A., 2010, p. 92) :

> *Students typically help conduct background research; design, administer and analyze surveys; create spatial datasets; make GIS maps; produce brochures, reports, presentations, and websites; host events; and facilitate community meetings. SCG does not create opportunities designed around students' interests, availability or skills. Rather, student learning is integrated into community-based requests for assistance.*

---

[1] Présentation sur le site de *Syracuse Community Geography*, disponible http://communitygeography.org/people/, consulté le 06/09/2018.

[2] Site de l'université de Syracuse : https://www.maxwell.syr.edu/geo/Robinson, Jonnell A /, consulté le 06/09/2018.

Au final, il semble que le projet ait continué son développement sur le modèle pensé initialement : le site internet du projet présente en 2018 le même fonctionnement qu'auparavant (avec un fonctionnement par « demande » des *communities*, avec un *advisory board*, avec trois *graduate assistant*). Suite au départ de Jonnell Robinson, le poste a été ouvert à candidature, comme l'explique une annonce[1] diffusée mi-août 2018 par le département de Géographie de Syracuse University. L'annonce semble vouloir recruter le même type de profil que Jonnell Robinson et garder cette *faculty position* dédiée au projet *Syracuse Community Geography*. Les domaines de spécialisation sont en effet « Community Geography and Participatory Geography » et deux cours dédiés à ces thèmes sont annoncés dans l'annonce. Celle-ci mentionne également :

> *We seek a human geographer whose research and teaching focus on some combination of the following areas: community geography, participatory (action) research, participatory mapping or participatory GIS, and/or community-based scholarship focused on social change. We expect to hire a scholar poised to make a significant theoretical contribution to key subfields in critical human geography, but whose work is also empirically rooted, preferably in the Global South. (…)*
>
> *Applications from candidates with experience with multiple methods, especially participatory and critical GIS, historical GIS, geovisualization techniques, community mapping, and other innovative participatory methods, are welcome, as are applications from scholars emphasizing socially relevant, publicly engaged, or action-oriented scholarship on inequality and social change. (…)*
>
> *The most competitive candidates will see synergistic opportunities with existing strengths in our Department, such as the Syracuse Community Geography Program, as well as with the Maxwell School's commitment to socially relevant scholarship oriented toward public engagement.*

Enfin, il apparait que le projet de *Syracuse Community Geography* serve de modèle dans d'autres universités d'après ce paragraphe dans la présentation de Jonnell Robinson sur le site du projet :

> *To support the growing interest in community geography at other geography departments, I was named an approved speaker by the Visiting Geographical Scientist Program (VGSP), sponsored by Gamma Theta Upsilon and the Association of American Geographers. Through the VGSP program I have consulted on newly created community geography programs at Georgia State University and Columbus State University. Locally, I serve on a number of community-based steering and advisory committees to offer a geographic perspective to important community concerns.*

Sur sa page de présentation[2], le Columbus Community Geography Center déclare ainsi s'être inspiré de *Syracuse Community Geography* et présente les mêmes objectifs. Aucun poste de *staff* ou de *faculty* n'apparait associé au centre, mais les projets menés chaque année sont portés par des enseignants-chercheurs, avec leurs étudiants, en lien avec une demande de « *local non-profit agencies, community organizations, and local government bodies* ».

Les stratégies des enseignants-chercheurs à l'égard de leur institution apparaissent principalement tournées vers un évitement des contraintes, et l'utilisation de soutiens ponctuels. Elles reflètent les

[1] Proposition de poste disponible sur : https://www.sujobopps.com/postings/75824, consulté le 06/09/2018

[2] Page de présentation du Columbus Community Geography Center, disponible sur : https://history.columbusstate.edu/columbuscommunitygeography.php#dropdown2, consulté le 06/09/2018.

caractéristiques organisationnelles des organisations universitaires dans lesquelles des membres de l'institution s'appuient sur leur indépendance professionnelle pour « naviguer l'institution ».

Conclusion du chapitre

L'application du questionnement transversal concernant les définitions de l'implication universitaire et les rôles du territoire en son sein à l'échelon des enseignants-chercheurs met en lumière la diversité des logiques d'action des universitaires. Au sein de cette pluralité, les intérêts professionnels se démarquent : l'intérêt scientifique comme motivation à la démarche d'implication considérant le territoire comme terrain, les tentatives d'évitement des contraintes institutionnelles en s'appuyant sur des ressources ou soutien en dehors de l'organisation universitaire.

L'analyse menée à cet échelon met également en valeur des logiques de territorialisation de l'implication différentes de celles de l'établissement, à Syracuse University comme à l'université Paris Nanterre. Le rapport des universitaires à leur territoire d'implication et les logiques d'appropriation développées à son égard se distinguent des logiques de territorialisation de l'implication des universités.

Au final, dans un contexte de renforcement (France) ou de maintien (Etats-Unis) du rôle de l'échelon universitaire dans les pratiques et activités des universitaires (pour obtenir un financement, pour l'accompagnement logistique ou juridique), se pose la question des positionnements des enseignants-chercheurs face à des logiques ou des fonctionnements d'institution en transformation dans les deux pays.

Conclusion générale

L'ensemble de cette thèse a été guidé par une question d'enquête initiale : « Quelle est la place du territoire dans les missions de l'Université ? ». À partir du concept opératoire d'implication territoriale, un même questionnement a été adressé aux trois niveaux d'analyse étudiés : l'Université comme idée d'institution, les universités comme établissements, et l'échelon des enseignants-chercheurs universitaires aux pratiques et projets impliqués. Trois questions transversales ont alors émergé, travaillant les liens entre différentes formes d'implication territoriale le territoire de l'université :

- ***L'implication*** : Est-ce que l'université a un rôle à jouer envers le territoire et lequel ? Comment l'implication est-elle définie, quelles sont ses modalités et ses finalités ?
- ***Le rôle du territoire concernant l'implication*** : Quel rôle joue le territoire dans la définition et la mise en œuvre de l'implication universitaire ? Plus précisément dans quelle mesure le territoire (dans ses multiples dimensions et échelles) contribue à modeler la définition, les représentations, les pratiques et les mises en œuvre de l'implication ?
- ***La manière dont l'implication se territorialise*** : Selon quelles logiques l'implication des universités et universitaires se territorialise-t-elle ? La réflexion porte alors sur les logiques d'inscription sur le territoire entendu comme cadre mais aussi sur les logiques d'appropriation, de valorisation, de transformation du territoire, que les acteurs déploient au travers de l'implication.

Cette conclusion s'organise en fonction des trois axes d'analyse annoncés en fin d'introduction appuyant sur leurs hypothèse respectives (voir Schéma 1 n introduction). Elle propose pour chaque axe de retracer les principaux résultats, et de faire émerger certaines questions ou pistes de réflexion.

- Le premier axe analyse l'implication territoriale comme levier de promotion institutionnelle des universités et interroge la place du territoire dans les différentes conceptions et mise en œuvre de l'implication par les établissements.
- Le deuxième axe s'adresse aux rapports mutuels entre niveaux d'analyse. Il interroge de quelle manière les deux universités transcrivent leur posture d'université impliquée au sein de leur organisation et de leurs missions légitimes, intégrant les étudiants et les universitaires. En miroir il analyse comment les enseignants-chercheurs qui ont des convictions et des projets d'implication articulent leurs pratiques à leur institution.
- Le troisième axe est celui de l'approche comparée entre Syracuse University et l'université Paris Nanterre. L'objectif est alors de faire émerger des similitudes ou différences entre terrains, mais aussi de présenter des réflexions plus générales concernant des configurations locales et nationales spécifiques.

I. L'implication territoriale comme levier et le territoire de l'université comme enjeu dans les stratégies de promotion institutionnelle des deux universités

1. *L'implication territoriale comme stratégie de distinction des deux universités dans leurs contextes nationaux respectifs*

Les deux terrains mis en regard sont deux universités qui déclarent une posture d'université engagée, proposant une reformulation des missions de l'Université à l'aune de l'implication dans la société.

L'analyse menée dans la thèse montre que cette posture d'implication constitue pour les deux universités un levier de distinction par rapport à d'autres établissements et un outil de promotion de l'institution dans un contexte concurrentiel (chapitre 5). Reformuler les missions de leur université permet aux deux présidents de la différencier des autres, de renforcer son identité. La posture d'université engagée, responsable, impliquée leur permet de mettre en avant la contribution de leur établissement aux enjeux de société. Construire une image d'université impliquée et mener des projets d'implication dans le territoire local constitue un outil de mise en visibilité et de renforcement de l'attractivité aux échelles régionale, nationale voire internationale.

De plus la mise en regard du positionnement de chaque université (chapitre 5) avec les caractéristiques du modèle universitaire national (chapitres 3 et 4) montre la volonté des deux présidents de valoriser le profil de leur établissement en fonction des caractéristiques de leurs modèles nationaux respectifs. Les stratégies de distinction des deux universités visent à se présenter comme fer de lance d'un renouvellement des missions de l'Université et de ses modalités d'implication envers la société.

La mise en perspective historique effectuée au cours de la partie 2 a permis de distinguer plusieurs formes d'implication et leurs évolutions. Elle met en lumière différents rôles attribués aux universités envers leur territoire c'est-à-dire différentes fonctions territoriales des universités. Malgré une différence de construction historique des systèmes universitaires, leur mise en regard montre une convergence contemporaine. Les missions universitaires, en France et aux Etats-Unis, se caractérisent par un processus d'extension, de diversification, et de contextualisation au sens d'un renforcement du rôle d'acteurs non-académiques dans leur définition (voir chapitre 1). Une vision de l'implication comme contribution à la compétitivité économique se renforce, avec la diffusion du paradigme de la société de la connaissance et la montée en puissance du critère de l'utilité de la production scientifique. Les deux universités étudiées, via les discours de leurs présidents, formulent leur posture d'implication en fonction de ces « scripts » globaux.

2. *Porter l'implication territoriale en tant qu'université : des capacités d'organisation contrastées*

Si la thèse éclaire les différentes fonctions territoriales attribuées aux universités dans les deux modèles, l'angle d'analyse choisi se focalisait sur les positionnements et les actions volontairement entrepris par des universités ou des universitaires envers et avec des acteurs non académiques pour apporter une contribution à la société dans le cadre de leurs missions et activités universitaires. Ce cadrage de mes recherches par le concept d'implication amène à considérer plus précisément le rôle que les universités, en tant qu'acteurs, portent à l'égard de « leurs » territoires.

À cet égard, l'analyse a vérifié l'hypothèse selon laquelle les universités sont des acteurs à part entière en capacité de formuler des stratégies de promotion institutionnelle, et de porter et mettre en œuvre

une posture d'implication territoriale. En revanche la mise en regard des deux cas d'étude souligne le contraste de leurs capacités organisationnelles, de leurs moyens d'action et au final des projets menés.

L'université de Syracuse est un acteur dominant à l'échelle locale : « *the monster in the room* » pour reprendre l'expression d'une interlocutrice. Elle dispose de moyens financiers considérables et diversifiés dans un contexte d'action qui légitime son action. Elle se caractérise à la fois par une formalisation de l'implication dans l'organisation par des services, des moyens humains et des compétences dédiés, et par une flexibilité organisationnelle très forte. Celle-ci lui permet d'initier et de diriger des projets en partenariat public-privé comme les projets de développement urbain du *Connective Corridor* ou de *Near West Side Initiative* en les accueillant au sein d'entités affiliées à l'université comme l'*Office of Community Engagement and Economic Development*.

Au regard de Syracuse University, les moyens financiers et organisationnels de l'université Paris Nanterre sont plus limités. Ses modalités d'action pour mettre en œuvre l'implication relèvent de la négociation avec les acteurs partenaires, que ce soit les acteurs de l'aménagement urbain ou les collectivités locales. D'un point de vue organisationnel, l'université s'inscrit dans un contexte de transformation du système d'enseignement supérieur et de la recherche en France qui l'incite à une construction organisationnelle progressive. Mais l'université de Paris Nanterre à l'instar de nombreuses universités françaises reste peu outillée pour assumer le rôle de producteur urbain dans un contexte d'action nettement favorable qu'aux Etats-Unis.

La partie 3 de la thèse montre finalement que la posture commune d'université engagée est formalisée et mise en œuvre de manière très contrastée entre les deux établissements. Ce contraste se vérifie concernant l'ampleur des projets menés par les deux universités envers le territoire et concernant la formalisation institutionnelle de l'implication, que ce soit par la structuration d'une interface avec les partenaires extérieurs, par la présence de services dédiés aux activités d'implication, ou l'existence de moyens humains et financiers au service de l'implication.

3. *Le territoire de l'implication : un support mais surtout un enjeu pour les deux universités*

Dans le cadre de la mise en œuvre d'une posture d'université impliquée comme levier d'attractivité mais avec des moyens organisationnels et des marges de manœuvre contrastés, les deux universités déploient des stratégies territorialisées (qui se traduisent spatialement) et territoriales (qui prennent le territoire pour objet). La thèse s'est alors penchée sur les logiques de territorialisation des politiques et projets d'implication des deux universités, avec l'hypothèse que le territoire de l'université (dans ses multiples définitions) constitue un enjeu pour les universités.

a. *Une implication qui se territorialise localement : le territoire comme cadre et support*

L'analyse menée dans la partie 3 concernant les définitions de l'implication (chapitre 5) et les modalités de sa mise en œuvre par Syracuse University (chapitre 6) et par l'université Paris Nanterre (chapitre 7) amène à distinguer différentes territorialisations de l'implication.

Tout d'abord, celle-ci n'est pas toujours territorialisée : la mise en œuvre d'une contribution de l'université à la société par exemple par le transfert technologique ou par la participation à de grands enjeux ou défis sociétaux n'intègre pas forcément explicitement le territoire. Ensuite, l'implication territoriale, dans son acception de participation de l'université au dynamisme économique et social de son milieu environnant, suit des logiques d'inscription territoriale. Dans ce cas, le territoire d'implication de l'université joue le rôle de cadre ou de support à des activités et des discours qui s'adaptent aux caractéristiques du territoire entendu comme milieu physique, socioéconomique et

comme maille politico-administrative : c'est au regard de sa localisation dans une ville post-industrielle en décroissance que Syracuse University formule la posture de *Scholarship in action* et valorise son action. De même, l'équipe présidentielle d'UPN valorise le rôle territorial de l'université en proposant un discours de désenclavement à l'égard du tissu urbain et de rapprochement avec les acteurs territoriaux, publics et privés. Les stratégies d'implication territoriale à la fois s'adaptent au territoire environnant et proposent un récit des relations de l'université à leur territoire d'ancrage, afin de créer une identité territoriale valorisante. Le territoire de l'université, en tant que cadre et support de l'implication, est présenté de manière à promouvoir la posture d'implication : certaines caractéristiques sont mises en avant, d'autres de côté afin de délimiter le territoire de référence désiré, et promouvoir les représentations qui soutiennent la posture d'implication (comme celles du désenclavement ou d'une attitude philanthropique).

b. Le territoire comme enjeu : l'implication comme levier de stratégies territoriales ?

Mais, et c'est la deuxième hypothèse proposée en introduction, le territoire constitue aussi un enjeu en lui-même. Dans ce cas il ne s'agit plus d'une politique d'implication territorialisée (qui s'inscrit dans le territoire) mais de stratégies territoriales d'établissement : le territoire est un enjeu pour les deux universités qui déploient des politiques et des actions pour en exploiter les ressources selon des logiques d'appropriation, de valorisation voire de prédation. Ces ressources sont de diverses natures : capital foncier, opportunités d'expérience pour les étudiants, possibilités de contrats de recherche, maille de mobilisation des acteurs, poids symbolique… Dans ce cas, définir quel est le territoire de l'université, son périmètre, ses acteurs, ses caractéristiques, est un enjeu pour les universités qui mettent en place des stratégies de définition, de délimitation, voire de transformation pour créer et promouvoir le territoire qu'elles souhaitent être considéré comme le leur. Les logiques de territorialisation de l'implication sont alors de l'ordre de la délimitation et non plus de la seule inscription (territoire comme cadre de l'implication) ou utilisation (territoire comme terrain). Ce sont à la fois les caractéristiques et le périmètre du territoire associé à l'université qui sont modelés par des discours à visée performative pour promouvoir l'image désirée du territoire de référence de l'université.

II. Rapports entre universités et universitaires à l'aune de l'implication de l'Université

Un autre axe de réflexion de la thèse partait du postulat d'une pluralité de visions de l'implication et de possibles divergences entre les enseignants-chercheurs et leur institution. L'objectif était alors d'interroger leurs relations réciproques : d'un côté les universités, d'après l'hypothèse du renforcement de leurs capacités organisationnelles, adressent des incitations à leurs enseignants-chercheurs pour les intégrer à leurs projets d'implication. D'un autre côté les universitaires qui mènent des projets d'implication articulent de différentes manières leurs pratiques avec le contexte professionnel de leur institution. Les résultats de la thèse concernant cette thématique de l'ancrage institutionnel de l'implication confirment la diversité des pratiques d'implication et de ses logiques de territorialisation. Le travail mené sur les formes de relations réciproques entre l'institution et ses membres a d'autre part affiné et détaillé la question des rapports entre niveaux pour dépasser le prisme initial centré sur les conflits.

1. *Pluralité des logiques de territorialisation de l'implication : le territoire universitaire en question*

L'analyse des motivations et des logiques de territorialisation de l'implication des enseignants-chercheurs menée dans le chapitre 9 confirme leur diversité, entre universitaires, et entre eux et leur institution.

Les objectifs de l'établissement tiennent peu de place dans les logiques d'action des universitaires interrogés. Les motivations des enseignants-chercheurs enquêtés sont en premier lieu structurées par un intérêt scientifique, qui les amène à considérer le territoire comme un terrain de recherche (qu'il soit envisagé dans sa dimension de milieu physique et/ou de système d'acteurs). Ces motivations d'ordre professionnel correspondent aussi à des objectifs pédagogiques, à des réponses à des sollicitations (pour un contrat, une expertise, un partenariat de recherche) ou plus rarement à l'obtention d'un financement ponctuel. Les rapports au territoire entretenus par ces enseignants-chercheurs s'organisent en fonction de l'intérêt du lieu étudié et de critères d'accessibilité (que l'on peut caractériser selon la proximité spatiale et temporelle mais aussi selon les opportunités liées à la disponibilité des partenaires du projet). Les logiques de territorialisation de l'implication des universitaires aboutissent à une organisation davantage réticulaire et fonctionnelle que celles de leur établissement.

Cela est particulièrement visible dans le cas de Paris Nanterre : la localisation du campus en banlieue parisienne au sein de la région francilienne créée une dissociation possible entre le territoire d'ancrage de l'université, les territoires d'implication de l'établissement et les territoires des pratiques des enseignants-chercheurs. Dans le cas de Syracuse University, les territoires d'implication des universitaires et de l'université se juxtaposent ou se mêlent davantage. Dans ce contexte, les critères d'accessibilité ou de sentiments d'appartenance à un espace de vie amènent des enseignants-chercheurs à travailler dans leur espace de vie quotidienne, qui est également le territoire environnant de l'université, dans lequel elle mène des projets.

La partie 4 de la thèse met donc en avant la pluralité existante au sein de l'institution concernant l'implication universitaire. Cette diversité s'exprime à l'égard des conceptions de l'implication (ses finalités, les critères qui la motivent) et concernant les rapports au territoire. La question de l'implication universitaire met finalement en question la nature du « territoire universitaire » : le territoire d'implication des enseignants-chercheurs s'organise selon des logiques affinitaires et fonctionnelles aboutissant à une forme réticulaire. Cela le distingue des logiques de territorialisation de l'implication de l'établissement qui s'adressent au milieu environnant le campus, à la maille de gestion politico-administrative comme levier de mobilisation des acteurs locaux, et à un espace de référence désiré en termes d'image.

L'analyse des motivations et les logiques de territorialisation de l'implication met donc en évidence une pluralité des modalités de contribution de l'Université à la société ainsi que différentes manières de concevoir le rapport des activités universitaires au territoire. Cette pluralité est-elle source de divergences, voire de conflits comme l'envisageait l'axe de réflexion posé en introduction ? Si des acteurs à deux niveaux différents au sein de l'institution portent des visions, toutes deux légitimes, de l'implication universitaire, comment s'organisent leurs relations, leurs rapports ?

2. *Des incitations de l'université qui s'appuient sur les normes et intérêts professionnels*

Pour travailler cette question, la thèse s'est attachée à qualifier plus finement les relations réciproques entre des enseignants-chercheurs aux projets impliqués et leur institution portant une posture et des projets d'implication.

Des incitations de l'université qui s'appuient sur les intérêts professionnels

Or l'enquête menée a premièrement abouti à nuancer les différences que j'imaginais entre les deux cas d'étude. Le contraste escompté entre une université privée états-unienne au fonctionnement entrepreneurial qui aurait à disposition des moyens conséquents pour diriger ses membres, et une université publique française caractérisée par une construction organisationnelle récente en tant qu'entité de gestion et de décision dans un système marqué par le poids fort de l'État ne s'est pas confirmé.

En effet, Syracuse University et Paris Nanterre présentent toutes deux, certes avec des spécificités, des caractéristiques organisationnelles de faible intégration verticale (y compris de faibles liens hiérarchiques), de faible interdépendance fonctionnelle, et de sentiments d'appartenance nuancés et diversifiés (voir chapitre 8). Même si Syracuse University présente par ailleurs un mode de fonctionnement entrepreneurial et même si l'université Paris Nanterre s'inscrit dans un processus de construction organisationnelle, ces caractéristiques de « bureaucraties professionnelles » restent significatives.

L'analyse de ce cadre organisationnel a permis de mieux comprendre comment les deux institutions intègrent ou tentent d'intégrer leurs enseignants-chercheurs à leurs politiques et activités d'implication. L'implication de l'université n'est pas uniquement mise en œuvre par des services dédiés, de manière indépendante et détachée du travail des enseignants-chercheurs. Les postures théorisées et portées par Nancy Cantor et Jean-François Balaudé intègrent les missions de formation, de recherche et de troisième mission de soutien économique à leurs visions du rôle de l'Université dans la société. Dans les deux universités, l'implication est donc légitimée et formalisée dans les activités de formation (activités associatives, inscription dans les *curricula*) et dans les activités des enseignants-chercheurs (chapitre 8).

À cet égard, l'université de Syracuse dispose de marges de manœuvre organisationnelle, financière et politique plus développées que l'université Paris Nanterre. Les leviers employés pour soutenir et inciter l'implication des universitaires sont donc plus visibles et plus formalisés à Syracuse University. En particulier, la modification des critères de titularisation à l'échelle de l'établissement intégrant et légitimant les activités d'implication comme part du travail des enseignants-chercheurs est à souligner. Cela ne préjuge certes pas de la manière dont les enseignants-chercheurs seront recrutés et ne diminue pas le poids de certaines normes (comme le nombre de publications) mais cela laisse une opportunité, par exemple pour des postes comme celui de *Syracuse Community Geographer*. Le projet de *Syracuse Community Geography* peut être envisagé comme une institutionnalisation, certes ponctuelle, d'une vision d'implication comme mission de l'Université : le projet est formalisé, financé et légitimé par l'université ; il est porté par un enseignant-chercheur (*faculty*) évalué sur des critères intégrant les activités de *service* à la *community* ; et il se présente non pas comme un soutien d'ordre philanthropique aux communautés locales (posture de charité unilatéral) mais comme un projet partenarial de recherche (production d'analyse spatiale), de formation (des partenaires) et d'action.

Plus généralement, les deux universités s'adressent à leurs étudiants et à leurs enseignants-chercheurs pour les soutenir dans leurs activités d'implication et les associer aux projets portés par l'établissement. Dans le contexte organisationnel d'indépendance forte des universitaires, la thèse montre que les leviers utilisés par les deux universités prennent la forme d'incitations, et que ces incitations ciblent les intérêts d'ordre professionnel des enseignants-chercheurs. Elles se dirigent ainsi vers l'intérêt disciplinaire, thématique, méthodologique, les opportunités de travail (partenaires disponibles, financements possibles), ou s'appuient sur les normes actuelles du travail scientifique qui

mettent en avant certains critères (visibilité, publication, international) auxquels certains enseignants-chercheurs adhèrent ou sont sensibles. Les règles et normes de régulation scientifique, distinctes des organisations universitaires, jouent donc un rôle central dans les relations entre les universités et leurs membres. La place des normes de régulation scientifique dans la compréhension du travail des enseignants-chercheurs et de leur implication a été envisagée et intégrée en partie à l'analyse.

Mais une piste à approfondir porterait justement sur les interrelations entre d'un côté un système de règles, de contraintes, de relations liées à l'université précisément (en tant que fonctionnement d'établissement), et d'un autre côté un ensemble de règles, de normes, de valeurs liées à la profession d'enseignant-chercheur. Cela permettrait d'inclure davantage dans l'analyse certains éléments laissés de côté par le prisme de l'échelon « institution universitaire » choisi pour l'analyse multi-niveaux. Il pourrait s'agir des instances d'évaluation, de légitimation et de normalisation (comme le Comité National des Universités, le HCERES[1] en France, ou encore le CNRS dans le cadre français). Au-delà de la spécificité française, tout un ensemble d'acteurs et de mécanismes participent à façonner et remodeler les normes du travail des enseignants-chercheurs, et donc influencent comment l'implication est définie, pratiquée, valorisée ou non.

Pistes de recherche : le contexte professionnel au-delà de l'université

On voit alors que si les universités font partie du contexte professionnel qui structure les activités des enseignants-chercheurs, une analyse des définitions et modalités de l'implication des enseignants-chercheurs affiliés à une université pourrait s'enrichir en ouvrant la perspective à d'autres mécanismes qui interviennent dans la définition et les pratiques du métier.

Deux aspects en particulier pourraient être envisagés dans la suite des recherches présentées ici. Le premier concerne la place de la mission de formation et des activités d'enseignement dans l'analyse de l'implication universitaire et de ses logiques de territorialisation. Cette dimension, initialement exclue du cadre d'analyse (voir introduction) a été réintroduite ponctuellement pour éclairer la question de l'implication. Elle pourrait être davantage travaillée et constituer l'objet principal d'une recherche. La dimension de formation permet en effet de mieux comprendre l'évolution des missions de l'université et la manière dont est définie sa contribution à la société. La mission de formation est elle aussi travaillée par la diffusion d'un paradigme de l'utilité et de la participation à une compétitivité économique régionale et nationale. Elle entretient de nombreux liens avec l'implication, que la thèse a partiellement abordés : la posture d'université impliquée, « engagée », « responsable », « capacitante », pour reprendre les termes des deux présidents, s'adresse à toutes les missions universitaires, y compris la formation. De plus, certaines formes d'enseignement, certains choix d'établissements en termes de formation se revendiquent ou pourraient se revendiquer d'une posture d'implication de l'université dans la société et dans un territoire (local, régional). Les réflexions et les débats révèlent des enjeux d'actualité aux Etats-Unis comme en France : quelles finalités à une formation dans le supérieur ? Quel rôle pour l'université dans un système d'enseignement supérieur si particulier en France, que ce soit dans ses rapports avec d'autres filières d'enseignement supérieur (en particulier les filières sélectives généralistes et professionnelles) et dans ses liens avec différents parcours et temporalités de formation (avant/après le baccalauréat, reprise d'études, formation continue) ? Transférer la question d'enquête initiale (« quelle place pour le territoire dans les missions de l'Université ? ») et le concept d'implication à la question de la formation ouvre des perspectives concernant les missions de l'Université et concernant les modalités de sa contribution à la société et

[1] Le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

de sa participation à une transformation sociale en particulier par un prisme territorial. Mais ces perspectives concernent aussi le fonctionnement des systèmes universitaires notamment les processus de recrutement étudiant aux Etats-Unis et en France (et ailleurs), la transformation des rapports au savoir et à l'Université induits par des évolutions néolibérales (certes différenciées selon les pays) comme l'augmentation des de frais scolarité, la vision de l'éducation comme investissement dans un capital humain individuel, la question des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur… Enfin il serait intéressant de considérer plus directement les interactions possibles entre une posture d'implication et les modalités d'apprentissage et de transmission, ce qui a été brièvement abordé avec les exemples du *service-learning*, des projets tuteurés, de l'apprentissage par l'expérience et l'action, de la participation d'étudiants à des projets de type impliqué.

Un deuxième aspect de perspectives qui émerge lorsqu'on considère plus largement l'ensemble des règles et normes qui structure le métier d'enseignant-chercheur au-delà du rôle de l'organisation universitaire, est celui de la participation des enseignants-chercheurs aux évolutions de leur métier et de leur système universitaire. En effet, d'un côté la thèse a montré que l'université joue un rôle, croissant en France, dans les activités des enseignants-chercheurs, y compris leurs activités d'implication. Il s'agit d'un accompagnement logistique : services dédiés d'appui et de valorisation de la recherche dans les deux cas, services de mise en lien avec des partenaires extérieurs, de promotion de l'implication ou de la Responsabilité Sociale des Universités. Mais ce rôle s'exerce aussi *via* les financements, dans le cas français par l'obtention d'appels à projets qui passent par l'échelon de l'université (ou du regroupement COMUE), et dans le cas états-unien par l'attribution de financements par l'université à certains enseignants-chercheurs (*awards*) et par des opportunités de recherches financées dans le cadre de projets de développement urbain. L'université contribue donc à définir quelles sont les formes d'implication légitimes et à orienter en partie les activités d'implication de ses membres par des incitations de légitimation, de soutien et de financement.

Mais d'un autre côté, les analyses de la thèse ont également montré que l'organisation universitaire n'est pas le seul ou le principal facteur. Les règles et normes de régulation scientifique sont régulièrement mises en avant par mes interlocuteurs. Les normes de la profession et non les règles de fonctionnement de l'organisation sont alors présentées comme structurant l'implication universitaire : comment elle est définie, pratiquée, jugée, valorisée ou non. Or, premièrement ces normes sont distinctes des organisations universitaires. Elles sont relayées et renforcées par les universités qui cherchent à être attractives en correspondant aux valeurs de jugement de « l'excellence » scientifique. Deuxièmement ces critères de jugement ne sont pas créés et imposés par des directions d'établissement sur les enseignants-chercheurs. Ceux-ci participent, avec d'autres acteurs, à construire une « table des valeurs académiques » qui varie selon les disciplines, les convictions et les motivations individuelles des universitaires. Dans tous les cas, les enseignants-chercheurs participent à la construction de ces normes et critères de jugement, par exemple dans leurs manières de publier (quelle langue, quelle revue, quelle fréquence), dans leurs manières de juger leurs pairs (recrutement, évaluation d'articles par exemple), dans les priorités qu'ils attribuent aux différentes tâches qu'ils doivent assumer. Cette participation des universitaires à la définition des normes de leur métier pourrait faire l'objet d'une analyse en considérant les différents postes occupés et les positions d'influence, au sein de la profession, au sein des universités (équipes présidentielles, postes de management pour le cas états-unien, postes de direction de différentes composantes) ; dans le cadre des instances de gouvernance de l'ESR comme les gouvernement publics nationaux (ministère) et

européens (Commission européenne) ou comme les agences pour le cas français[1] ; ou encore dans le cadre d'instances non publiques mais qui jouent des rôles de prescripteurs aux États-Unis comme les fondations (*Carnegie Foundation*) ou les lobbys (*Imagining America*).

Cette perspective propose ainsi d'étudier l'implication universitaire en la replaçant dans les relations entre trois pôles : i. des pratiques et représentations d'enseignants-chercheurs impliqués, ii. les organisations universitaires, iii. les systèmes de régulation et de production des normes professionnelles du métier. Cet angle d'analyse a été quelque peu limité dans le cadre de la thèse, étant donné le prisme choisi des rapports entre université et universitaires. Mais il éclaire tout de même un autre élément travaillé dans mes recherches, concernant les rapports entre niveaux : la manière dont les enseignants-chercheurs considérés se positionnent et s'appuient ou non à leur institution.

3. Naviguer l'institution : le contournement plutôt que la confrontation ?

En effet, la perspective conflictuelle envisagée initialement a été nuancée par les caractéristiques organisationnelles des universités (« bureaucraties professionnelles ») et aussi par l'inscription des enseignants-chercheurs dans un contexte professionnel plus large que celui de leur université de rattachement. Cela permet de mieux comprendre les stratégies d'évitement et de contournement de la part des enseignants-chercheurs interrogés envers leur institution (chapitre 9). L'indépendance des universitaires à l'égard de leur université (en particulier dans le domaine de la recherche), ainsi que l'existence d'autres sphères de légitimité, de reconnaissance, de jugement et la présence d'autres canaux de financements et d'opportunités, conduisent les enseignants-chercheurs à ne pas entrer en conflit avec leur établissement, même s'ils désapprouvent les projets d'implication de l'université ou le type de soutien fourni (ou non) pour leurs projets.

Ainsi, les rapports des universitaires interrogés à leur université se caractérisent par des stratégies d'évitement, de contournement ou d'appui ponctuel envers leur établissement, dans le cadre de leurs activités d'implication. Précisions que ces stratégies ont été analysées dans le cadre des entretiens contextualisés de la thèse et ne sont pas représentatives des positionnements de l'ensemble des universitaires dans chacune des universités ou à l'échelle nationale. Elles concernent particulièrement les projets de recherche de type impliqué et pourraient être nuancées si l'analyse portait par exemple sur les activités d'enseignement, davantage liées à l'organisation universitaire par exemple.

De plus ces stratégies ne sont pas les seules analysées dans la thèse. Celle-ci montre que certains enseignants-chercheurs cherchent à inscrire leurs projets dans l'université. Différentes formes d'ancrage institutionnel de l'implication ont été distinguées, c'est-à-dire différentes manières pour les universitaires de s'appuyer sur des ressources de leur établissement et de formaliser leurs projets au sein de l'institution. Ces stratégies de formalisation de projets portés par des enseignants-chercheurs dans l'institution pourraient faire l'objet d'un approfondissement de l'enquête et de l'analyse. Dans le cas de Syracuse University, certains éléments de l'enquête montrent par exemple qu'obtenir le soutien de l'équipe présidentielle fournit un appui important. Mais le changement de présidence et donc de politiques d'établissement a par ailleurs déstabilisé certains projets qui dépendaient du soutien du

[1] Joël Laillier et Christian Topalov ont par exemple analysé les trajectoires professionnelles et les caractéristiques des membres de plusieurs comités d'évaluation du HCERES (Laillier et Topalov, 2017).

précédent chancellor. En revanche, des modalités de formalisation plus orientées vers l'institution que vers l'équipe présidentielle apparaissent plus pérennes. Une piste de recherche pourrait affiner ces modalités d'ancrage institutionnel.

III. L'approche comparée : convergences et configurations nationales spécifiques

1. Tensions et paradoxes des stratégies de positionnement multiscalaire

La posture d'université impliquée est un levier de promotion institutionnelle pour les deux universités, pour se distinguer d'autres établissements dans un système concurrentiel et pour se conformer à un paradigme croissant d'utilité de la recherche et plus largement des universités à l'égard de leur nation, de leur région et de leur ville. Ce positionnement peut être théorisé et mis en œuvre de manière peu territorialisée : les discours des deux présidents mentionnent la participation de leur université à des débats et enjeux contemporains sans forcément attribuer une place, une fonction particulière au territoire dans cette mise en valeur de la contribution de leur établissement à la société. Pourtant, comme la thèse l'a montré, la posture d'implication se territorialise : le territoire est concerné par ces postures et politiques d'implication qui s'inscrivent dans le milieu environnant, qui s'y appliquent et s'y adaptent. Les projets d'implication font d'ailleurs plus que se déployer dans un cadre environnant, ils investissent un territoire qui est considéré comme celui de l'université. Ce territoire d'implication de l'université est alors un terrain à valoriser pour porter des objectifs d'institution (attractivité des étudiants, financement par la promotion immobilière, construction d'une image marketing et transformation d'un campus élargi). Mais c'est aussi un espace de référence à délimiter, pour maitriser les valeurs et représentations qui y sont associées et pour mobiliser des acteurs qui partageraient les mêmes intérêts ou périmètres de responsabilité dans ce périmètre de gestion. Le territoire local - dans ses différentes dimensions et fonctions – est un levier de visibilité et d'attractivité aux échelles régionales, nationales et internationales pour les deux universités étudiées.

Ces stratégies de promotion institutionnelle qui s'appuient sur l'implication territoriale peuvent donc être qualifiées de multiscalaires, ou d'interscalaires puisqu'il ne s'agit pas de s'impliquer à plusieurs échelles mais d'investir l'échelle locale pour se différencier aux échelles nationales et internationales. Or l'analyse de l'implication dans les deux cas met en évidence les possibles tensions ou contradictions qui peuvent apparaître entre des objectifs ou valeurs associés à chaque échelle : ainsi la chancellor Cantor a été poussée à démissionner en partie car l'investissement de l'université dans le territoire local a été jugé comme s'opérant au détriment d'une visibilité nationale et internationale définie par des critères d' « excellence » de la recherche. L'orientation des forces financières, organisationnelles, politiques de l'université à l'égard de son territoire d'ancrage n'est acceptée par une partie de la communauté universitaire (et une partie du conseil d'administration) que tant qu'elle sert les normes associées à l'échelle mondiale qui est valorisée : performance académique mesurée par la place dans les classements internationaux, par le niveau des étudiants recrutés au début de leurs études, ou par la réputation (la renommée) de l'université. Ces critères peuvent se retrouver en contradiction avec des objectifs liés à l'implication locale, comme la controverse présentée en fin de chapitre 8 le montre. On peut dire que les conflits portent alors sur les degrés de l'implication de l'université envers son territoire local : trop renforcer la fonction de soutien économique au territoire urbain local écarterait l'université de ses missions et objectifs principaux.

Mais cette question de degrés révèle surtout deux choses, plus fondamentales qu'un débat de degré. En effet, l'implication pensée par la chancellor Cantor ne se résume pas à une troisième mission de soutien économique à la ville : *Scholarship in action* proposait l'idée que l'implication, et ses mises en œuvre locales, pouvaient être associée à la « performance académique » de niveau international, qu'elle pouvait en être un levier, un vecteur. C'est en quelque sorte le parti que la chancellor Cantor a voulu incarner pendant une décennie à la tête de Syracuse University. C'est ainsi qu'elle le présente dans ses discours (voir chapitre 5) et qu'elle tente de l'institutionnaliser (chapitre 8). Les conflits et les controverses ayant précipité son départ sont-ils une démonstration de l'impossibilité de penser ensemble et non pas en opposition un rôle de l'université et des universitaires mêlant à la fois implication et performance académique, telle qu'elle est actuellement définie et mesurée (nombre de publications par exemple) ? Évidemment les polémiques de la fin de poste de Nancy Cantor ne sont pas uniquement liées à la question de l'implication mais les débats reposaient bien sur la question des missions de l'université : que doit-elle prendre en charge, ou ses ressources doivent-elle se diriger ?

Et c'est le deuxième point que révèlent ces tensions entre échelles (et les valeurs et objectifs associés) : lorsque les deux voies ne semblent plus compatibles, lorsque s'opposent, ou sont opposés, les critères d'une renommée nationale et internationale (comme la sortie de Syracuse de l'Association des Universités Américaines) et une politique d'implication locale, quelles finalités sont finalement priorisées ? Comment les choix sont-ils effectués, quels sont les critères mis en avant par les interlocuteurs dans le débat ?

Le cas de l'université Paris Nanterre et plus largement des recompositions actuelles du système universitaire français posent également cette question de possibles tensions liées aux échelles. L'évolution récente des modes de pilotage étatique du système d'ESR en France, conjuguée avec la valorisation de l'échelle internationale et de certains critères de jugement associés, poussent les universités à se différencier et à adopter des stratégies de positionnements dans la hiérarchisation en cours. L'implication dans le territoire local est alors, dans une certaine mesure, mise au service des stratégies territoriales de l'université. Est-ce que le jeu interscalaire, adopté par SU d'un investissement local pour un rayonnement national voire international, est également adopté par les universités françaises ?

Les recherches de thèse n'ont concerné que l'université Paris Nanterre, qui est un cas singulier : l'analyse de son positionnement d'institution montre une valorisation des échelles nationale et internationale, une volonté de faire partie des pôles visibles et attractifs du système français, lauréats de financements très sélectifs. Mais en même temps, une série de facteurs semblent actuellement ne pas la porter vers le cercle restreint des universités lauréates de financements de type PIA valorisés. Ces facteurs de hiérarchisation et de différenciation des universités, et leurs stratégies de positionnement seraient une piste de travail à approfondir concernant le cas français.

Cette position dans la hiérarchie s'effectue ou non en intégrant une part d'implication territoriale pour se distinguer. Une enquête de terrain supplémentaire serait à mener à cet égard : certaines universités se positionnent différemment dans la course aux financements compétitifs et valorisent clairement les échelles locales et régionales pour leur développement institutionnel et pour se distinguer. La proximité et l'implication territoriale locale sont alors considérées comme des leviers importants. Ces universités, souvent de villes petites et moyennes, présentent donc un positionnement scalaire différent d'universités qui visent leur entrée et leur maintien dans le cénacle des pôles à visibilité internationale lauréats des financements. L'université Paris Nanterre apparaît comme un cas intermédiaire bénéficiant de certains financements compétitifs mais pas les plus prestigieux dans

l'échelle de valeurs (et de financements) implicite dans les discours c'est-à-dire des financements moins importants et pour certains orientés vers la formation. Or on peut s'interroger sur la place que l'université (son équipe dirigeante) accordera au territoire local dans les années à venir en lien avec l'évolution de son positionnement dans la hiérarchisation en cours : autant certaines universités non franciliennes ont fait le choix et ont la possibilité de se positionner comme principal pôle d'enseignement supérieur et de recherche ancré localement et régionalement, en laissant de côté des tentatives de financements compétitifs tournés vers l'échelle internationale ; autant l'université de Paris Nanterre (comme d'autres) se retrouve dans une situation complexe en termes de choix d'échelles à valoriser et de territoires d'implication à investir (comme terrain et ressources) ou construire (en délimitant un espace de référence et un territoire de mobilisation d'acteurs).

2. *Des établissements compétiteurs sur la voie de l'université entrepreneuriale : effets de convergence et spécificités des configurations nationales*

Comme l'a décrit la partie 2 de la thèse concernant les modèles nationaux et la partie 3 concernant les deux cas d'étude, Syracuse University et Paris Nanterre se distinguent nettement en termes de nature organisationnelle, de moyens financiers et organisationnels, et de contexte d'action pour la mise en œuvre de l'implication (SU étant un acteur légitime et dominant de l'action urbaine au contraire d'UPN).

La voie de l'université entrepreneuriale ?

Mais la mise en regard des deux études de cas met en lumière des dynamiques similaires. Tout en gardant à l'esprit que les degrés peuvent varier, l'analyse de l'implication territoriale tout au long de la thèse montre que les deux universités s'inscrivent dans un contexte de compétition entre établissements aux échelles nationale et internationale et qu'elles valorisent les mêmes types de critères dans cette course à l'excellence à l'image des « scripts » proposés par Christine Musselin dans son article « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales » (Musselin, 2009). Les deux universités participent et contribuent à renforcer le système de valeurs servant à juger et jauger les universités, et l'intègrent dans la définition de leurs politiques d'établissement. Elles se considèrent et se comportent en établissements compétiteurs cherchant à se positionner selon des normes internationales et des paradigmes communs. Ceux-ci dans le cadre de l'analyse de l'implication territoriale sont par exemple ceux de l'utilité, de l'économie de la connaissance, de soutien au développement et à la compétitivité des territoires à différentes échelles. On peut donc mettre en avant des similarités voire des phénomènes de convergence entre les deux universités (et deux systèmes universitaires) à l'aune de pressions de normes internationales concernant certains principes et valeurs orientant les missions de l'Université et les modalités de sa contribution à la société.

Or, au-delà des principes normatifs, ce sont aussi des logiques d'action qui convergent : à des degrés et des temporalités certes différents, et avec des moyens très contrastés, les deux universités présentent néanmoins des processus communs. L'un d'entre eux est celui d'une forme de privatisation qui se manifeste par une volonté de diversification des ressources financières y compris avec des financements de financeurs privés. Le terme de privatisation doit être nuancé dans les deux cas : pour Syracuse University et les universités privées *nonprofit* en général, les fonds proviennent des gouvernements, de subventions de fondations philanthropiques, des étudiants-clients, des retours sur investissement du capital financier (*endowment*), de revenus de projets immobiliers et commerciaux, de dons de particuliers et de fondations, et de contrats privés (voir chapitres 3 et 6). Les financements

non-publics sont bien plus importants (en ampleur et en proportion) qu'en France mais ils sont très diversifiés : financements d'un tiers-secteur à but non lucratif et de particuliers, incités par de incitations fiscales des pouvoirs publics, financements de la part d'usagers pour un service (les étudiants), profit issu des activités lucratives de l'établissement, financements d'entreprise.
Cette forme de privatisation par diversification des ressources de financement est perceptible dans le cas de Paris Nanterre. La part des financements privés et les dispositifs mis en place à cet effet restent très limités, mais la logique est visible, par exemple avec la création de la fondation, la boutique en ligne, les échanges fonciers (rémunérateurs), le cas du retour sur investissement (type *endowment*) dans le dispositif Intracting (chapitre 7) ou à l'échelle nationale via le mode de financement des PIA. La circulation de ces dispositifs serait d'ailleurs à interroger plus précisément dans une approche comparée transnationale c'est-à-dire en axant la réflexion sur les effets de circulation entre les deux pays (voir chapitre 1).

Une deuxième forme de privatisation est plutôt de l'ordre de la *corporatization* (voir chapitre 3) c'est-à-dire l'adoption de principes de fonctionnement correspondant à celui d'entreprises. Plus largement cette forme de *corporatization* est à rapprocher d'évolutions plus globales de néolibéralisation qui se manifeste dans le domaine universitaire. Cette question soulève de nombreux débats en fonction des deux contextes nationaux étudiés, par exemple concernant la distinction entre mise en compétition, création d'un marché de l'enseignement supérieur, et privatisation dans le cas français.

Là aussi, les temporalités et degrés sont différents, mais la thèse a montré que les deux universités adoptent une attitude entrepreneuriale visant à accroître leurs ressources pour financer des activités qui les distinguent et les rendent attractives. Certaines formes d'implication territoriale constituent alors des outils au service de cette distinction, que ce soit pour obtenir des fonds en considérant le territoire comme terrain disposant de ressources (promotion immobilière, aménagement du campus), pour définir des périmètres communs avec des acteurs (collectivités locales notamment) et monter des projets intéressants pour l'image et le développement de l'université (que ce soit remporter un PIA Ville de demain avec la CAMV ou des projets de rénovation urbaine comme *Connective Corridor* et *Near West Side Initiative*), pour influencer les représentations et la réputation de l'établissement.
Mais d'un autre côté, cette attitude entrepreneuriale est aussi mise au service de politiques ou projets d'implication que l'université veut mettre en place pour son attractivité : les projets urbains sont ainsi présentés par SU comme une opportunité pour les étudiants, ou bien la diversification des financements est présentée comme nécessaire par UPN pour proposer des opportunités de recherche (via les chaires de fondation par exemple) ou d'enseignement (pour financer des formations aux besoins spécifiques par exemple en termes de taux d'encadrement dans le cas de form'actions, de projets tutorés…). L'implication territoriale apparaît alors comme un traceur de l'évolution des « scripts » à suivre dans une compétition multiscalaire et de l'évolution des modalités d'action choisies (ou du moins utilisées) par des deux universités pour se distinguer. Mais elle est aussi un vecteur de cette attitude entrepreneuriale et concurrentielle puisqu'elle est utilisée dans certains cas comme un outil par les deux universités pour se distinguer. Enfin elle peut être dans une certaine mesure considérée comme un opérateur de ces transformations entrepreneuriales puisque - pour mettre en œuvre leur posture d'université impliquée - les deux établissements vont utiliser des dispositifs d'entreprise. Autrement dit l'implication universitaire serait opérateur puisque dans certains cas, c'est en son nom que les deux universités agissent de manière entrepreneuriale, et justifient et légitiment ces choix.

Ces positionnements sont-ils des choix ? Le cas de l'université Paris Nanterre a montré à quel point pouvait se construire un consentement sans adhésion de la part de dirigeants universitaires face à l'effectivité d'instruments de l'action publique entendus comme des dispositifs porteurs d'une idéologie. Des membres de certaines équipes présidentielles et des enseignants-chercheurs se retrouvent à participer à des dispositifs de financement sans adhérer aux principes qui les portent..

Il faut préciser une limite de l'enquête présentée ici, à savoir sa focalisation sur l'université Paris Nanterre. La situation des universités françaises est contrastée en fonction des profils, des localisations, des stratégies de chaque établissement. À travers le prisme de l'implication territoriale (la posture d'université utile et responsable et les modalités de mise en œuvre), la thèse aborde aussi le fait que les dirigeants universitaires participent des transformations en cours, en s'appropriant et portant des principes et des dispositifs proposés. Les universités ne constituent pas des entités génériques passives subissant les injonctions des réformes gouvernementales. Que ce soit par les équipes dirigeantes ou par les universitaires eux-mêmes, les recompositions actuelles ne s'effectuent pas sur l'université mais avec elle. Une piste issue de la partie 4, et en particulier du chapitre 9, serait d'étendre cette réflexion aux enseignants-chercheurs pour éclairer leurs rapports à l'université et plus largement leurs positionnements dans des systèmes universitaires en transformation.

Des spécificités nationales

En revanche, si les deux universités apparaissent comme des établissements compétiteurs, l'analyse des liens entre implication territoriale et logiques d'action entrepreneuriales montre également des spécificités liées aux configurations nationales. Un élément saillant ici est celui des marges de manœuvre dont disposent les deux établissements, en lien avec la régulation de l'État. Sans en faire le cœur de l'analyse, la thèse a travaillé cette question tout au long des parties 2, 3 et 4. Deux points peuvent être soulignés ici. Le premier est le contraste entre les deux établissements marqués par des moyens et des marges de manœuvre bien plus développés à Syracuse University. En miroir, l'université Paris Nanterre peut apparaître limitée dans sa montée en compétences organisationnelles, dans ses moyens financiers et dans ses marges de manœuvre, régulées par un poids fort de l'action étatique. Mais l'analyse des rapports à la régulation publique nuance cette vision dans un deuxième point : en effet, l'université de Syracuse bénéficie de nombreux financements publics, que ce soit des subventions de recherche, des remises de dettes à réinvestir, des dons et soutiens philanthropiques encouragés par la défiscalisation. Les spécificités (sans être exclusive) résident dans les canaux indirects de financement public et dans le rapport de l'université à l'État qui se caractérise par des jeux de pouvoir, de négociation, de lobbying (comme le cas du *Connective Corridor* le montre). Au final, les marges de manœuvre importantes de Syracuse University se comprennent certes par son statut d'université privée *nonprofit* mais aussi par les financements de l'État qui l'incite à prendre en charge des rôles de développement urbain et de soutien territorial (*anchor institution*).

En miroir le cas de l'université Paris Nanterre met en évidence une situation paradoxale où les universités sont poussées à diversifier leurs ressources et à adopter un fonctionnement entrepreneurial par l'État, État qui lui-même pose des limites à leurs marges de manœuvre. Cette situation d' « autonomie tronquée » renforce encore plus les processus de hiérarchisation en cours entre les universités lauréates des appels à projets de l'État (type PIA) et les autres. Elle participe également de la fabrique d'un « consentement sans adhésion » : l'université est poussée, par obligation légale ou par la pression à la compétition que ses dirigeants ont intégrée, à se distinguer des autres établissements et donc à développer des initiatives propres. Or celles-ci, d'après les entretiens avec l'équipe présidentielle à UPN, sont peu financées. Ou du moins, pour leur donner une ampleur

suffisante pour renforcer son attractivité, l'université doit avoir recours à des financements autres que les dotations de l'État. On retrouve la même logique que les universités privées états-uniennes concernant leurs financements (voir chapitre 3) : pour être les plus compétitives et les plus attractives, elles multiplient les moyens d'être riches pour financer leurs programmes. Or, et c'est le cas aussi en France depuis quelques années, les financements publics sur appels à projets, sont obtenus (et destinés) aux universités qui sont déjà les plus compétitives (c'est l'effet Matthieu décrit au chapitre 4) car elles ont plus de moyens (organisationnels, humains, financiers, scientifiques) pour remporter les appels à projets publics et car la politique générale de pilotage du système universitaire vise à sélectionner et différencier une petite élite mondiale. Ainsi, la seule voie qui apparaît possible pour se distinguer et renforcer sa visibilité est d'augmenter ses ressources propres et donc de réclamer à l'État une autonomie gestionnaire et une flexibilité organisationnelle plus fortes pour adopter une attitude entrepreneuriale, attitude parfois décriée et refusée en parallèle par ces mêmes dirigeants universitaires.

3. L'implication universitaire et les missions de l'Université : qui modèle le modèle ?

Enfin, l'approche comparée ouvre des perspectives quant à des aspects en partie laissés de côté dans la thèse, à savoir : la sphère des acteurs non-académiques partenaires de projets d'implication et/ou concernés par les projets d'implication menés par les universités et les universitaires. Orienter davantage l'analyse vers les représentations et pratiques de ces acteurs, et vers leurs attentes et objectifs concernant l'implication universitaire enrichirait nettement l'étude des relations entre universités et territoires. Cela permettrait de dépasser une vision généraliste des « acteurs extérieurs » ou fixiste du « territoire ». Cela permettrait également de travailler un deuxième aspect à approfondir à partir de la thèse : la question des principes idéologiques guidant les définitions et modalités d'implication, et surtout la question mécanismes et acteurs qui participent à définir différentes visions de l'implication universitaire. Cet aspect a été mentionné ponctuellement, par exemple dans le chapitre 1 concernant l'évolution des modèles universitaires, la montée en puissance d'un paradigme de l'utilité et de la société de la connaissance, ou encore la diffusion de la théorie d'un mode 2 des connaissances (Gibbons et al. 1994).

La question des finalités de l'implication a aussi été abordée dans la thèse à l'échelle nationale dans les parties 2 et 3 concernant les modèles nationaux. Le cas de Syracuse University montre l'importance d'un ensemble de prescripteurs de normes aux États-Unis : des associations d'universités (comme l'association des universités américaines, le réseau *Campus Compact*), des réseaux d'influence (comme *Imagining America* que SU a accueilli et financé), des fondations philanthropiques spécialisées dans l'enseignement supérieur et la recherche (comme la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* qui édite des classements d'universités engagées). Le cas de l'université Paris Nanterre reflète en revanche le poids des politiques publiques et des normes législatives dans la désignation des missions et des outils à disposition des universités. C'est alors le lobbying auprès de la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui est mis en avant par les interlocuteurs pour faire entrer la RSU dans la loi ESR de 2013, ou bien le rôle du président au sein de la CPU pour soutenir les thématiques de la RSU et de l'ESS. Un certain nombre de réseaux et de financements associés sont également soutenus par les pouvoirs publics comme le CVT Athéna dont Jean-François Balaudé a été le président ou les SATT.

Enfin la question des objectifs et des publics visés par l'implication territoriale a été travaillée à l'échelle des universités. En particulier, l'analyse de la mise en œuvre de l'implication universitaire au sein de l'université de Syracuse et par l'université de Syracuse a mis en avant une grande flexibilité organisationnelle de l'université. À partir du moment où un projet dispose de financements, il peut

être rattaché à l'université sous la forme d'institut, d'*office*, de formation. Cette « flexibilité néolibérale » peut être vue comme une opportunité par des enseignants-chercheurs pour développer leurs projets d'implication (chapitre 9). Mais elle aboutit aussi à détacher les activités de l'université de tout contenu idéologique, ce que Bill Reading a appelé une « mort idéologique » de l'université (Readings et Vallée, 2013). Les objectifs poursuivis par les projets d'implication sont extrêmement divers et dépendent de la capacité de chaque individu ou groupe à utiliser les ressources de l'université, voire à pérenniser et ancrer son initiative dans l'institution. Syracuse University accueille simultanément le projet *Syracuse Community Geography* qui fournit des analyses cartographiques gratuites pour des organisations communautaires locales, des formations financées par la banque JP Morgan Chase pour former un vivier de futurs employés, des partenariats de recherche dans le domaine de l'armement, un institut de promotion de la santé par l'alimentation créé suite à un legs d'un riche donateur. Finalement, si les caractéristiques organisationnelles de l'université permettent à une présidence forte d'orienter les activités de l'université et de porter une politique d'établissement distinctive, elles accueillent également une grande variété de projets, s'ils sont financés.

Cette situation de flexibilité oranisationnelle et de variété idéologique a amené Neil Smith à poser frontalement la question suivante concernant l'Université : « Who Rules This Sausage Factory ? » (Smith, 2000).

Annexes

Annexe 1 : Liste des entretiens

Numéro Enquêté	Statut de l'interlocuteur	Date de l'entretien
Université Paris Nanterre		
Equipe présidentielle		
0	Vice-Présidente Patrimoine	20/01/2016
1	Directeur de cabinet du président	20/07/2015
2	Directeur du service de formation continue	10/02/2015
3	Vice-président délégué à la Formation initiale et à l'Innovation pédagogique	20/01/2016
4	Chargé de mission ESS	01/12/2015
5	Vice-Président Etudes et Vie Universitaire	11/12/2015
6	Chargé de mission ESS	25/11/2015
7	Vice-Président Recherche	08/01/2016
8	Président de la COMUE Paris Lumières	16/06/2016
Personnels administratifs		
9	Chargé de valorisation	22/01/2015
10	Chargé de mission aménagement campus	14/12/2015
11	Chargé de valorisation	16/03/2016
12	Chargé de mission RSU	25/02/2016
13	Chargée de mission à la Direction de la Recherche et des Études Doctorales	23/07/2015
14	Chargé de valorisation	16/07/2015
15	Chargé de mission PEPITE	11/01/2016
16	Chargé de valorisation	23/07/2015
Partenaires extérieurs		
17	Responsable du pôle Enseignement secondaire et sup. Ville de Nanterre	24/02/2016
18	Délégué municipal dédié à la ville universitaire (Nanterre)	29/01/2016
19	Responsable associatif	14/10/2015
20	Chargé de mission innovation, ESR à la CAMV	12/01/2016

Enseignants-chercheurs		
21	Professeur agrégée, Département d'Administration Economque et Sociale (AES)	25/03/2016
22	Maitre de conférences, Département de sciences psychologiques	01/02/2016
23	Maitre de conférences, Département de sciences de gestion	03/02/2016
24	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	22/01/2015
25	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	28/04/2016
26	Chargé de recherche, Laboratoire Economix	10/09/2015
27	Maitre de conférences, Département d'économie	15/06/2016
28	Enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation (Entretien collectif)	15/03/2016
29	Professeur des universités, UFR de droit et de science politique	19/01/2015
30	Chargé de cours, UFR de droit	25/01/2016
31	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	11/12/2015, 19/11/2015
32	Maitre de conférences, UFR de droit et de science politique	21/01/2016
33	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	30/03/2016
34	Maitre de conférences en sociologie, Departement de sociologie	21/04/2016
35	Professeur des universités, UFR de droit et sciences politique	06/01/2015
36	Maitre de conférences en ethnomusicologie	01/12/2016
37	Professeur des universités, Département de géographie et d'aménagement	20/04/2016
38	Maitre de conférences, Departement de sociologie	07/04/2016
39	Professeur émérite, UFR de droit et sciences politique	18/11/2016
40	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	24/02/2016
41	Ingénieur de recherche	06/04/2016
42	Maitre de conférences, Département de géographie et d'aménagement	12/01/2015, 19/02/2015, 11/01/2016

Autres		
43	Docteure en études urbaines	17/02/2015
44	Ingénieur de recherche	13/01/2015, 17/12/2015

Syracuse University		
Equipe presidentielle		
45	Associate Vice President of the Office of Government and Community Relations - Auparavant director of regional programs and engagement, Auparavant Project manager for the Connective Corridor	21/05/2015

46	Office of the Provost - Vice President For Research	01/05/2015
47	Office of the Provost - Associate Provost for Faculty Affairs	25/06/2015
48	Office of the Provost - Vice President of Community Engagement and Economic Development	19/06/2015

Personnels administratifs		
49	Associate Director for Community Engagement at the Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service - Membre de Syracuse Grows	26/05/2015
50	Executive Director, Sponsored Accounting	09/04/2015
51	Learning Center for Public and Community Service (CPCS), Assistant Director for Service	25/04/2011
52	Program Manager Middle East Programs Executive Education, Maxwell (LDF and CELF programs)	15/04/2015, 19/05/2015
53	Program Coordinator for the Maxwell Program in Citizenship and Civic Engagement	29/04/2015
54	Community Relations Associate at the Office of Government and Community Relations	10/05/2011, 08/06/2015
55	Director, Office of Foundation Relations	07/05/2015
56	Director of Syracuse University's Office of Community Engagement and Economic Development = surtout Connective Corridor	11/05/2015
57	Director of Near West Side Initiative (NWSI)	21/04/2011, 18/05/2015
58	Program Assistant Democratizing Knowledge Project Core Team	08/04/2015
59	Coordinator of the Office of Professional Research and Development (OPRD) in Syracuse University's School of Education.	04/06/2015
60	Assistant Director in the Office of Government and Community Relations	24/06/2015
61	Imagining America Engagement Scholar in SU's Office of Community Engagement and Economic Development, staff au Connective Corridor	27/03/2015, 30/05/2015
62	Director of office of Sponsored Program	27/03/2015
63	Director office of Engagement Programs, part of the Division Student Affairs (affiliated to Hendricks Chapel)	07/04/2015
64	SU's executive director of cultural engagement for the Hispanic community - Director of Point of Contact - Director of La Casita	11/06/2015
65	Syracuse Model Neighborhood Facility Inc., Southwest Community	16/06/2015

Partenaires extérieurs		
66	WestSide neighborhood resident, member of the Board of Directors of Near West Side Initiative, Secretary of NWSI, leaders of two sub-committees of NWSI	18/05/2011
67	St Lucy's Church Father	05/05/2011
68	Co-Founder and Vice-President - The Alchemical Nursery Project, Inc. - NYS Certified Business Advisor and Educator - Small Business Development Center at OCC - Founder and Managing Editor, Press Card carrying member of the International Federation of New Media - Syracuse Grows member - WRC	05/05/2015

69	WestSide neighborhood residents, WRC's member, Community on the Move's member, leader of one sub-committee de NWSI and an association of art.	30/04/2011
70	Central New York Community Foundation's Vice President for Grants and Community Initiatives	20/04/2011
71	WestSide neighborhood residents, WRC's members, Community on the Move's members, leader of one sub-committee de NWSI and an association of art.	30/04/2011
72	Associate Director Imagining America	19/06/2014
73	Program Director/ADVANS and Grants Manager at Gifford Fondation	29/04/2011
74	Assistant Director for City Planning	27/05/2015
75	ancienne Assistant Director of Imagining America - Program coordinator Intergroup Dialogue Program - Cultural Foundations of Education	03/06/2015
76	WRC member	19/05/2011, 16/05/2015, 23/05/2015, 30/05/2015, 13/06/2015
77	Associate Professor School of Education - Research Director puis Co-director Imagining America	15/05/2015
78	director of the trauma response team for the United Way of Central New York and founder of the Identity Research Institute.	16/06/2015

Enseignants-chercheurs		
79	Associate Professor, Sociology, Maxwell School - Undergraduate Director, Sociology (2015)	05/06/2015
80	Associate Professor, Sociology, Maxwell School	12/06/2015
81	Dean of University College	10/06/2015
82	Professor of Public Affairs Director of the Public Affairs Program of the Maxwell School	08/06/2015
83	Policy Studies Community Benchmarking instructor	22/04/2011
84	Associate Dean of Clinical and Experiential Education - Professor of Law - Director, Office of Clinical Legal Education - Director, Community Development Law Clinic	01/06/2015
85	Associate professor in the Department of Public Health, Food, Studies, and Nutrition / Falk College - addictions, PTSD - Syracuse Violence Project	23/06/2015
86	Syracuse University Professor, co-creator de Syracuse Community Geography	16/05/2011
87	Associate Professor of Writing and Rhetoric, College of Arts and Science - Veterans Writing Group	13/06/2014
88	Assistant Professor, Food Studies (PhD Geography) - Department of Public Health, Food Studies and Nutrition, Falk College - Membre de Syracuse Grows	09/06/2015
89	Assistant Professor, Sociology, Maxwell School	23/03/2015
90	Adjunct Writing Program, College of Arts and Science - Veterans Writing Group	19/06/2015
91	Associate Professor Geography Maxwell	10/06/2014

92	Syracuse University Professor, co-creator de WestSide Residents Coalition	10/05/2011, 04/05/2011, 24/05/2011, 13/03/2015, 20/05/2015, 27/05/2015, 22/06/2015
93	Assistant Professor, Geography, Maxwell School - Director of Syracuse Community Geography - Membre de Syracuse Grows	18/05/2011, 17/06/2015, 22/05/2011
94	Chapple Family Professor of Citizenship & Democracy - Department of Political Science - Maxwell School of Citizenship and Public Affairs	09/06/2015
95	Associate Professor of Writing and Rhetoric, College of Arts and Science - Chair and Director, The Writing Program (2015)	10/06/2015
96	Directrice du Center for community design research SUNY ESF	16/06/2015
97	Associate Professor (Part-Time) Art, Design, and Transmedia Department of Art VPA Art education	15/06/2015
98	Associate Professor Geogarphy Maxwell School	20/06/2014
99	Professor, Landscape Architecture, SUNY ESF - Membre de Syracuse Grows	18/06/2015
100	Professor of Anthropology and International Relations at the Maxwell School Director of the Program on the Analysis and Resolution of Conflicts (PARCC) at the Maxwell School, Syracuse Violence Project	10/06/2015
101	Laura J. and L. Douglas Meredith Professor of Public Health and Anthropology Syracuse University. Department of Public Health, Food Studies and Nutrition, Falk College Research Professor Obstetrics and Gynecology Upstate Medical University Syracuse Violence Project	26/05/2015, 13/06/2015, 16/06/2015
102	Director Office of Professional Research and Development| School of Education	04/06/2015
103	Associate Professor of Writing and Rhetoric - Director of Graduate Studies - Founder/Director, New City Community Press and - Gifford Street Community Press - Editor, Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Litearacy	03/05/2011, 13/04/2014, 29/05/2015, 17/06/2015
104	Associate Professor of Public Administration and International Affairs, Maxwell School - Faculty Research Associate at the Program for the Advancement of Research on Conflict and Collaboration (PARCC).	09/06/2015
105	Associate Professor of Writing and Rhetoric, College of Arts and Science - Director of Undergraduate Studies	23/06/2014
106	Assistant Professor; Chief Tinkerer Art, Design, and Transmedia Department of Design Environmental and interior design VPA	16/06/2015

Etudiants		
107	Doctorant, Writing Program - TA - Gifford Street Community Press	06/04/2015
108	Syracuse Community Class Student, Syracuse Center of Excellence's intern	25/04/2011
109	Syracuse Community Class Student, Journalism	14/04/2011
110	Doctorante, anthropologie - Volunteer member of the Workers' of Central New York. Syracuse, New York	18/06/2015
111	Doctorante, Writing Program - TA	13/04/2015, 17/04/2015

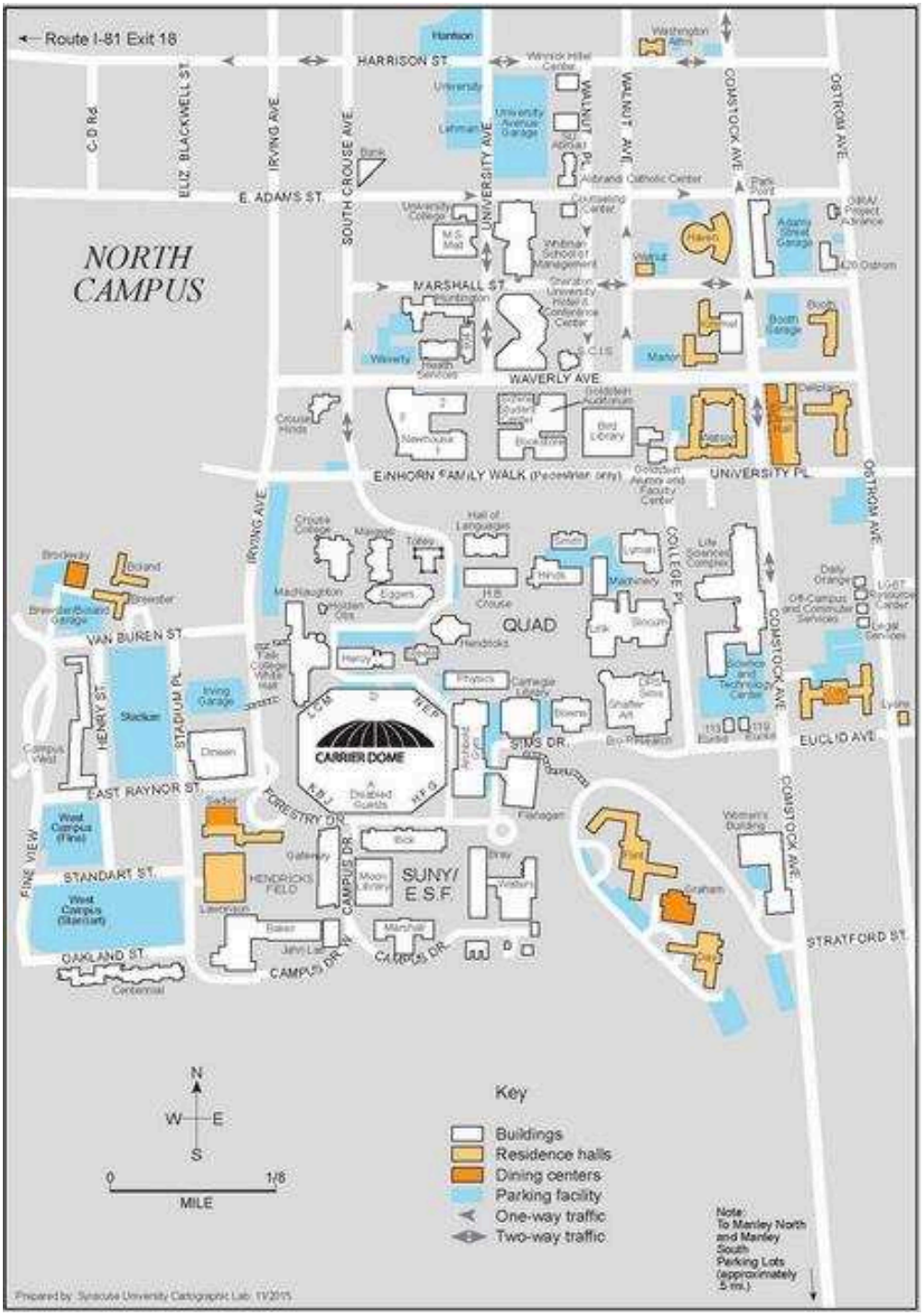
112	Syracuse Community Class Student	06/05/2011
113	Doctorant, Writing Program - TA - Volunteer member of the Workers' of Central New York. Syracuse, New York	08/04/2015
114	Master student - Intern for Syracuse Community Geography	05/06/2015
115	Syracuse Community Class Student	02/05/2011
116	Syracuse Community Class Student	12/05/2011
117	Syracuse University Fellowship, WestSide Residents Coalition member	13/05/2011

Autres		
118	Teacher Assistant of Syracuse Community Class	12/04/2011
119	Reverend and dean of Hendricks Chapel - PhD and teacher	31/03/2015

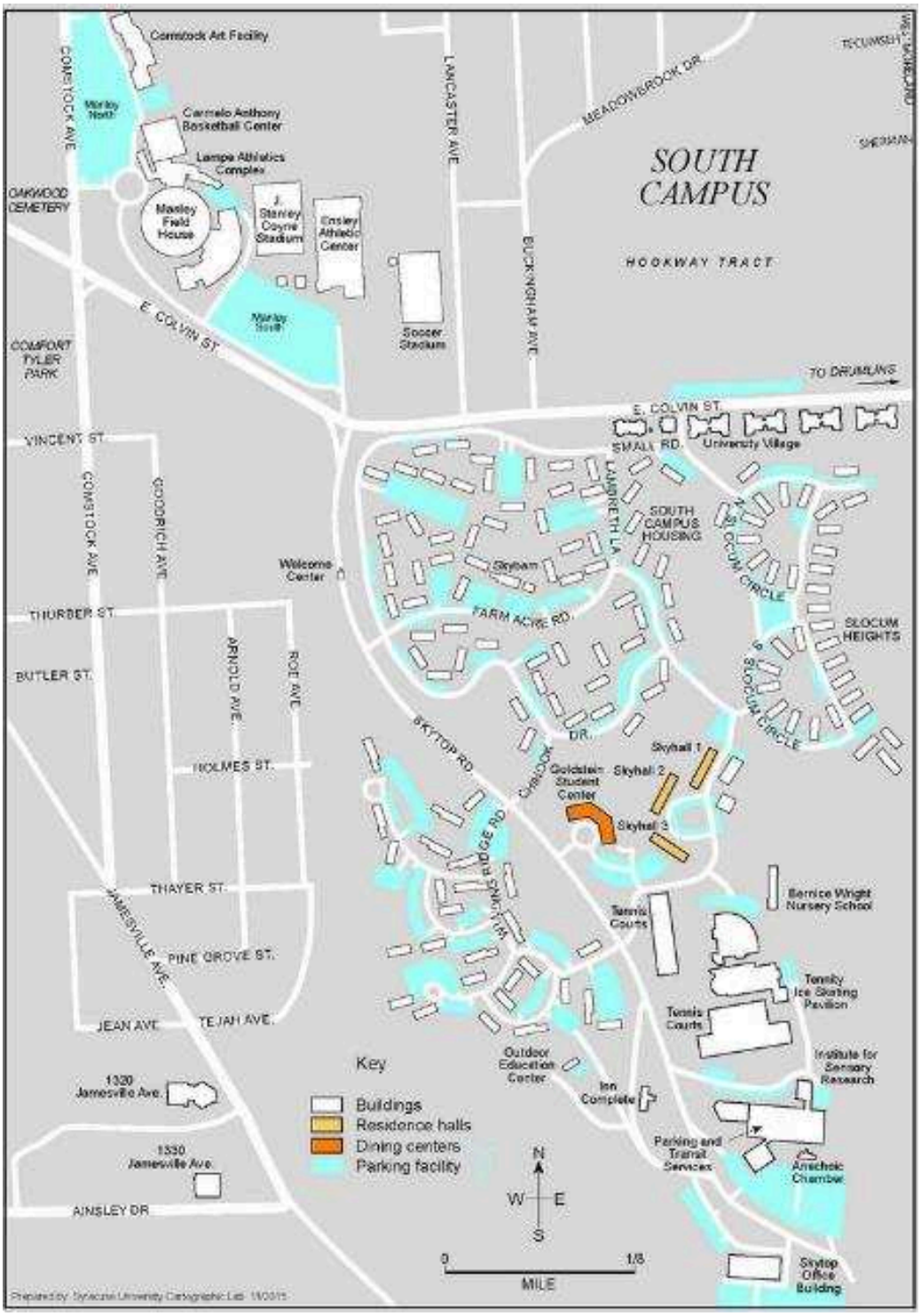
Annexe 2 : Plans des campus Nord et Sud de Syracuse University

Source : Site internet de Syracuse University, http://newtosu.syr.edu/orientation/campus-maps.html, consulté le 08/10/18

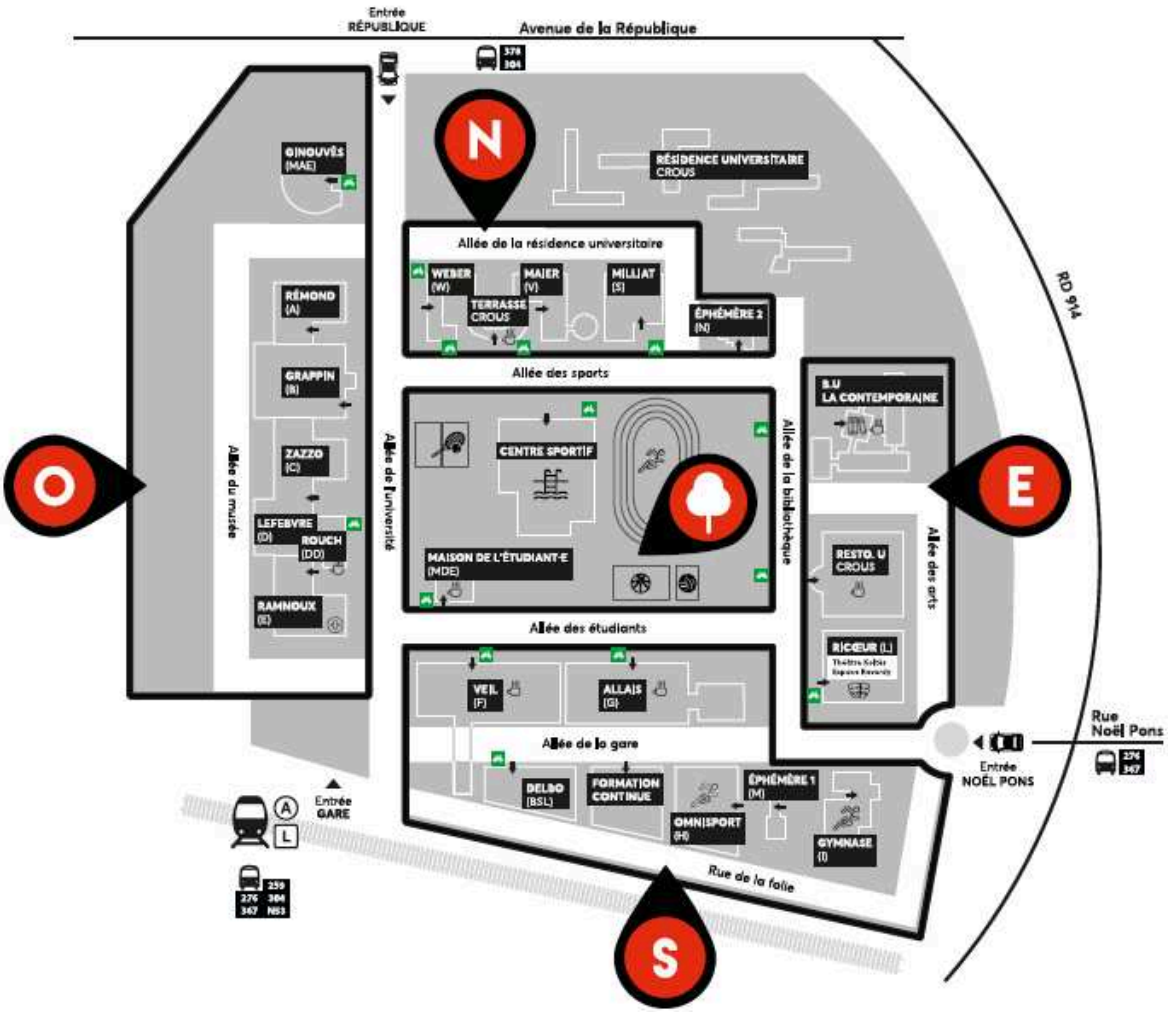
North Campus



South campus



Annexe 3 : Plan du campus de l'université Paris Nanterre



Annexe 4 : The Carnegie Classification

Sources : http://carnegieclassifications.iu.edu/ , consulté le 09/10/18 et http://nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=341&Itemid=618#Classified ; http://www.nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1477:community-engaged-campuses&catid=914:carnegie-foundation-classification , consulté le 09/10/18

le classement « Community Engagement Classification » de la Fondation Carnegie (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)

About the Carnegie Classification®

The Carnegie Classification® has been the leading framework for recognizing and describing institutional diversity in U.S. higher education for the past four and a half decades. Starting in 1970, the Carnegie Commission on Higher Education developed a classification of colleges and universities to support its program of research and policy analysis. Derived from empirical data on colleges and universities, the Carnegie Classification was originally published in 1973, and subsequently updated in 1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010, and 2015 to reflect changes among colleges and universities. This framework has been widely used in the study of higher education, both as a way to represent and control for institutional differences, and also in the design of research studies to ensure adequate representation of sampled institutions, students, or faculty.

What Is the Community Engagement Classification?

The Carnegie Foundation's Classification for Community Engagement is an elective classification, meaning that it is based on voluntary participation by institutions. The elective classification involves data collection and documentation of important aspects of institutional mission, identity and commitments, and requires substantial effort invested by participating institutions. It is an institutional classification; it is not for systems of multiple campuses or for part of an individual campus.

The classification is not an award. It is an evidence-based documentation of institutional practice to be used in a process of self-assessment and quality improvement. The documentation is reviewed to determine whether the institution qualifies for recognition as a community engaged institution.

The Community Engagement Classification takes place on a five-year cycle. The next opportunity for institutions to apply for classification will be during the 2020 cycle (which will open in 2018).

Classifications 2006 – 2008- 2010- 2015

2006 and 2008 Classifications

In 2006 and 2008, campuses could seek the classification in three categories: Curricular Engagement, Outreach and Partnerships, or both Curricular Engagement and Outreach and Partnerships. For 2010, campuses seeking the Community Engagement Classification were no longer able to apply under Curricular Engagement only or Outreach and Partnerships only; there is only one classification that includes substantial commitments in the areas of Curricular Engagement and Outreach & Partnerships.

Curricular Engagement (2006 and 2008) includes institutions where teaching, learning and scholarship engage faculty, students, and community in mutually beneficial and respectful collaboration. Their interactions address community-identified needs, deepen students' civic and academic learning, enhance community well-being, and enrich the scholarship of the institution.

Outreach & Partnerships (2006 and 2008) includes institutions that provided compelling evidence of one or both of two approaches to community engagement. Outreach focuses on the application and provision of institutional resources for community use with benefits to both campus and community. Partnerships focuses on collaborative interactions with community and related scholarship for the mutually beneficial exchange, exploration, and application of knowledge, information, and resources (research, capacity building, economic development, etc.).

Curricular Engagement and Outreach & Partnerships (2006, 2008, and 2010) includes institutions with substantial commitments in both areas described above.

Annexe 5 : « Une vision de l'université par la responsabilisation », tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 6 mars 2013

LES BLOGS
06/03/2013 07:14 CET | **Actualisé** 05/10/2016 01:52 CEST

Une vision de l'université par la responsabilisation

Jean-François Balaudé Président de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, Membre de l'ORSU

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - La nouvelle loi en préparation sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche donne lieu en ce moment même à de nombreux commentaires inquiets ou déçus, au regard de ce qu'elle dit et surtout ne dit pas. Un point particulièrement important concerne la ligne directrice de cette réforme.

Est-elle ou non en rupture avec la loi LRU? Quelle est l'ambition précise de cette nouvelle loi? Brièvement introduit, le transfert des résultats de la recherche, seule nouveauté en matière de missions, n'éclaire guère sur la vision globale de l'université supposée orienter la loi. L'exposé des motifs, quant à lui, insiste sur la réussite étudiante, mais également sur le redressement national, dans une perspective essentiellement économique où affleurent des enjeux sociaux. En l'état, on ne peut dire que ces éléments épars répondent à toutes les interrogations.
Pourtant, au sortir d'une période qui a vu s'accumuler beaucoup d'incertitudes, tant sur les moyens alloués aux universités que sur les objectifs à poursuivre, le besoin d'une vision d'ensemble du devenir de l'université s'impose: elle peut à mon sens trouver des éléments de réponse consistants avec la Responsabilité Sociale et Sociétale des Universités (RSU), pour la promotion de laquelle un Observatoire, l'ORSU, a été créé le 4 octobre 2012, à l'instigation de l'Afev et de l'Unicef, avec le soutien de la CPU, de l'ARF et de l'AVUF.

Qu'est-ce que la RSU? A quoi enjoint-elle?

Si être responsable, c'est être capable de répondre de ce que l'on est ou de ce que l'on fait, vis-à-vis d'une personne ou d'une institution, alors l'université est responsable à l'égard de la société, au sens où l'Etat, au nom et au bénéfice de la société, a pris un engagement vis-à-vis d'elle, en soutenant l'université comme un bien public, accomplissant des missions de service public. A ce titre, l'université est responsable de ce qu'elle est, c'est-à-dire de ce qu'elle a vocation à être, et donc corrélativement de ce qu'elle fait.

Les missions de formation et de recherche dans tous les domaines du savoir sont les missions qui lui sont historiquement dévolues, ses missions premières et principales. Il est légitime de les considérer comme des missions sociales, dans la mesure où les universités, dernier étage du dispositif éducatif, délivrent des formations dans toutes les disciplines, à présent déclinées selon les divers niveaux du LMD, et où elles assument l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur, dans la mesure également où s'y conduisent (avec les organismes de recherche, souvent en collaboration avec eux) un très grand nombre d'activités de recherche menées de façon indépendante, qui bénéficient indirectement, quelquefois directement, à la société et au monde économique.

Avec la mission connexe de l'insertion professionnelle des étudiants (des métiers de l'enseignement et de la recherche aux métiers de la fonction publique et du secteur privé, du droit, de la médecine), ce sont les trois premières missions assignées à l'université par le Code de l'éducation.

L'idée de responsabilité sociale du point de vue de l'université prend corps avec ces trois missions

Evidemment, à s'en tenir là, l'on observera à raison que la RSU ne fait que mettre en relief du point de vue de leur utilité sociale des missions bien établies. Encore que cette évidence, il faut le souligner, ait durant ces dernières années été sensiblement malmenée, au même titre que le principe d'un service public de l'enseignement supérieur.
C'est pourquoi aujourd'hui où les universités sont soumises à la Révision Générale des Politiques Publiques (et bientôt à la Modernisation de l'Action Publique), où elles s'administrent selon les Responsabilités et Compétences Élargies, et sont appelées à proposer des voies de formation plus étroitement liées aux évolutions du monde du travail (attentives aux métiers émergents, aux besoins croissants de formation tout au long de la vie), il importe de répéter que leurs missions de base doivent plus que jamais rester ancrées dans cette visée désintéressée de production et de diffusion des savoirs au bénéfice de tous, dès lors que l'on s'accorde à reconnaître au savoir un caractère de bien commun essentiel.

Dans tous les domaines, les universités façonnent des pans fondamentaux de notre patrimoine scientifique et culturel, et elles le font de manière évolutive, inventive, en s'efforçant d'intégrer les révolutions du numérique.

Les universités sont également en prise sur les questions sociétales nouvelles, et elles les prennent en charge avec toute la qualité scientifique que leur richesse disciplinaire rend possible (sur ce plan, elles peuvent sans doute progresser, en prenant une part plus active aux débats de société, à ces débats citoyens qui donnent réalité à la démocratie participative), et dans la mesure de leurs ressources financières.

Pour toutes ces raisons, l'idée de responsabilité des universités en matière de formation et de recherche, a pour corollaire celle de responsabilité réciproque de l'Etat envers les universités, afin que celui-ci leur permette d'assumer pleinement ces missions fondamentales, et leur garantisse la prise en charge intégrale des moyens humains et financiers requis.
Cela étant, à considérer de plus près ce que cherche à exprimer l'idée de "RSU", un supplément de signification se manifeste.

Car au-delà de la responsabilité sociale consistant à assumer au mieux ses missions de formation et de recherche, la RSU incite de surcroît la communauté universitaire à s'interroger sur les actions qu'elle peut engager en vue d'améliorer les conditions de vie et d'étude de ses membres, ainsi que sur les actions qu'elle conduit dans son environnement (économique, social, écologique): que font les universités en tant que société, et que font les universités dans la société, vis-à-vis d'elle? Dans quelle mesure sont-elles capables de la faire évoluer, et quelle est leur exemplarité sociale?

C'est là leur responsabilité sociétale, au sens de leur capacité à agir sur elles-mêmes et sur la société, pour faire progresser l'accès au savoir, dessiner des modes nouveaux de partage de connaissance, promouvoir des modes de vie soutenables, se projetant à une échelle inter-générationnelle.

Nous sommes ce faisant conduits à réfléchir sur ce que l'université, à partir de ses missions fondamentales, est en mesure de produire comme effets dérivés, et pleinement assumés, sur la société, dans son territoire (de la ville à la Région).

En cela, la responsabilité sociétale des universités incite ces dernières à penser un continuum d'actions: formations diplômantes, recherche, insertion professionnelle des étudiants, formation tout au long de la vie, y compris de ses personnels, et, inclusivement et par extension, de nouveaux modes diversifiés, créatifs de transmission et de partage de la culture et du savoir.

L'enjeu est d'induire, par cercles concentriques, des effets de transformation sociale (éducation, création de lien) dans leur territoire et au-delà, selon une logique articulant le local au global (conception et diffusion numérique du savoir, coopérations internationales et contribution à l'émergence d'un espace européen de l'enseignement supérieur).

Nous le savons depuis Platon, le savoir est lien, par lui-même (il livre la cause de ce qui est) et pour ceux qui l'acquièrent (la communauté que fonde le savoir partagé procède de l'échange et du dialogue ouvert). La société tout entière, qui tient par le lien instauré entre ses membres, doit trouver dans le partage du savoir le ciment qui solidarise par excellence.

L'action de l'université trouve sa pleine cohérence et sa profonde légitimité dans l'articulation entre d'une part la production du savoir et sa transmission visant à former le plus grand nombre d'étudiants diplômés et à les aider à obtenir un emploi, et d'autre part la diffusion multiforme des savoirs et des pratiques solidaires en son sein et à l'extérieur (accès facilité au savoir, dans sa forme fondamentale en adoptant le principe des archives ouvertes, comme dans des formes dérivées ou adaptées, en usant des divers médias disponibles, à l'intention de ses personnels, des populations environnantes et au-delà; actions culturelles partagées, soutien scolaire proposé par les associations étudiantes, en passant par des actions d'aide à l'insertion, etc., dans un souci d'ouverture de l'université vers la ville et la société, mais aussi d'ouverture à la ville).

Cet enjeu peut devenir l'affaire de tous les acteurs de l'université: étudiants, personnels, administratifs et enseignants, associations, si une vision globale et partagée parvient à se constituer.

Dans cette perspective, la création de l'ORSU est un signal fort

Comme promoteur de la thématique et concentrateur de projets et d'initiatives, il va permettre d'accompagner et encourager ces actions individuelles et collectives, fruits d'initiatives locales, mais aussi de sensibiliser à l'enjeu historique qui se présente: celui qui consisterait à faire reconnaître par la loi l'ensemble large de ces actions sociales comme une mission des universités, participant d'un projet global de société, afin qu'elles puissent être portées par les établissements d'enseignement supérieur et leur projet d'établissement, non pas comme un supplément d'âme, mais comme ce qui achèverait de donner aux universités leur pleine légitimité dans la construction d'une société rendue plus juste et plus solidaire par le partage des savoirs.

Annexe 6 : «Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante», tribune de Jean-François Balaudé, *Huffington Post*, publiée le 30 mars 2015

LES BLOGS
30/03/2015 11:39 CEST | **Actualisé** 05/10/2016 03:40 CEST

Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante

Jean-François Balaudé, Président de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, Membre de l'ORSU

Il apparaît que des attentes considérables pèsent sur les établissements d'enseignement supérieur, depuis les terribles attentats du mois de janvier. Comment répondre aux défis sociétaux que ces circonstances tragiques placent sous la lumière la plus crue ? Comment accroître notre capacité collective à faire société en confortant les valeurs de tolérance et de respect mutuels, en illustrant à nouveaux frais les principes de laïcité, de liberté de culte, de pensée et d'expression, en poursuivant la lutte contre l'exclusion et la discrimination, en réussissant à mieux comprendre et prévenir les phénomènes de radicalisation ? A tout cela, il convient très certainement de contribuer par des mesures et des initiatives nouvelles, ciblées, s'appuyant sur une mobilisation de nos forces en sciences humaines et sociales : c'est ce que l'Alliance Athéna, qui associe la Conférence des Présidents d'Université et le CNRS, a en particulier pour tâche de coordonner. Mais il importe aussi de rappeler à cet égard, dans ce hic et nunc tragique, des principes directeurs fondamentaux pour les universités, qui, sans doute, se trouvent déjà mis en œuvre à des degrés divers, mais dont le contexte récent, de fait, rehausse les enjeux. Ces principes invitent à prendre avec tout le sérieux requis le fait que les universités ont à participer essentiellement, et non de façon conjoncturelle, à la construction d'une société tolérante, instruite et critique, dont la diversité culturelle est facteur d'enrichissement et de progrès.

Le premier de ces principes se laisse énoncer en un syllogisme des plus simples :

Le savoir est un bien commun, qui a vocation à être partagé.

Les universités, fortes de leurs laboratoires de recherche et de leurs équipes pédagogiques, ont pour mission (de service public) de produire les savoirs scientifiques, et de former à et par ces savoirs.

En vertu de ces missions et en vertu de la nature du savoir, les universités ont par conséquent à partager le plus largement les savoirs : en permettant leur acquisition à travers des formations diplômantes ouvertes à tout titulaire d'un baccalauréat ou équivalent, mais aussi en ouvrant largement l'accès aux travaux de la recherche et à ses résultats, en communiquant à travers tous les formats pertinents dans une démarche de diffusion culturelle, et plus globalement en interagissant avec tous, au-delà du monde académique, grâce en particulier aux ressources de l'internet, en s'inscrivant dans une démarche ouverte, allant jusqu'à intégrer une logique collaborative.

Au sein d'une société toujours plus structurée en réseau, par les réseaux, traversée de flux d'information gigantesques, de qualité et de fiabilité très variables, les universités constituent des nœuds très particuliers. En lien étroit avec les organismes de recherche, elles constituent de fait les foyers majeurs

de production scientifique. A ce titre, premièrement, la garantie que donnent les réquisits de validation des savoirs, critiquables, révisables, réfutables, produits ou discutés en leur sein, confère aux universités des devoirs : non seulement celui de former leurs étudiants selon ces savoirs les plus actualisés et conformément aux règles méthodologiques qui les garantissent, mais encore celui de mettre en œuvre tous les moyens possibles afin de rendre accessibles les productions scientifiques, les diffuser, et permettre au total leur appropriation, leur discussion, voire leur co-élaboration, dans le cadre de démarches participatives ou collaboratives que facilite aujourd'hui l'avènement du web social. Deuxièmement, la logique heuristique conduit les disciplines à travailler de plus en plus fréquemment, et avec succès, en association et en croisement disciplinaires, et cette interdisciplinarité met en position de traiter et analyser des sujets sociétaux complexes, avec toute la finesse et la richesse d'analyse qu'autorise cette approche "multi-spectrale". A cet égard, l'apport des universités, et notamment celles qui abritent les sciences humaines et sociales, dans ce que l'on a coutume de désigner, en raccourci, comme la "société de la connaissance", est inestimable.

Pour ces raisons, l'université doit aujourd'hui s'organiser pour être tout à la fois ouverte, engagée, responsable, capacitante, et internationale.

Ouverte :

- le principe d'ouverture de la recherche doit prévaloir, et se traduire dans une politique d'information scientifique menée à grande échelle, visant en particulier le dépôt systématique des publications en archives ouvertes (open access) ;
- les universités se doivent d'engager une politique de données ouvertes (open data) : de données institutionnelles, pédagogiques, mais aussi de données de la recherche et de la documentation ;
- dans l'éventail de leurs productions pédagogiques, devraient largement figurer de même des cours ouverts (MOOCs) : cours libres et gratuits, ouverts à tous, sans condition d'inscription, interactifs, à visée de culture générale, d'initiation ou de perfectionnement, dont la qualité trouve sa garantie dans leurs auteurs, enseignants et enseignants-chercheurs des universités.

Engagée :

- à travers des démarches de recherche-action et de "form-action", mais aussi d'expertise, et d'engagement dans le débat public ;
- en s'insérant dans les divers espaces publics d'intervention : médias, réseaux, lieux de la démocratie participative, afin d'amplifier le dialogue science-société et contribuer aux débats citoyens, y compris sur le mode de la controverse scientifique ; et en s'impliquant dans les territoires, où elle sont situées, et dont elles deviennent ce faisant de grands acteurs ;
- par leurs membres (enseignants-chercheurs, chercheurs, personnels, étudiants) et en tant qu'institution, avec des partenaires, publics et privés (entreprises, start-ups, associations), dans des projets partenariaux (incubateurs...), dans des cadres d'expérimentation croisant tous les publics (fablab, espaces collaboratifs, tiers-lieux...), et plus largement dans des projets collectifs auxquels elles collaborent et qu'elles co-construisent.

Responsable :

parce que les universités sont porteuses de valeurs : qu'elles sont des lieux de production et de partage des savoirs, de promotion de l'égalité, de défense de l'exercice d'une pensée libre et critique, que leur organisation repose historiquement sur un principe de collégialité, un principe qu'elles se doivent de préserver et dont elles tirent une légitime exemplarité démocratique. C'est d'ailleurs pourquoi elles ont naturellement vocation à s'emparer des enjeux de la Transition Energétique et Ecologique et du Développement Durable, tant il est vrai qu'à travers ces problématiques, c'est bien un modèle d'organisation solidaire, responsable, participatif, à pratiquer et à diffuser, qui est en jeu.

Capacitante :

Par tous les moyens d'action qui sont les leurs, par tous les types d'enseignement, diplômants ou non, par toutes les formes d'action, relevant d'une démarche propre de l'établissement, ou d'une élaboration conjointe avec des associations, des collectivités, elles doivent permettre aux individus, aux groupes, de développer leur pouvoir d'agir ("empowerment"). Ce pouvoir d'agir passe par l'acquisition de savoirs, d'une capacité critique ; il se traduit par une démarche efficace d'orientation et d'insertion professionnelle, par toutes les formes d'inclusion et d'intégration, par le développement d'un esprit de créativité, de l'estime de soi, et de tout ce qui favorise la construction de personnalités libres. L'idée de formation tout au long de la vie, entendue littéralement, comprend cette dimension.

Internationale :

Parce que les questions et les enjeux de société qui se présentent sont bien loin d'être seulement hexagonaux, que les nouveaux savoirs permettant de les éclairer et d'y répondre se construisent dans l'interdisciplinarité et dans le cadre de collaborations internationales ; parce qu'enfin ces collaborations, qui permettent aussi le développement de diplômes internationaux, contribuent à faire vivre la communauté universelle des valeurs universitaires, et à permettre le développement mondial des objectifs émancipateurs qui ont été évoqués, les universités françaises sont appelées à se penser et se développer comme des universités internationales, des "universités-monde".

La nouvelle mission que la loi ESR de juillet 2013, aux côtés des missions relatives à la formation, à la recherche et à l'insertion professionnelle, a reconnue aux universités - je veux parler de la mission de responsabilité sociale, concentre et résume d'une certaine manière tout ce qui vient d'être évoqué. Sur le fondement de pratiques et d'engagements déjà présents dans nos établissements, c'est bien un modèle d'université qu'il s'agit de promouvoir, celui d'universités en prise, selon le mode unique qui est le leur, à la fois observateurs critiques et acteurs engagés, sur les enjeux cruciaux de leur temps.

Annexe 7 : Présentation générale du projet Connective Corridor

Source : Documentation de l'*Office of Community Engagement and Econocmic Development* au 25 juin 2015

The Connective Corridor is a civic engagement initiative that is a partnership between Syracuse University, the City of Syracuse and Onondaga County. The project partners recently won the 2015 U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration's Environmental Excellence award, and was the 2012 recipient of the U.S. Green Building Council's global community leadership award for smart growth, sustainability and community engagement.

Components of the Connective Corridor include:

- Approximately two-miles of new complete "green streets" (from building façade to building façade), with bike and pedestrian paths linking University Hill and downtown business and residential districts, to help create a more livable, walkable community along a reconstructed urban corridor;
- New network of green infrastructure that captures and manage 26 millions of water annually across the corridor through a variety of advanced technologies – the 2015 winner of the Federal Highway Administration's Environmental Excellence Award;
- Redesigned public parks and spaces, along with landscaping and signage for key gateway nodes to central business districts, along with extensive tree planting;
- A free public bus system connecting campus and community venues, with ridership numbers that have grown from 6,000 to 187,354 ride counts annually;
- A better connected arts, cultural and heritage district, with more than 30 cultural/community venues working together to program and co-promote the district;
- A public art corridor that features visual art and installations, interactive spaces, outdoor video, performance art, along with public workshops and lecture series – currently one of the largest calls for public art underway in the country;
- New downtown signage, civic strip wayfinding and the development of an interactive information kiosk system designed to enhance the Syracuse experience for students, employees, residents and visitors;
- More than 70 façade improvements, funded through grant programs, designed to augment the new complete streetscape – many of which are historic preservation projects, along with business district revitalization initiatives;
- Innovative lighting projects designed to highlight the City's iconic architecture and increase street activity, with 23 buildings being illuminated;
- A network of 11 Tourism Assistance Portals installed at arts and cultural organizations along the Corridor – a collaboration with Visit Syracuse;

Construction of the two-mile streetscape "Connector" along University Avenue, East Genesee Street, East Fayette Street and West Fayette Street is nearing completion this summer. There is still considerable work to be completed, including Civic Strip construction, a series of public art installations, round two and three façade projects and other special projects such as wayfinding information systems.
This is one of Syracuse's largest street reconstruction / public works projects in many decades. The City of Syracuse will own and maintain all improvements in the public right of way.

Connective Corridor funding sources:

Funding sources	***Amount***	***Recipient***	***Project***
U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration SAFETEA Program	$3,612,000	City of Syracuse	Design, engineering and construction
U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration TCSP Program	$2,182,600	City of Syracuse	Design, engineering and construction
U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration SAFETEA Program	$3,992,000	Centro (CNYRTA)	Bus purchases, design and construction, Smart Bus technology
Syracuse University	$998,000	Centro (CNYRTA)	Bus purchases, design, construction, Smart Bus technology (required local match)
Time Warner	$150,000	Syracuse University	Urban Video Project
National Grid Urban Center / Commercial District Revitalization Program	$1,000,000	Syracuse University	Connective Corridor design competition, Warehouse lighting, Case building infrastructure, lighting and enhancements as western terminus of the Connective Corridor
HUD	$190,000	City of Syracuse	Improvements to Forman Park
Empire State Development City-by-City Program	$10,000,000	Syracuse University	Connective Corridor reconstruction and beautification
Dormitory Authority of the State of New York	$10,000,000	Syracuse University	Connective Corridor reconstruction and beautification
U.S. Department of Transportation TEP Program	$1,550,000	Onondaga County	Connective Corridor reconstruction and beautification
Onondaga County	$387,000	Onondaga County	Match funds for Connective Corridor reconstruction (required local match)
U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration TIGER Program	$10,000,000	City of Syracuse	Connective Corridor reconstruction and beautification
Onondaga County Green Infrastructure Fund	$2,605,870	City of Syracuse	Connective Corridor green infrastructure

Empire State Development REDC	$450,000	Syracuse University	Façade rounds two and three
NYS Department of Transportation Marchiselli Matching Funds	$393,375	City of Syracuse	Match funds for Connective Corridor reconstruction (required local match)
City of Syracuse	$250,000	City of Syracuse	Forman Park
City of Syracuse	$131,000	City of Syracuse	East Genesee Street reconstruction
TOTAL	**$47,891,845**		

Connective Corridor project expenditures
Total NYS grant funding to Syracuse University $20,000,000 (Empire State Development and DASNY)
As of 6/25/2015

Total NYS funding $20,000,000	***Grants funds expended to date***
Construction	
• Armory Square Gateway Park	$886,930
• University Avenue	$3,780,569
• Forman Park	$1,205,386
• East Genesee Street (Phase One)	$517,075
• East Genesee Street, Fayette Street and West Genesee Street Phases Two and Three	$254,664
• Case Overlay	$505,092
• Syracuse Stage	$283,238
• Lighting Systems	$337,119
TOTAL CONSTRUCTION *** Includes payment to the City of Syracuse for CI, CS, administration and labor of $1,589,602*	**$7,770,073**
Façade grants (Round One)	**$625,000**
Maintenance equipment (purchased for the City of Syracuse	**$209,205**
Public art	**$850,000**
Services	
• Design services	$2,754,273
• Construction management	$251,000
TOTAL SERVICES	**$3,005,273**
TOTAL EXPENDITURES TO DATE	**$12,459,551**
BUDGETED COMMITMENTS *** Obligated but not yet expended*	
• Civic Strip	$2,000,000
• Phases Two and Three	$3,560,000
• Maintenance equipment to be purchased for the City of Syracuse	$300,000
• Public art	$650,000

• Design, engineering and administration	$200,000
TOTAL BUDGETED COMMITMENTS	**$6,710,000**
Unallocated funds	**$834,449**
TOTAL	**$20,000,000**

Funded projects:

- Streetscape construction (all infrastructure above and below ground, including expansive green infrastructure network)
- Design and engineering fees
- Maintenance capital budget for the City of Syracuse for equipment purchase to maintain built improvements
- New parking meters for the City along the route
- Pedestrian improvements and landscaping along the route
- Façade improvements (70 buildings)
- Forman Park revitalization
- Armory Square Gateway Park
- Civic Strip enhancements (new entries to OHA, Erie Canal Museum, downtown wayfinding signs, Kinections kiosk system in partnership with WCNY)
- Tourism Assistance Portals, in partnership with Visit Syracuse, located at 11 arts and cultural venues, public facilities and SU locations
- Fayette Park lighting project
- Syracuse Stage plaza enhancements
- Perseverance Park / New City park enhancements (as part of the City's project)
- Case Building (as western terminus of the Corridor), exterior infrastructure, lighting, pedestrian enhancements
- Painted railroad bridges
- Public art projects (Syracuse Public Artist in Residence, public art projects by local artists, public art projects funded for 40Below Public Art Task Force, current public art RFP's, student design projects, student Syracuse billboard series, Erie Canal mural along the Creekwalk, etc.)
- Lighting projects (23 buildings and public spaces illuminated)
- Jefferson Street lighting corridor project
- Urban Video project (all capital equipment and installation costs for three projects: UVP at Everson Plaza, Syracuse Stage UVP and mobile unit)
- Purchase of extensive sound, lighting, AV, production equipment for free use by arts and cultural groups along the Corridor to support programming along the Corridor
- Bus wraps and bus interiors
- Bus mobile app development
- Bus stop signs and bus wraps / bus shelters
- Purchase of CC buses and Smart Bus technology – GPS, Wi-Fi, LED kiosks, etc.

There are still remaining funds to be expended, since the "Connector" portion of the streetscape project is being completed on time and under budget

The project employed a large number of contractors and subcontractors from across CNY, and utilized largely local materials (stone crush, asphalt, granite curbs, etc.) from local vendors. Where possible, NYS products were used (Selux light columns, green methacrylate bike lane materials from Transpo Industries, all landscaping products from local nurseries, etc.). The project created a supply chain and employment impact across the region over the past four years of construction.

Total Number of Participating Students and Faculty

1,320 students and 76 faculty engaged since the start of the project in curricular related research, design and demonstration projects.

Faculty and student engagement:

- Helps recruitment, positioning Syracuse as an active, attractive and engaged place for students and faculty who are considering Syracuse vs. other institutions and communities;
- Gives students who work with CC an unparalleled experience, with hands-on opportunities for research and demonstration projects, fellowships, funded projects, and portfolio work. Crosses disciplines, from architecture to engineering, art, design, information technologies, transmedia, public policy and urban planning, health and recreation studies, sustainability – and more. Working in interdisciplinary teams on community projects enhances the academic experience.
- Helps students with job placement because of their real-world experience and portfolio work produced in conjunction with their CC experience. Helps create attachment and connections to Syracuse, fostering more engaged young alumni who are more likely to stay engaged a community leaders.

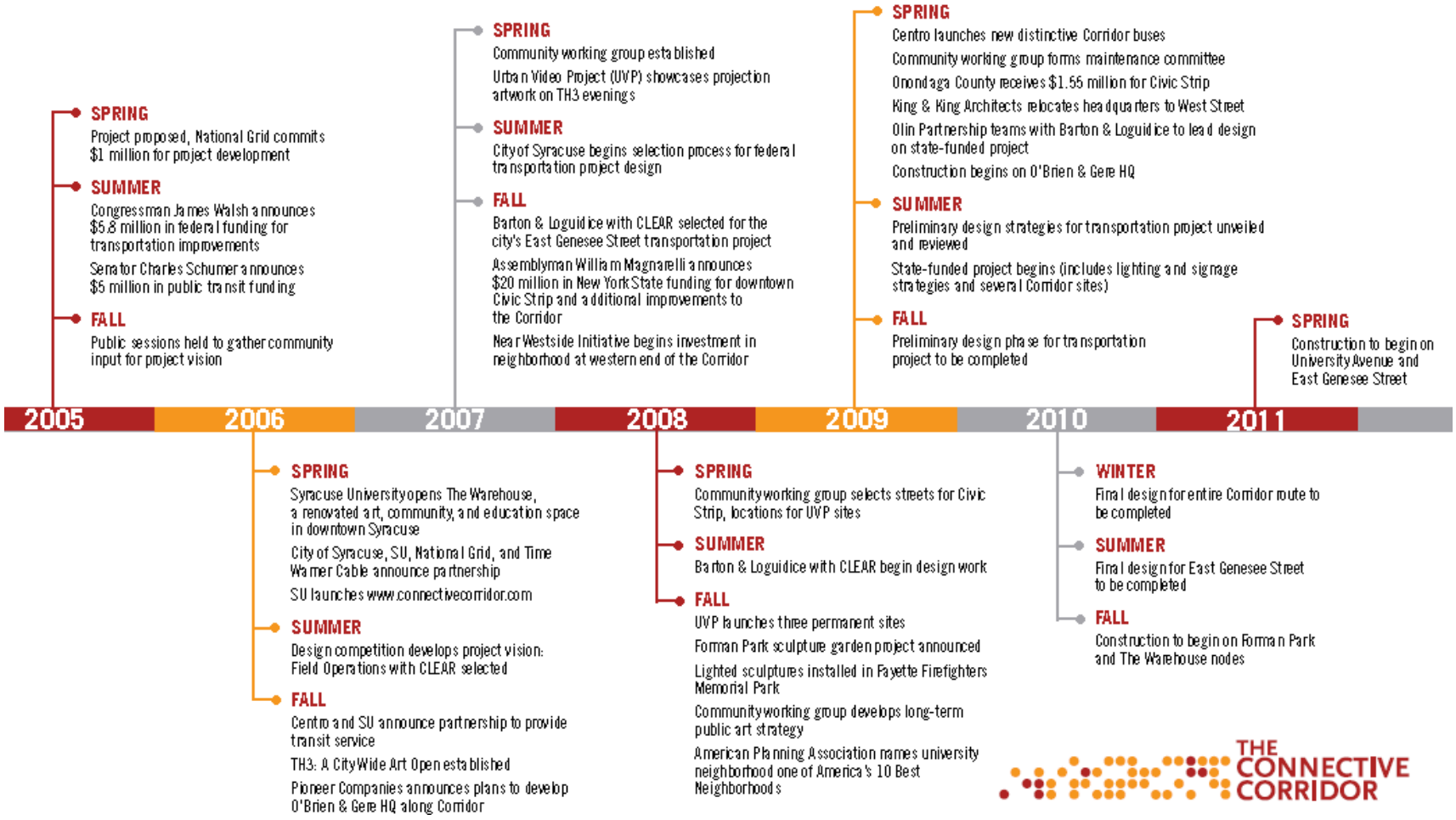
Environmental Benefits:

The project is considered a model for urban planning, sustainability and environmental excellence. The Connective Corridor is honored to have won numerous design, engineering, transportation planning and public works awards. Among them are:

- U.S. Department of Transportation / Federal Highway Administration Environmental Excellence Award
- U.S. Green Building Council's Global Community Leadership Award
- American Public Works Award
- Transportation Project of the Year Award
- American Council of Engineering Companies Platinum Award
- U.S Department of Transportation Federal Highway Administration (FHWA) Office of Safety Proven Highway Safety Countermeasures

Annexe 8 : Chronologie du projet Connective Corridor

Source : Site internet du projet Connective Corridor



Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de *Connective Corridor* et de *Near West Side Initiative*

Syracuse University Office of Community Engagement and Economic Development SYRACUSE CONNECTIVE CORRIDOR THE SALT DISTRICT of the Near Westside	*Syracuse University, in partnership with the City of Syracuse and Onondaga County, secured $46 million in external funding for the Connective Corridor – the largest civic infrastructure project in downtown Syracuse in more than 30 years.* *Connective Corridor project funding includes:* • $20 million NYS funds (ESD and DASNY) • $10 million federal TIGER grant • $2 million Onondaga County green infrastructure funds • $1 million National Grid • Other local public and private sector, and foundation matching sources • Federal funds for Corridor buses and smart transportation technologies *These initiatives, embodying Syracuse University's commitment to **scholarship in action**, are helping catalyze more than $260 million in investments in downtown projects through the Connective Corridor, Near Westside and Central Business Districts – working in collaboration with federal, state, city and regional partners. These projects are considered a national model for the role that universities can play as **anchor institutions** in accelerating economic development and regional transformation.*
THROUGHOUT THE CORRIDOR	
	Connective Corridor Buses • Joint project between Centro and Syracuse University, supported by $4.9 million in federal funds to purchase buses, NEXT bus digital technologies and offset free service linking the University and downtown venues, including The Warehouse, Armory Square District and Near Westside • Free linkages to more than 40 arts, cultural and educational venues • Three custom designed buses, with graphic "wrap" treatments designed by Syracuse University students • "In Motion" student-designed series features poetry and literature readings, drama, music, and mobile art galleries on custom Connective Corridor buses
	Connective Corridor Façade Improvement Grant Program • More than $1 million in façade grant awards to more than 55 downtown businesses for improvements that include: lighting iconic buildings, historic preservation projects, enhanced outdoor seating with awnings, canopies, outdoor bistro tables, chairs and umbrellas to activate public spaces, façade painting, murals, public art, and other architectural enhancements. Projects leverage significant private sector investment and re-activate under-utilized or vacant buildings downtown. • Aesthetic elements designed by national landscape and urban design firms (Olin and Pentagram), working in conjunction with the SU School of Architecture; students participate in design projects with businesses and on façade review committee, giving them a chance to see their designs come alive on the street.
	Connective Corridor Public Art • Funded first Syracuse Public Artist in Residence program with several key installations, and funded works by the 40 Below Public Arts Taskforce. SU students involved in the conceptualization and implementation of these projects • More than $1 million will be deployed in public art initiatives through this program – one of the largest public art solicitations by a city the size of Syracuse. An interdisciplinary academic team will work with the Corridor on this scope.

PHASE ONE PROJECTS

The Plaza at Syracuse Stage

- Corridor showcase project integrating innovative technologies and developed through $300,000 in ESD/DASNY funds
- Features sensor activated musical pavers (designed by SU physics professor and musician), high intensity, motion-activated LED light screens that double as an outdoor stage enclosure, locally crafted wood benches that create venue seating, and other interactive features; Corridor sponsored urban video project
- More than 500,000 footsteps so far on the musical pavers

PHASES TWO AND THREE *Corridor improvements continue across downtown to the Warehouse*

The Arts District

- ***Redhouse Arts Center*** and ***Delevan Arts Center*** are anchors for the vibrant arts district that is emerging at the west end of the Connective Corridor
- The Redhouse recently underwent a major expansion and now features a theater, art gallery, recording studios and post-production facilities, office space and artist lofts; it is a key Connective Corridor partner
- The Delevan Arts Center was one of the first participants in the Connective Corridor façade program, and has adopted Corridor signage and identity; it is a former John Deere factory that is now how to about 60 artists and houses an expansive gallery that is the linchpin for Syracuse's Third Thursday art crawls; long considered the catalyst for a vibrant arts movement in Syracuse's downtown and a gathering place for the arts community
- ***Lipe Public Art Park***, and down the street is the ***Gear Factory Arts Center*** which is being redeveloped as studio space

NEAR WESTSIDE

- *Formed in 2006 by SU and The Gifford Foundation in partnership with the Center of Excellence and Home HeadQuarters to leverage the resources of SU, private foundations, the state, the city, local businesses and non-profits, and neighborhood residents to revitalize Syracuse's Near Westside – which contains some of the poorest Census tracts in New York State. SU Office of Community Engagement and Economic Development provides leadership to this transformative neighborhood-based revitalization initiative.*
- *The project has leveraged more than $51 million in investment to combine the power of art, technology, and innovation with neighborhood values and culture to create new opportunities for the people who currently live in the neighborhood as well as attract new residents to the area*
- *Project has attracted the attention and investment of prominent national foundations and is considered one of the best in the country.*

Lincoln Building

- $4.5 million investment to renovate 100 year-old, four-story former 30,000 sq. ft. supply warehouse – first large-scale mixed use NWSI project
- Project financing included $1 million from New York State
- Home of La Casita and "Say Yes to Education" as well as 10 units of live/work spaces for artists and other tenants
- SyracuseCoE provided funding and expertise in intelligent building systems; U.S. GBC LEED gold certification in progress

	601 Tully • Scholarship In Action project renovated over two years by SU grad and undergraduate students working with artist and professor Marion Wilson • 601 Tully houses a gallery, a classroom/office space, and a small coffee shop, and regularly hosts art events, readings, community events, and an artist in residency program

OTHER HIGHLIGHTS

	Syracuse Center of Excellence • $41 million "living laboratory" for environmental/energy systems • New projects include the development of the "lab wing" as a proof of concept center for technology commercialization projects related to advanced biofuels, solar, LED lighting, battery and energy storage technologies, energy efficient / smart building systems • $8.7 million expansion now underway, supported and funded through Regional Economic Development Council and a NYS REDC grant • The SyracuseCoE is a strong Connective Corridor / NWSI partner; its new smart transportation testbed center will be a Connective Corridor portal

Annexe 10 : Communication officielle de l'université Paris Nanterre concernant son changement de nom en 2017

Source : Site internet du service communication de l'université Paris Nanterre

Le projet : l'université Paris Ouest Nanterre La Défense devient l'université Paris Nanterre

L'enjeu de singularisation, de lisibilité et de visibilité s'impose à tous les établissements d'enseignement supérieur et de recherche tant au niveau national qu'international. C'est dans cet objectif que la démarche d'évolution du nom de notre université a été engagée. L'évolution du logotype et de la charte graphique est également la traduction des choix pour exprimer ce que nous sommes.

Un nouveau nom
D'abord annexe de la faculté des lettres de la Sorbonne à partir de 1964, la "fac de Nanterre" est devenue « Université Paris 10 Nanterre » en 1970. Le nom adopté ensuite en 2007, « Université Paris Ouest Nanterre La Défense », cherchait quant à lui à exprimer les différentes polarités de notre ancrage territorial. Mais, dans les faits, ces noms (et d'autres encore dérivés de ceux-là) se sont superposés, sans que le plus récent n'arrive à s'imposer aux plus anciens dans les usages. Cette hésitation dans notre appellation nuisait à la valorisation de nos actions pédagogiques, scientifiques et sociales.
C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'initier un processus d'évolution du nom de l'université afin de parvenir à une dénomination qui permettra de nous désigner de la manière la plus aisée mais aussi la plus identifiante possible.
Depuis mai 2016, un bilan d'image et plusieurs leviers de consultation ont été activés auprès de notre communauté universitaire et de nos partenaires extérieurs. Une réflexion a été initiée sur les éléments qui construisent notre identité et la façon dont ils pourraient être déclinés pour affirmer au mieux notre position, pour accroître notre visibilité (académique, nationale, internationale) et pour fédérer le plus largement possible tant en interne qu'en externe.
La première pierre dans l'évolution de notre identité a été posée en juillet dernier, lorsque le conseil d'administration s'est prononcé en faveur du changement de nom de l'établissement, désormais appelé «

« **Université Paris Nanterre** »
Paris, parce que nous sommes bien, et nous le revendiquons, l'une des treize universités issues de l'Université de Paris, à la Sorbonne. Nanterre, car c'est bien ce nom qui nous identifie le mieux et nous singularise. Paris, car nous sommes aussi situés au coeur de la métropole du Grand Paris en devenir, mais Nanterre, pour rappeler notre lien avec ce territoire contrasté, de La Défense aux quartiers populaires, de l'Arche à la Seine, qui est aussi l'un de nos ferments pour comprendre et pour agir. Paris, puisque l'évocation de ce seul nom, sur un plan national ou international, suffit à nous situer géographiquement et nous confère l'aura de l'une des villes les plus connues et les plus aimées au monde. Mais ce Paris, nous l'incarnons, depuis les origines, à la façon de "Nanterre", par les écrits scientifiques et par la formation d'étudiants aux parcours divers, qui diffusent "l'esprit de Nanterre" à travers le pays et à travers le monde.

Un nouveau logo
Le logo de notre université a aussi évolué avec le temps. En 1964, notre première identité visuelle avait été créée pour « la Faculté des lettres – Université de Paris ». Dans les années 90, un logo « UPX» affichant l'arche de la

Défense avait été conçu pour cohabiter avec le nom « Université Paris-X Nanterre». En 2000, la transformation du X romain au chiffre arabe 10 s'opère. Enfin en 2007, un nouveau nom fut adopté : « Université Paris Ouest Nanterre La Défense » suivi un an plus tard de la création du logo associé.
En 2016, le changement de nom de l'université a été immédiatement suivi par la refonte du logotype. Un groupe de travail a alors été constitué et un vote a été ouvert à la communauté universitaire pour choisir le nouveau logo.

Ce nouveau logo a pour vocation d'accompagner de manière expressive et originale l'affirmation de notre identité. Parce que nous assumons ce que nous sommes.

Le «N» de Nanterre et un point d'exclamation sont réunis dans un symbole graphique unique. De ses origines à nos jours, l'exclamation est dans les gènes de notre université : vive, engagée, réactive ! Elle affirme notre existence, la richesse de nos points de vue et de nos débats. Un jeu graphique est engagé sur la lettre « N » pour témoigner de l'ouverture de l'établissement vers tous les publics et sur le monde.

Couleur de l'action et de l'émotion, le rouge du signe vient appuyer cette expression. Il est nuancé avec le gris du nom, évoquant le calme et la sobriété. Il vient ainsi souligner l'importance de l'enseignement et du savoir. La typographie en minuscules apporte de la proximité, sa rondeur de l'humanité. Celle-ci a été spécialement travaillée pour répondre au symbole du «N». L'exclamation se vit jusque dans les «i», où nous retrouvons le signe de ponctuation à l'envers.

Une nouvelle identité
En janvier 2017, l'université Paris Nanterre arbore une nouvelle identité visuelle. Avec son nouveau logo et sa nouvelle charte graphique, l'établissement et ses structures affichent leur unité. Par ce changement de nom et d'identité visuelle, nous réaffirmons ce que nous sommes et nous nous donnons une nouvelle force de projection vers l'avenir, fondée sur une fierté partagée par la communauté universitaire et par les partenaires de l'université.
En ce début d'année, cette nouvelle identité incarnant un nouvel élan et un nouveau départ est mise à l'honneur à l'occasion de la cérémonie des voeux du président.
Ce lancement sera le préambule d'un plan d'actions qui a pour objectif d'homogénéiser nos différents supports d'expression (signature d'articles, signalétique, identité numérique, etc.) afin de construire ensemble des projets cohérents et harmonieux et de renforcer la fierté d'appartenance communautaire.

Cet ensemble fera véhiculer le positionnement, l'identité et les valeurs de l'établissement. Il rendra cohérent et lisible son image. Il fera connaître et reconnaître, dans son unité, l'activité de ses composantes et de ses services auprès des différents publics. Il mettra en avant le lien qui fédère les acteurs de l'écosystème universitaire que nous composons avec nos anciens étudiants et nos partenaires.

Annexe 11 : Liste des projets Community Partnership

Source : Dossier de candidature à la *community engagement* clasification de la *Carnegie Foundation,* Hurd S., 2006

	Community Partner(s)	Institutional Partner(s)	Purpose	Partnership Length	# of Fac/Staff	# of Students	Grant Funding	Institutional Impact	Community Impact
SU Literacy Corps	Syracuse City School District	CPCS and students from all schools and colleges	Tutor at-risk children in schools/com–munity-based organizations	9 years	1 faculty 4 staff	250+	$371,673 in federal/ foundation grants	Helps SU students understand com-plex urban educa-tion issues.	Raises children's literacy skills and introduces them to possibility of college through role models.
High School for Leader-ship & Public Service	New York City School District	Arts & Sciences/ Maxwell School	Enhance skills/ knowledge about public policy and community service	13 years	1 faculty 1 staff	6	$49,051/ private donations	Field experience for public affairs students to explore urban educational issues	Promotes academic excellence, reten-tion, and community service among high school students
Burton Blatt Institute	12 national disability centers and universities	College of Law/School of Information Studies	Advance civic/ economic/social participation of persons with disabilities in global society	2 years	6 faculty	—	$2.5M federal grant	Interdisciplinary research that fosters public/ private dialogue	Helps get more persons with disabilities into the workplace
Allen Foundation Community Service Project	Food Bank, Salvation Army, hos-pitals, Meals on Wheels	Department of Nutrition and Hospitality Management	Students work with hungry, homeless, and homebound populations	17 years	1 faculty 1 staff	12	$250,000 foundation grant	Offers opportuni-ties for students to learn how to meet nutritional needs of at-risk populations	Provides nutritional counseling and education to vulnerable people in community.

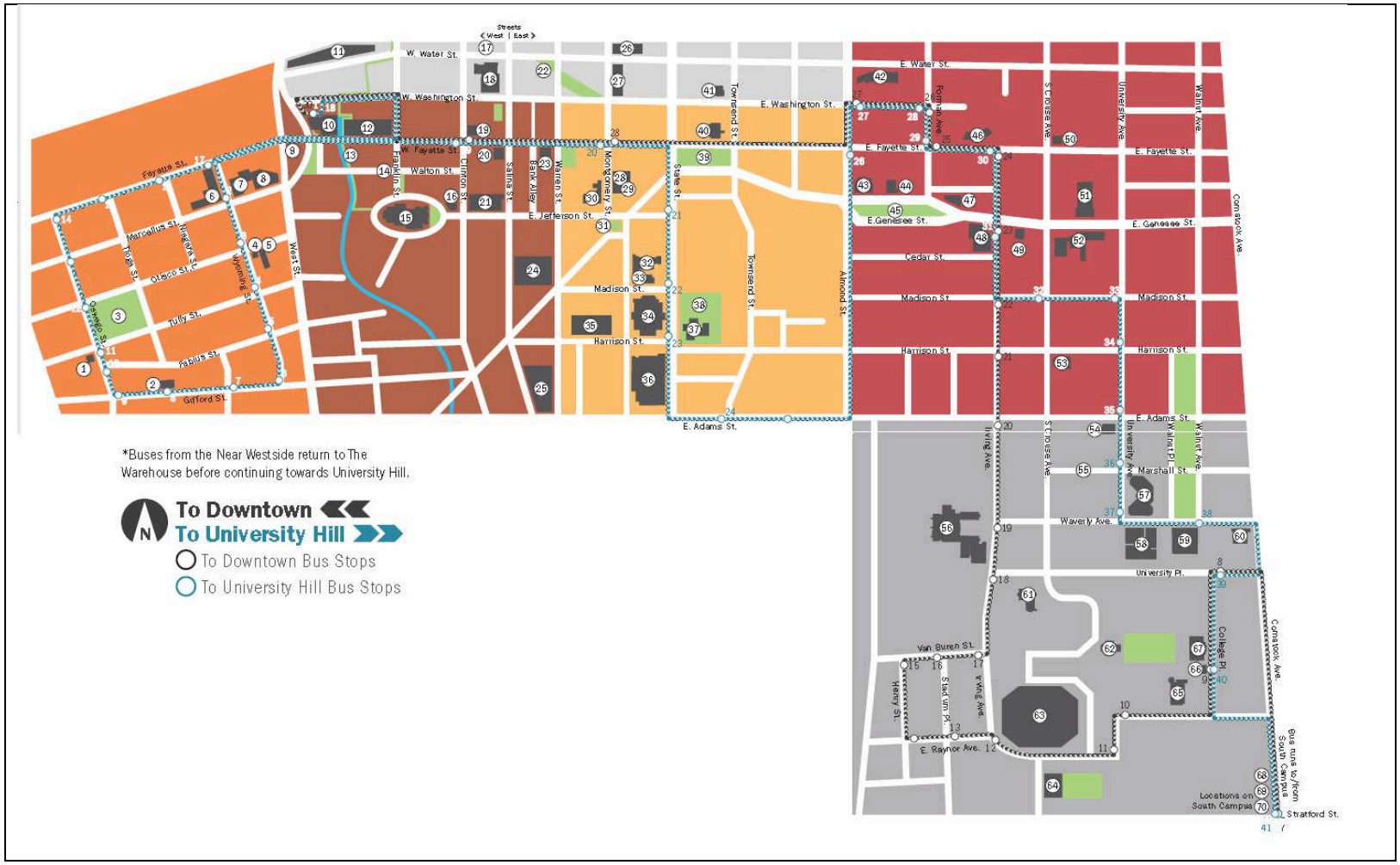
	Community Partner(s)	Institutional Partner(s)	Purpose	Partnership Length	# of Fac/Staff	# of Students	Grant Funding	Institutional Impact	Community Impact
South Side Entrepreneurship Program	Business owners on Syracuse's south side	Entrepreneurship and Emerging Enterprises/ Management	Assist business owners in managing and creating new businesses	3 years	16 faculty	25	$275,000 local foundations/ private support	Experiential learning, research, and professional development opportunities by implementing inner city entrepreneurial model	Provides infrastructure, networking, entrepreneurial training/consulting in severely economically disadvantaged community
Connective Corridor	City of Syracuse/various business districts	Office of Engagement Initiatives	Create arts/ culture corridor by designing a landscape and transit system that links SU and downtown	18 months	6 faculty 3 staff	120	$12M federal/ corporate funds	Links students to art/cultural venues; provides "real world" problem solving; expands learning beyond campus; integrates with community.	Provides tangible city enhancements; utilizes SU's intellectual capital; promotes economic development and access to SU's programs/events
Center of Excellence	11 research institutions / universities/ NY Indoor Environmental Center	All-University: Engineering/ Architecture/ Newhouse/ A&S/Maxwell	Develop new technologies related to indoor environmental quality/urban ecosystems	4 years	30 faculty	60	$74.2M in corporate/ state/federal funds	Enhance academic program through collaborative research opportunities for ECS faculty/students	Increase knowledge re: quality of indoor environments/urban ecosystems and provide economic stimulus to region
Creative Writing in the Community	Levy and Huntington middle schools /Onondaga Nation School	CPCS and Creative Writing program	Provide creative writing workshops in poetry and fiction	5 years	1 to 2 faculty	10	Pending	Offers opportunities for top creative writers in the nation to learn how to develop workshops and teach	Provides opportunity for the community to work with some of the top creative writers in the nation

	Community Partner(s)	Institutional Partner(s)	Purpose	Partnership Length	# of Fac/Staff	# of Students	Grant Funding	Institutional Impact	Community Impact
Minority Health Initiatives	12 churches and barber shops/3 non-profit organi-zations	Department of Health and Wellness in Human Services and Health Professions	To promote health/wellness among African Americans and others at-risk	5 years	4 faculty 3 staff	7	$43,223 local cor-porate and foundation support	Provides opportu-nities for students to work on real world community health issues	Supports Healthy People 2010 national health promotion/disease prevention initia-tives to eliminate health disparities
Community Design Center	Variouscity locals/Madi-son/Onondaga counties	School of Architecture /CPCS	Work with muni-cipalities/residents on community development	8 years	2 faculty	60	Pending	Real life application of student design skills /interact with diverse populations	Offerscommunity developmentthroug h spatialsolutions/ research to partners
Partnership for a Better Education	Syracuse City School District/ Nottingham Quadrant	Chancellor's Office/Student Supportand Retention/Edu-cation/Engineer-ing /Visualand Performing Arts	Enhance/enrich students' educa-tional experience by engaging them in process of learning/pursue higher education	1 year	35 faculty	221	$35,000 foundation / corporate/ public/state support	Provides interdisci-plinary teaching/ learning/research opportunities/instills importance of community-based learning for fac/students	Draws attention to availability /acces-sibility of higher education to all students who live in urban area near SU
Youth Summer Employment Program	CNY Works	Office of Human Resources/multiple academic departments	Employ local youth in various SU departments	2 years	1 faculty /34 staff	34 local youth	600 000 $ federal grant	At no cost, SU provides local youth with jobs that enable them to experience campus life	Participants earn money while gaining valuable work experience/ career counseling
Community Folk Art Center (CFAC)	Cultural Re-sources Coun-cil /Syracuse Chapter Links Inc./Salvation	African American Studies De-partment/Arts & Sciences	Keep cultural and artistic pluralism alive through education	34 years	3 faculty	15	$47,000 NYSCA/ /local foundation	Part of the Con-nective Corridor, CFAC reaches beyond campus to promote diversity in the arts	Provides an op-portunity for com-munity to experi-ence and work with diverse artists and participate in program offerings

	Community Partner(s)	Institutional Partner(s)	Purpose	Partnership Length	# of Fac/Staff	# of Students	Grant Funding	Institutional Impact	Community Impact
	Army/ community centers								
Bridges Out of Poverty	CONTACT, Inc.	CPCS/College of Human Services and Health Professions	Provide Bridges Out of Poverty model training to educate others about poverty issues	1 year	1 faculty 1 staff	30	$61,900/ two local foundations	SU is part of an emerging and highly successful poverty eradication program	Introduces the community to a framework or larger perspective for understanding poverty
Art in Community	Syracuse community-based organizations	College of Visual and Performing Arts	Develop participatory art practice /provide creative programming to community	1 year	1 faculty	11	—	Develops models for community collaborations/ extends kinds of artistic practices taught at SU	Art projects that meet community's needs and enhance space and place
Syracuse Hunger Project	Multiple nonprofit/public community partners	Geography Dept./other Maxwell programs/CPCS/ nutrition dept.	Help reduce hunger in Syracuse community	3 years	2 faculty	10	$34,500/ national foundation	Provides numerous community-based research opportunities for faculty and students.	Helps map hunger/ identifies attendant issues to pursue workable solutions and efficient use of resources.
Community Geographer	City of Syracuse and Rosamond Gifford Foundation	Chancellor's Office/ CPCS/ Geography Department	Uses GIS to develop spatial analysis of community-identified issues.	1 year	3 faculty	18-30	$40,000 local foundation	Provides learning /research opportunities while supporting creative community problem solving	Community access to collection and management of geographic data for creative problem solving.

	Community Partner(s)	Institutional Partner(s)	Purpose	Partnership Length	# of Fac/Staff	# of Students	Grant Funding	Institutional Impact	Community Impact
Community Information Technology Institute (CITI)	Alacatel Inter-networking Inc./IT corps. /multiple pub-lic/nonprofit agencies	School of Information Studies (IST)	Evaluate/test/ demonstratead-vanced telecom. technologies/ap-plications to bene-fitpublic sector	9 years	1-5 fac-ulty/staff	août-20	$200,000	Provides IST stu-dents opportunities to work with leading marketplace tech-nologies/study tech transfer issues	Makes government/ community decisionmakers more aware of available broadband technologies, applications/service s
South Side Community Newspaper	South Side Community Coalition	S.I. Newhouse School of Public Communications	Create a free monthly news-paper to be dis-tributed on the South Side	6 months	variable	12-20+	—	Students get hands-on experience in community journalism	Community mem-bers have an op-portunity to parti-cipate in all aspects of the newspaper's production

Annexe 12 : Carte localisant la ligne de bus du *Connective Corridor*



Annexe 13 : Lettre des présidents de l'UPOND et de Paris 8 Vincennes Saint-Denis adressée à la communauté universitaire pour la candidature de la COMUE Paris Lumière au projet I-SITE (PIA 2)

université Paris Ouest Nanterre La Défense

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES-SAINT-DENIS

Le 10 octobre 2014

Chères et chers collègues,

Comme vous le savez, nos deux établissements s'engagent avec le CNRS dans le montage d'une réponse à l'appel à projets IDEX/ISITE du second programme d'Investissements d'avenir (PIA2), dans le périmètre de la Communauté d'universités et établissements Université Paris Lumières, et donc en partenariat fort avec les autres membres de notre groupement.

Le 29 septembre 2014, l'appel à projets lui-même a été mis en ligne sur le site de l'ANR. Nous en connaissons à présent les attendus et le calendrier précis, dont vous aviez été informés des grandes lignes, lors des réunions organisées au printemps dernier et surtout en ce début septembre, par les vice-présidents recherche de Paris Ouest et de Paris 8. Il est confirmé que notre travail se déroulera en deux temps : le projet est à remettre dans une première version en janvier 2015 pour la phase de pré-sélection, il devra être finalisé en septembre 2015 pour la sélection finale en janvier 2016.

L'enjeu est majeur, et nous souhaitons réaliser un projet aussi ambitieux que cohérent. L'objet de ce courrier et de l'appel à propositions que nous lançons, sollicitant des participations collectives, impliquant sur la base de projets à long terme des équipes de nos universités, du CNRS et des membres associés de la COMUE, est donc d'inviter à la mobilisation de tous dans une démarche collaborative.

Ce que nous visons est le montage d'un projet ample et ouvert, construit selon des entrées scientifiques qui tout à la fois nous ressemblent (appuyées sur la réalité avérée, vérifiable par un jury international, de nos forces scientifiques, et accordées à ce que nous souhaitons) et nous distinguent. Ce projet doit s'appuyer sur une forte dimension recherche (recherche fondamentale aussi bien que recherche-action), présenter une grande ampleur internationale, mais également comporter une dimension formation (du L au D, de formation initiale et continue), s'inscrire enfin très fortement dans des partenariats avec nos environnements socio-économiques et territoriaux.

Nous avons les moyens de réussir cette belle ambition de constituer un pôle international majeur de recherche et de formation, qui soit également très engagé dans son environnement socio-économique et territorial. Pour y parvenir, nous comptons sur nos forces pédagogiques et scientifiques, mais aussi, bien sûr, sur nos structures partenariales, celles en particulier qui bénéficient déjà des programmes Investissements d'avenir 1 (Labex et Idefi), et sur nos USR et MSH.

A cette ambition élevée, nous nous devons d'ajouter la cohérence : cohérence du projet non seulement avec nos forces reconnues en recherche et formation, mais aussi avec notre contrat de site et ses trois thématiques prioritaires (Sociétés de demain : durabilité, innovation sociale, émancipation humaine ; Droits : justice et injustices ; Création, d'hier à demain ; arts, patrimoines, humanités), également avec nos territoires et leur histoire, et avec les grandes questions et défis auxquels sont confrontées aujourd'hui les sociétés humaines (ce pourquoi la mobilisation de notre diversité disciplinaire est indispensable).

Notre problématique d'ensemble se déploiera autour de la place de l'humain dans des sociétés et des environnements en mutation, parce que l'approche par les sciences sociales et humaines, en dialogue avec tous les champs scientifiques, permet un éclairage particulier sur les transformations profondes à l'œuvre. Ces transformations, qu'elles consistent en transitions, mutations, ruptures ou évolutions, sont autant technologiques (le numérique y occupe une place majeure), qu'énergétiques, économiques, géopolitiques, sociales, spatiales, culturelles et politiques. Elles modifient les représentations, les pratiques et les mesures du temps comme de l'espace, et elles se déploient dans des mondes divers, car la mondialisation contemporaine, loin de seulement homogénéiser les sociétés, produit des inégalités et des différenciations à toutes les échelles. C'est dans ce contexte que nos établissements doivent pleinement tenir leur engagement de responsabilité sociale, pour contribuer à comprendre et former mais aussi à transformer.

Dans cette perspective, nous vous appelons durant ce mois d'octobre à positionner vos unités de recherche autour de trois axes fédérateurs :

1) **Risque et décision** :
   Mots clés : vulnérabilité, ressources, participation, usages, *data*
2) **Accès aux droits, normes et inégalités** :
   Mots clés : droit, conventions, appartenance, inégalités
3) **Culture, création, transmission**:
   Mots clés: appropriation, patrimoine, mémoire, corpus, humanités numériques, interfaces, usages

Une thématique transversale s'ajoute, à la fois outil de transmission et objet de recherche, celle du numérique, qui est d'ores et déjà un des éléments distinctifs de notre site.

Ces trois axes, élaborés en résonance avec les thématiques de notre contrat de site, verront certainement leurs contenus, voire leurs intitulés, évoluer en fonction des échanges que nous aurons avec nos partenaires au sein de Paris Lumières et au-delà de ce périmètre, mais aussi en fonction des échanges et des retours au sein de nos établissements. Ceux-là seront

d'ailleurs favorisés par des ateliers de travail, qui seront organisés en novembre prochain à l'initiative des collègues que nous allons charger de la coordination.

Pour le moment, comptent d'abord et surtout notre engagement à vos côtés, la mobilisation de nos services (notamment nos services de la recherche auprès de qui vous pourrez faire remonter vos propositions), et notre souhait commun de porter à son plus haut niveau notre ambition pour nos établissements. Cette ambition, qui devra s'exprimer dans un calendrier comme vous le voyez très resserré, nous conduit à entrer dans la stimulante émulation d'une réponse collective à appel à projet, et elle réussira si nous savons nous y engager ensemble et donc au bénéfice de tous.

Avec notre entier dévouement,

Jean-François BALAUDÉ

Président de l'université
Paris Ouest Nanterre La Défense

Danielle TARTAKOWSKY

Présidente de l'université
Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Annexe 14 : Extrait d'un rapport de la Caisse des Dépôts relatif au Plan Action Energie, publié en 2015

Plan d'Action pour l'amélioration de l'efficacité énergétique, l'optimisation patrimoniale, la gestion de l'eau et du paysage de l'université **Paris-Ouest Nanterre-La Défense**

Enjeux et objectifs

- Réhabiliter le patrimoine vieillissant fortement énergivore
- Consolider l'insertion territoriale de l'université aux échelles locale, départementale et régionale
- Optimiser l'exploitation des bâtiments et du campus en assurant leur pérennité

Plusieurs objectifs principaux se dégagent :

- assurer la durabilité du bâti et faire en sorte que l'ensemble du campus soit un élément moteur de la transition écologique (eau, biodiversité...),
- améliorer la performance énergétique des bâtiments, de la production et distribution de chaleur,
- positionner l'université en tant qu'interlocuteur actif dans la construction de la politique territoriale,
- impliquer l'établissement dans une approche RSE.

Diagnostic campus

Les premiers bâtiments datent des années 60.
Un déficit surfacique estimé à 30 000 m² et une présence importante d'amiante.

Université
- U. Paris Ouest Nanterre la Défense
- 34 000 étudiants
- 3 sites (dont Nanterre 31,5 ha)
- 162 712 m² SHON

Site d'application de l'étude
Ensemble du patrimoine des différents sites : Nanterre, Ville d'Avray et Saint-Cloud

Type d'étude
L'ampleur du patrimoine nécessite un programme de réalisations sur le long terme ; le schéma directeur comporte des :
- orientations de durabilité et d'efficacité énergétique,
- priorités d'action sur le patrimoine,
- actions de gestion de l'eau et du patrimoine végétal.

▶ Un phasage opérationnel, budgétaire et financier est attendu avec des propositions de modes opératoires.

Caractéristiques de l'étude
- Coût : 237,3 k€ TTC
  - Contribution Caisse des Dépôts : 118,9 k€
- Partenaires : Ville, CAMV, Région, Conseil Général, EPADESA
- Durée : 14 mois

Accompagnement Caisse des Dépôts

Direction Régionale Ile-de-France : N. Di Piro / P. Delvoye / A. de Richecour
DIDL Campus Durables : Patrick Le Gall - Daniel Grande

SD Transition Énergétique et Écologique - UPOND Nanterre

Prestataire : SCE, Naomis, Sans Conteste, De Castelnau

Pilotage de l'étude
- Président de l'université : Jean-François Balaude
- VP Patrimoine et DD : Stéphane Brette
- Directeur du patrimoine : Mohammed Hechelef
- Chargé d'opérations : Thibault Stephan

Planning de l'étude

Mars / avril 2013 : élaboration du cahier des charges pour une Assistance à Maîtrise Ouvrage

Juillet 2013 : lancement appel d'offres

20 septembre 2013 : clôture de réception des candidatures

7 Octobre 2013 : présélection concurrents (au nombre de 5)

10 décembre 2013 : remise des offres

7 avril 2014 : désignation du prestataire

Mai 2014 : démarrage de la prestation

25 mai 2014 : réunion de lancement : validation des enjeux, ajustement planning, priorités identifiées.

25 juin 2014 : 1er Comité de pilotage de lancement

15 octobre 2014 : 2e Comité de pilotage Présentation phase 1 diagnostic et validation des enjeux thématiques

6 février 2015 : définition d'une stratégie avec l'université, hiérarchisation des priorités

14 avril 2015 : validation du scénario retenu

17 juillet 2015 : rendu des livrables finaux

10 septembre 2015 : présentation au CA

6 octobre 2015 : conférence publique de restitution

Diagnostic campus

Les premiers bâtiments datent des années 60.
Un déficit surfacique estimé à 30 000 m² et une présence importante d'amiante.

Université

- U. Paris Ouest Nanterre la Défense
- 34 000 étudiants
- 3 sites (dont Nanterre 31,5 ha)
- 162 712 m² SHON

Site d'application de l'étude

Ensemble du patrimoine des différents sites : Nanterre, Ville d'Avray et Saint-Cloud

Type d'étude

L'ampleur du patrimoine nécessite un programme de réalisations sur le long terme ; le schéma directeur comporte des :
- orientations de durabilité et d'efficacité énergétique,
- priorités d'action sur le patrimoine,
- actions de gestion de l'eau et du patrimoine végétal.

▶ Un phasage opérationnel, budgétaire et financier est attendu avec des propositions de modes opératoires.

Caractéristiques de l'étude

- Coût : 237,3 k€ TTC
  - Contribution Caisse des Dépôts : 118,9 k€
- Partenaires : Ville, CAMV, Région, Conseil Général, EPADESA
- Durée : 14 mois

Cahier des charges

L'élaboration du Schéma Directeur de transition énergétique et écologique se déroule en 4 phases. Cette étude doit être comprise comme le point de départ qui enclenchera une vraie dynamique de changement. Il repose donc sur une démarche participative qui implique par la concertation et la communication tous les acteurs de l'université.

Phase 1 - Consolidation des bilans et audits, diagnostics complémentaires : collecte et consolidation de données existantes et réalisation de mesures thermiques et énergétiques.

Phase 2 - Définition d'une stratégie : hiérarchisation des enjeux et des priorités pour définir des objectifs. Sur la base des informations collectées et en fonction des ambitions manifestées par l'université.

Phase 3 - Proposition de scénarii mixant l'amélioration de chacun des critères (ceux-ci étant interdépendants) et des moyens nécessaires. L'université devra choisir le scénario dont la mise en oeuvre opérationnelle devra plus précisément être étudiée.

Phase 4 - Ajustement du scénario retenu afin d'aboutir à une solution croisant les ambitions et les moyens de l'université, planification de la mise en oeuvre et du financement des opérations, stratégie de conduite du changement.

Historique avec mise en relief

2001 : réalisation d'un schéma directeur urbain du campus de l'UPOND.

2007 : adoption du Plan Climat Énergie Territorial par la ville de Nanterre ▶ **Interface territoriale.**

2009-2011 : plan Éco-lumière programme pilote d'amélioration de la qualité d'usage et de gestion durable des espaces extérieurs de l'université, 3 tranches réalisées.

2009-2012 : mise en œuvre du **référentiel développement durable « Plan vert ».**

2010 : Schéma Directeur Immobilier et d'Aménagement du campus de l'UPOND par Architecture Studio.

2012 : réalisation des DPE et du bilan Gaz à effets de serre de l'université accompagnés de calendriers d'actions d'améliorations énergétiques et de réduction des émissions de polluants.

2012 : mobilisation forte du Président Jean-François Balaudé (membre actif du comité DD de la CPU), du VP Patrimoine et DD et du Directeur du patrimoine ▶ **Gouvernance motivée.**

14 avril 2013 : signature de la convention Ministère / Caisse des Dépôts ▶ **UPOND site pionnier.**

2013 : restructuration de l'entrée de l'université (pôle multimodal station RER).

Novembre 2013 : une étude sur l'aménagement des franges permet la coordination de l'université, la Ville, l'EPADESA, le CROUS, le Rectorat, sous l'égide de la préfecture.

2014-2015 : engagement de l'UPOND dans l'optique la reconnaissance des démarches de Territoires à Énergie Positive.

12 mars 2015 : signature par l'UPOND de la charte pour l'efficacité énergétique du Plan Bâtiment durable ▶ **UPOND citée par Philippe Pelletier comme un exemple pour les universités.**

Apport de la démarche

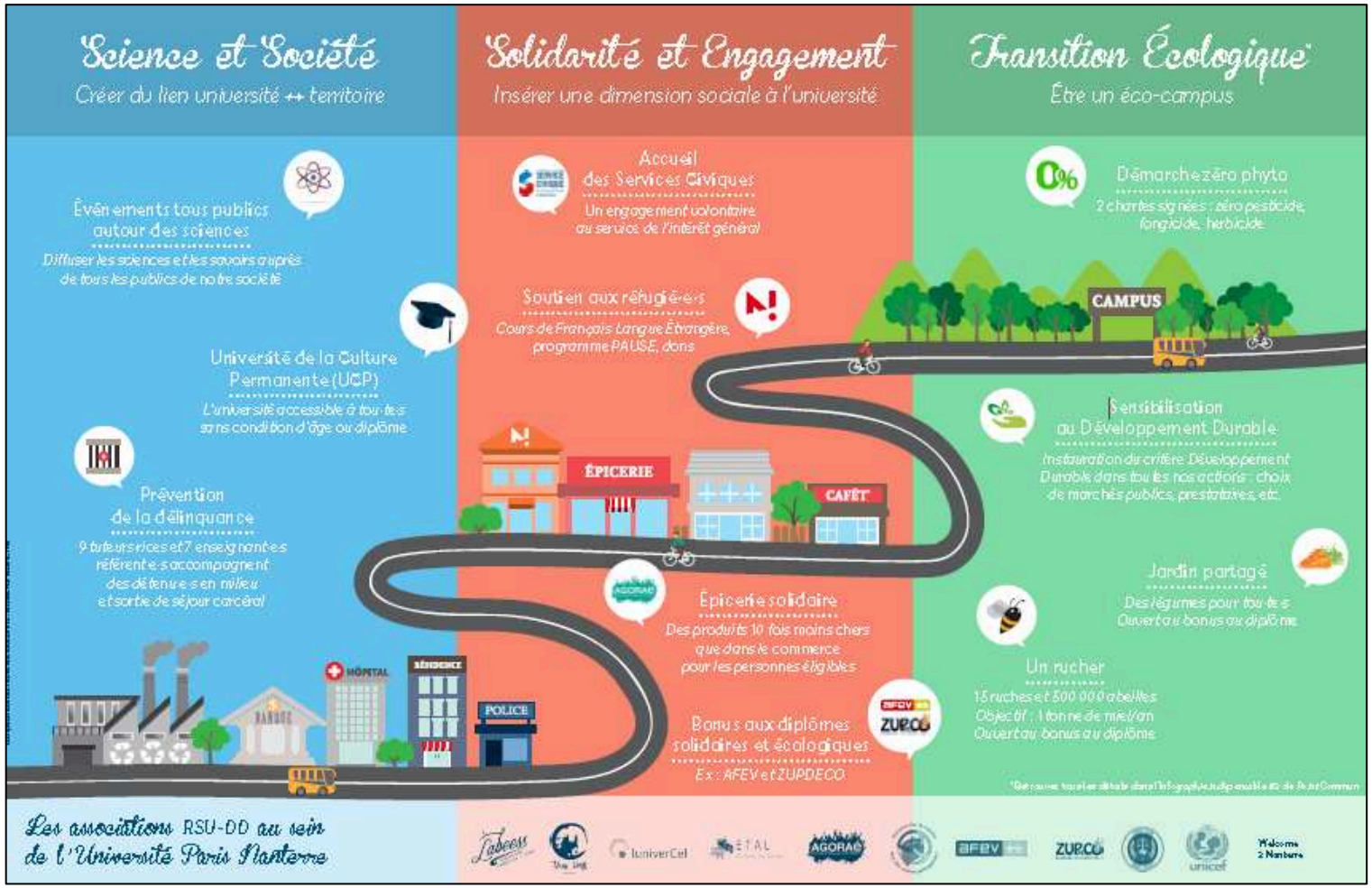
- **Démarche initiale : une dynamique qui apporte de nouvelles perspectives pour l'université**

- Une approche transversale portée par le président au sein de l'université (VP, DGA, directeur technique etc.)
- Une approche en termes de responsabilité sociale et environnementale
- Une approche ouverte sur la ville et un dialogue renforcé avec les acteurs territoriaux : Ville, EPADESA, CROUS, Communauté d'Agglomération du Mont valérien, ADEME IdF sur des thématiques comme plan climat, déchets, innovation, recherche (partenariat avec des entreprises locales), tranquillité publique : charte de 2009 avec la Communauté d'Agglomération particulièrement active sur le DD doit être renforcée en 2014 (renouvellement de la charte) ; intérêt marqué du Conseil Général (convention université conseil général) ; rôle de l'AFEV (réussite scolaire et lien Université territoire) ; partenariat avec l'EPADESA (pôle multimodal clef de la restructuration du campus).

- **Retombées attendues et enjeux : articulation étude et préparation de la mise en œuvre opérationnelle**

- Financement CPER des gros travaux => rendu préliminaire pour la prise en compte d'opérations dans le CPER en 2015
- Accompagnement conduite du changement pour la mise en place d'un mode de financement intracting pour initier les premiers travaux et permettre des économies rapides dans le budget global.

Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU



Annexe 16 : Présentation du « Dispositif Intracting »

Caractérisation de l'intracting

L'intracting est développé dans des universités françaises avec la CDC : un dispositif qui vise à renforcer la Capacité d'Autofinancement (« sanctuarisation » des économies d'énergie) et à compléter l'offre de financement déjà existante. La CDC peut intervenir **en apportant une dotation initiale à parité avec l'université pour lancer le mécanisme et faire un effet levier**

Il représente une alternative viable dans un contexte contraint:

- CAF insuffisante ou absorbée par d'autres postes
- Pas d'autorisation de recours à l'emprunt et offre actuelle crédit CDC/BEI inadaptée (durée, montant)
- CPPE et MPPE trop lourds pour petites opérations qui n'atteignent pas une taille critique

*CPPE : Contrat de Partenariat de Performance Energétique
MPPE : Marché Public de Performance Energétique

Création d'une « ligne budgétaire » (OTP cf. infra) pilotée par l'université et exclusivement dédiée au financement des petits travaux d'efficacité énergétique. Les économies induites par les investissement doivent servir à réalimenter la ligne.

- Rentabilité financière de l'investissement au profit de l'université.
- Sanctuarisation dans la ligne budgétaire dédiée des bénéfices induits par les économies d'énergies
- Souplesse du dispositif permettant de financer des petites opérations.
- Capitalisation d'un savoir-faire interne et professionnalisation des équipes pour aborder des contrats plus complexes.

A moyen terme, la démarche incitera la gouvernance des universités à privilégier une maintenance **préventive plutôt que curative** :

- **Renforcement de la maîtrise d'ouvrage universitaire**

Dotation du dispositif

- Création d'une ligne budgétaire « sanctuarisée » au sein de la comptabilité de l'université (de type Organigrammes Techniques de Projets, OTP, sous SIFAC)

- Financement paritaire CDC – Université

- Avance remboursable CDC à un taux fixe, actuellement à 3 % ; versement en **au moins deux échéances**; une à l'engagement des travaux, la seconde à l'issue d'une période probatoire de 3 ans

Abondement par les économies d'énergie

- Reversement des économies réalisées sur le budget de fonctionnement sur la ligne dédiée

Remboursement de l'avance remboursable

- **Adaptation au cas par cas**, en fonction des spécificités des travaux, du rythme des économies (temps de retour sur investissement), et du plan de trésorerie

- Terme inférieur à 10 ans

Bibliographie

AGHION P., COHEN E., 2004, « Education et croissance », *Conseil d'analyse économique*, 144 p.

ALBERT M., BERNARD P., 2000, « Faire utile ou faire savant? : La « nouvelle production de connaissances » et la sociologie universitaire québécoise », *Sociologie et sociétés, 32*, 1, p. 71‑92.

ANADON M., 2007, *La Recherche Participative : Multiples Regards*, PUQ, 238 p.

ANNOOT E., 2012, « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 31.

ANTOINE G., PASSERON J.-C., ARON R., 1966, *La réforme de l'université*, Paris, France, Calmann-Lévy, 289 p.

ARANGO L., 2015, *Ethnographies de la gestion de l'eau à Tuti (Khartoum, Soudan) et Cano de Loro (Carthagène, Colombie) : histoire, localité et politique dans une perspective d'anthropologie urbaine comparée*, thèse, Paris 8.

ARBORIO A.-M., COHEN Y., FOURNIER P., ET AL., 2008, *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées.*, Paris, La Découverte, 347 p.

ARBORIO A.-M., FOURNIER P., 2015, *L'observation directe*, 4e éd, Paris, Armand Colin (128), 125 p.

AUST J., 2005, « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de policy feedback et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et Management Public*, *23*, 1, p. 53‑69.

AUST J., 2010, « Quand l'université s'ancre au territoire. Collaborations académiques et territoriales à Lyon (1958-2009) », *Le Mouvement Social*, *233*, 4, p. 107‑125.

AUST J., 2013, *Bâtir l'université : gouverner les implantations universitaires à Lyon, 1958-2004*, Thèse de doctorat, Paris, l'Harmattan.

AUST J., 2015, « Seuil critique, spécialisation, équilibre territorial », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 109, p. 7‑17.

AUST J., CRESPY C., 2009, « Napoléon renversé ? », *Revue française de science politique*, *59*, 5, p. 915‑938.

AUST, J., CRESPY, C. (dirs.), 2014, *La recherche en réformes : les politiques de recherche entre État, marché et professions*, Paris, France, Editions des archives contemporaines, 248 p.

AUST J., PICARD E., 2014, « Gouverner par la proximité », *Genèses*, *94*, 1, p. 7‑31.

BACQUE M.-H., 2000, « De la réforme urbaine au management social aux États-Unis. L'exemple du développement communautaire aux États-Unis », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, *86*, 1, p. 66‑76.

BARON M., 2004, « Les figures hexagonales de l'Université, entre reproductions et changements », *Filâtre D. (dir.), Les figures territoriales de l'université*, 17 p.

BARON M., 2010, « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *Le Mouvement Social*, *n° 233*, 4, p. 93‑105.

BARON M., VADELORGE L., 2015, « Les universités parisiennes dans la tourmente des regroupements », *Métropolitiques.eu*, http://www.metropolitiques.eu/Les-universites-parisiennes-dans.html, consulté le 10/11/2018.

BARRIER J., 2011, « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du Travail*, *53*, 4, p. 515‑536.

BARRIER J., MUSSELIN C., 2015, « La réforme comme opportunité professionnelle ? », *Gouvernement et action publique*, 4, p. 127‑151.

BARTOLI A., EWANGO-CHATELET A., 2016, « Quels processus de déploiement des initiatives innovantes dans les organisations éducatives complexes ?, How do Innovative Initiatives Spread In Complex Educational Organizations ? », *Gestion et management public*, *5*, 1, p. 25‑44.

BEAUD S., WEBER F., 2010, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, 4e éd. augmentée, Paris, la Découverte (Grands repères), 334 p.

BEAULIEU M., BRETON M., BROUSSELLE A., 2018, « Conceptualizing 20 years of engaged scholarship: A scoping review », *PLOS ONE*, *13*, 2, 17 p.

BELHOSTE B., 1991, « Jean-François Picard ; Gérard Darmon, Élisabeth Pradoura (Collab.) ; Antoine Prost (Préf.), La République des savants : la recherche française et le CNRS, Paris, Flammarion, 1990 », *Histoire de l'éducation*, *50*, 1, p. 157‑159.

BENNEWORTH, P. (dir.), 2013, *University Engagement With Socially Excluded Communities*, Dordrecht, Springer Netherlands, 349 p.

BERNADOU D., 2017, « Construire l'image touristique d'une région à travers les réseaux sociaux : le cas de l'Émilie-Romagne en Italie », *Cybergeo : European Journal of Geography*.

BLANCHET A., GOTMAN A., 2010, *L'entretien*, 2e éd. refondue, avec une nouvelle présentation, Paris, A. Colin (L'enquête et ses méthodes), 126 p.

BLEIKLIE I., ENDERS J., LEPORI B., MUSSELIN C., 2011, « Universities as Penetrated Hierarchies: Organizational rationalization, hierarchization and networking in higher education. », *Paper presented at 27th EGOS Colloquium 2011: Reassembling Organizations*.

BODIN R., ORANGE S., 2013, *L'université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur*, Bellecombe-en-Bauges, France, Éd. du Croquant, impr. 2013, 213 p.

BONNY, Y., DEMAILLY, L. (dirs.), 2012, *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (le regard sociologique), 177 p.

BORD J.-P., 2013, « La carte, l'espace et le territoire », dans JEAN Y., CALENGE C. (dirs.), *Lire les territoires*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais (Perspectives Villes et Territoires), p. 207‑218.

BOUHALI A., 2015, « Comparer deux espaces urbains du commerce transnational (Le Caire et Oran), ou comment gérer les écarts entre théorie de la comparaison et pratique sur le terrain », *e-Migrinter*, 13.

BOUHALI A., 2016, *Fabriquer des centralités marchandes dans le monde arabe : étude comparée de deux quartiers-marchés du commerce transnational au Caire et à Oran*, Toulouse 2.

BOURDIN A., CAMPAGNAC É., 2014, *L' Université, retour à la ville*, Toulouse, Erès.

BOURILLON, F. (dir.), 2016, *De l'Université de Paris aux universités d'Île-de-France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Histoire), 353 p.

BOWEN G.A., 2015, « University Engagement for Community Economic Development: The Role of Anchor Institutions », *Journal of Community Engagement & Scholarship*, *8*, 2, p. 141‑143.

BRENNETOT A., 2010, « Pour une géoéthique, Abstract », *L'Espace géographique*, *39*, 1, p. 75‑88.

BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 2005, *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*, 3e éd. revue et augmentée, Montpellier Paris, RECLUS la Documentation française (Collection Dynamiques du territoire), 518 p.

BRUNO I., 2008, *À vos marques, prêts, cherchez ! : la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant (Savoir-agir), 267 p.

BRUNSSON N., SAHLIN-ANDERSSON K., 2000, « Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform », *Organization Studies*, *21*, 4, p. 721‑746.

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., 2014, *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Éd. révisée, Paris, Points (Points), 437 p.

CAMPENHOUDT L.V., QUIVY R., 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales - 4e edition*, Dunod, 273 p.

CHAMBOREDON H., PAVIS F., SURDEZ M., WILLEMEZ L., 1994, « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, *16*, 1, p. 114‑132.

CHANCELLERIE DES UNIVERSITES DE PARIS (dir.), 2016, *Construire l'université : architectures universitaires à Paris et en Île-de-France, 1945-2000 [journée d'étude, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, 19 octobre 2012]*, Paris, Publications de la Sorbonne (Histoire de l'art), 230 p.

CHAPELAIN B., 2017, « La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production », *Le français aujourd'hui*, 196, p. 45‑56.

CHARLE C., 1994, *La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Éd. du Seuil (L'univers historique), 505 p.

CHARLE C., VERGER J., 2012, *Histoire des universités: XIIe-XXIe siècle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 334 p.

CHATELAIN-PONROY S., MIGNOT-GERARD S., MUSSELIN C., SPONEM S., 2012, « La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité », report, 90 p.

CHOPLIN A., 2006, *Fabriquer des villes capitales entre monde arabe et Afrique noire : Nouakchott (Mauritanie) et Khartoum (Soudan), étude comparée.*, phdthesis, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

CLERVAL A., FLEURY A., REBOTIER J., WEBER S., COLLECTIF, 2015, *Espace et rapports de domination*, Rennes, PU Rennes, 400 p.

COHEN M.D., MARCH J.G., OLSEN J.P., 1972, « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, *17*, 1, p. 1‑25.

COHEN M., 2011, « Bidonvilles de Nanterre : une destruction en trompe-l'œil », *Plein droit*, 88, p. 32‑36.

COOK J.R., NATION M., 2016, « Community engagement: Universities' roles in building communities and strengthening democracy », *Community Development*, *47*, 5, p. 718‑731.

CORCUFF P., 2011, « Le savant et le politique », *SociologieS*. [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 10/11/2018. URL : http://sociologies.revues.org/3533

COUTELLEC L., 2015, « Pour une philosophie politique des sciences impliquées », *Ecologie & politique*, 51, p. 15‑25.

COX, 2000, « Developing a Framework for Understanding University- Community Partnerships », *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research, 5,* 1, 18 p.

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil (Sociologie politique), 436 p.

CYTERMANN J.-R., 2004, « Les collectivités territoriales et la structuration de l'enseignement supérieur et de la recherche », dans *Journées scientifiques du RESUP : Les figures territoriales de l'Université. 3 et 4 juin 2004 à l'Universite de Toulouse-Le Mirail.*, Toulouse, Réseau d'Etude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP).

CYTERMANN J.-R., 2011, « Les transformations de la carte de l'enseignement supérieur en France, Abstract », dans *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, De Boeck Supérieur, p. 65‑76.

DANG VU H., 2011, *L'action immobilière des universités mondialisées : le plan campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges*, Paris Est.

DANG VU H., 2013, « Les opérations immobilières des universités mondialisées : Le Plan Campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges », *ESO Travaux et documents*, 36, p. 41‑48.

DANG VU H., 2014, « Les grandes universités face aux enjeux de la production urbaine », *Espaces et sociétés*, *159*, 4, p. 17‑35.

DARBUS F., JEDLICKI F., 2014, « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Savoir/Agir*, 29, p. 25‑34.

DARE W., VENOT J.-P., 2016, « Dynamique des postures de chercheurs-engagés », *Anthropologie & développement*, 44, p. 149‑178.

DELAGE P., 2014, *Violence conjugale / domestic violence : sociologie comparée d'une cause féministe (France / États-Unis, 1970-2013)*, Paris, EHESS.

DELAGE P., 2017, *Violences conjugales : du combat féministe à la cause publique*, Paris, Sciences po, les presses, 262 p.

DETIENNE M., 2002, « L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues », *Critique internationale*, *1*, 14, p. 68‑78.

DOBBINS M., KNILL C., VÖGTLE E.M., 2011, « An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance », *Higher Education*, *62*, 5, p. 665‑683.

DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil (L' épreuve des faits), 421 p.

DUBET F., 2007, « Que signifie la notion d'institution ? », *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes*.

DUBET F., 2010, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et sociétés*, 25, p. 17‑34.

DUBET F., FILATRE D., MERRIEN F.-X., 1994, *Universités et villes*, FRANCE. PROGRAMME INTERMINISTERIEL L'UNIVERSITE ET LA VILLE (dir.), Paris La Défense, France, Plan urbain, Plan construction et architecture, 318 p.

DUFAUX F., 2004, « Comparer les grands ensembles : une tâche impossible et nécessaire », dans *Le monde des grands ensembles*, Paris, France, Éd. Creaphis, p. 28‑35.

DUFAUX, F., GERVAIS-LAMBONY, P. (dirs.), 1994, *Afrique noire, Europe de l'Est : regards croisés*, Paris Nanterre, Ed. Karthala Géotropiques (Hommes et sociétés), 180 p.

DUPONT Y., 2014, *L'université en miettes : servitude volontaire, lutte des places et sorcellerie*, Montreuil, Éd. l'Échappée (Pour en finir avec), 299 p.

DUVOUX N., 2015, *Les oubliés du rêve américain : philanthropie, État et pauvreté urbaine aux États-Unis*, Thèse de doctorat, Paris, PUF, 305 p.

ETZKOWITZ H., WEBSTER A., GEBHARDT C., TERRA B.R.C., 2000, « The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm », *Research Policy*, *29*, 2, p. 313‑330.

FAINSTEIN S.S., 2000, « New Directions in Planning Theory », *Urban Affairs Review*, *35*, 4, p. 451‑478.

FAINSTEIN S.S., 2010, *The Just City*, Cornell University Press, 228 p.

FARDET N., 1994, « L'urbanisme universitaire aux Etats-Unis. Genèse et typologie », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, *62*, 1, p. 197‑206.

FARDET N., 1995, *Les universités américaines : de la genèse à la planification des campus*, 1242 p.

FAURE S., MILLET M., SOULIE C., 2005, « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ? », report.

FAURE S., SOULIE C., MILLET M., 2008, « Visions et divisions à l'université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? », *Recherche et formation*, 57, p. 79‑87.

FAUTRAS M., 2016, *La terre entre racines, épargnes et spéculations : appropriations foncières et recompositions de l'espace rural de Regueb (Tunisie)*, Paris 10.

FAVE-BONNET M.-F., 2003, « Les universitaires : une identité professionnelle incertaine », *Hermès, La Revue*, *n° 35*, 1, p. 195‑202.

FERREOL G., 2008, *Universités et territoires : une comparaison européenne*, Paris, France, Sudel, 220 p.

FERREOL G., 2010, « Développement universitaire et logiques territoriales : entre cadrage national et arrangements locaux », *Education et sociétés*, *25*, 1, p. 171‑189.

FEYFANT A., 2017, « À la recherche de l'autonomie des établissements », report, IFÉ - ENS de Lyon.

FILATRE D., 1994, « Développement des universités et aménagement des territoires universitaires », dans *Universités et villes*, Paris La Défense, France, Plan urbain, Plan construction et architecture, p. 13‑81.

FILATRE D., TRICOIRE A., 2004, « Robustesse et fragilité des territoires universitaires français: une approche sociologique des systèmes territoriaux d'enseignement supérieur », dans *Journées scientifiques du RESUP : Les figures territoriales de l'Université. 3 et 4 juin 2004 à l'Universite de Toulouse-Le Mirail.*, Toulouse, Réseau d'Etude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP).

FLEURY A., 2007, *Les espaces publics dans les politiques métropolitaines : réflexions au croisement de trois expériences : de Paris aux quartiers centraux de Berlin et Istanbul*, Paris 1.

FLEURY A., 2008, « Croiser les terrains en géographie », *A travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie (colloque, Arras, France)*.

FLOCCO G., 2015, *Des dominants très dominés : pourquoi les cadres acceptent leur servitude*, Paris, Raisons d'agir éditions, 170 p.

FORAY D., 2009, *L'économie de la connaissance*, Paris, France, la Découverte, 125 p.

FORAY D., 2011, « Introduction », *Repères*, p. 3‑8.

FOREST F., 2012, *Les universités en France : fonctionnement et enjeux*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 296 p.

FOSSIER, A., GARDELLA, E. (dirs.), 2009a, *À quoi servent les sciences humaines. (I)*, Lyon, France, ENS éd., 222 p.

FOSSIER A., GARDELLA É., 2009b, « Avant-propos. Les sciences humaines au miroir de leurs publics », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, p. 5‑18.

FOSSIER, A., GARDELLA, E. (dirs.), 2010, *À quoi servent les sciences humaines. (II): sciences sociales et monde de l'entreprise : à quoi sert la géographie?*, Lyon, France, ENS éd., 263 p.

FOSSIER, A., GARDELLA, E. (dirs.), 2012, *À quoi servent les sciences humaines. (IV), Fin de partie*, Lyon, France, ENS éd., 243 p.

FRANKLIN N.E., 2009, « The Need Is Now: University Engagement in Regional Economic Development », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *13*, 4, p. 51‑73.

FREITAG M., 1995, *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec Paris, Nuit blanche éd. Ed. la Découverte (Recherches ; Essais critiques), 299 p.

FRIEDBERG E., MUSSELIN C., 1993, *L'État face aux universités : en France et en Allemagne*, Paris, Anthropos diff. Économica, 186 p.

FROUILLOU L., 2014, « Les écarts sociaux de recrutement des universités d'Île-de-France : un processus de ségrégation ? », *Espaces et sociétés*, 159, p. 111‑126.

FROUILLOU L., 2015, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, phdthesis, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

FURCO A., 1996, « Service-learning: A balanced approach to experiential education », *Expanding boundaries: Serving and learning*, *1*, p. 1–6.

FUSULIER B., 2016, « Faire une carrière scientifique aujourd'hui. Quelques clés de lecture et critiques », dans ZACCAÏ E., TIMMERMANS B., HUDON M. (dirs.), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Belgique, Académie royale de Belgique, DL 2016, p. 101‑110.

GAFFIKIN F., MORRISSEY M., 2008, « A new synergy for universities: Redefining academy as an "engaged institution" », *Education, Citizenship and Social Justice*, *3*, 1, p. 97‑116.

GARCIA S., 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, *n° 33*, 1, p. 154‑172.

GARDELLA, E. (dir.), 2011, *À quoi servent les sciences humaines. (III)*, Lyon, France, ENS éd., 265 p.

GELMON S.B., SEIFER S.D., KAUPER-BROWN J., MIKKELSEN M., 2005, « Building capacity for community engagement: Institutional self-assessment », *Seattle, WA: Community-Campus Partnerships for Health*.

GERVAIS-LAMBONY P., 1993, *A travers images et pratiques : le fait citadin en Afrique noire : étude comparée de Lomé, Togo et de Harare, Zimbabwe*, Paris, EHESS.

GERVAIS-LAMBONY P., 2003, « Quelques remarques générales sur la comparaison en sciences sociales en général, et en géographie en particulier », dans GERVAIS-LAMBONY P., LANDY F., OLDFIELD S. (dirs.), *Espaces arc-en-ciel: identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*, Paris, France, Afrique du Sud, Karthala, p. 29‑40.

GERVAIS-LAMBONY, P., LANDY, F., OLDFIELD, S. (dirs.), 2003, *Espaces arc-en-ciel: identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*, Paris, France, Afrique du Sud, Karthala, 369 p.

GHASARIAN, C. (dir.), 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive: nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, France, A. Colin, 248 p.

GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMAN S., SCOTT P., TROW M., 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, SAGE, 196 p.

GINGRAS Y., 2013, *Les dérives de l'évaluation de la recherche : du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raisons d'agir éd, 122 p.

GOZLAN C., 2015, « L'autonomie de la recherche scientifique en débats : évaluer "l'impact" social de la science », *Sociologie du Travail*, *57*, 2, p. 151‑174.

GOZLAN C., 2016, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique », *Sociologie*, *Vol. 7*, 3, p. 261‑280.

GRANGET L., 2005, « La responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise. Le discours des universités françaises sous l'angle de la communication marketing : entre utilité publique et séduction marchande », *Communication et organisation*, 26, p. 127-147.

GROSSETTI M., 1994a, *Université et territoire: un système local d'enseignement supérieur, Toulouse et Midi-Pyrénées*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (Villes et territoires).

GROSSETTI M., 1994b, « Villes et institutions scientifiques. Genèse des pôles scientifiques français », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, *62*, 1, p. 7-15.

GROSSETTI M., 1995, *Science, industrie et territoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (Sociologiques), 309 p.

GROSSETTI M., GRELON A., BIRCK F., DERE A.-C., DETREZ C., EMPTOZ G., IDRAC M., LAURENS J.-P., MOUNIER-KUHN P.-E., MILARD B., CANEVET C., MARSEILLE C., SPIESSER M., 1996, *Villes et Institution Scientifiques, rapport*.

GROSSETTI, M., LOSEGO, P. (dirs.), 2003, *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche: France, Espagne et Portugal*, Paris, France, Italie, Hongrie, 339 p.

GROSSETTI M., MILARD B., MAISONOBE M., 2015, « Une approche socio-historique pour l'étude spatiale des sciences », *Histoire de la recherche contemporaine*, IV, 2, p. 142-151.

GUINARD P., 2012, *Les espaces publics au prisme de l'art à Johannesburg (Afrique du Sud) : quand la ville fait œuvre d'art et l'art œuvre de ville*, Paris 10.

GUINOT J.-L., 2013, « Le projet Kairos sur le campus de l'Université de Nanterre », *Archives de politique criminelle*, 35, p. 145-152.

GUINOT J.-L., 2017, « Le projet Kairos », *La revue lacanienne*, 18, p. 216-221.

GUMPORT P.J., 2000, « Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives », *Higher Education*, *39*, 1, p. 67-91.

HARARI-KERMADEC H., MOULIN L., 2015, « Postface : De la mise en concurrence à la mise en marché de l'enseignement supérieur », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 132, p. 91-103.

HASSENTEUFEL P., 2005, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », *Revue française de science politique*, *55*, 1, p. 113-132.

HASSENTEUFEL P., 2010, « Comparaison », dans *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), p. 148-155.

HAZELKORN E., 2007, « L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19, p. 95-122.

HEINICH N., 2002, « Pour une neutralité engagée », *Questions de communication*, 2, p. 117-127.

HIRSCHHORN M., 2014, « Est-il vraiment utile de s'interroger sur l'utilité de la sociologie ? Plus de dix ans de débats », *Revue européenne des sciences sociales*, *52*, 2, p. 221-234.

HODGES R.A., DUBB S., 2012, *The Road Half Traveled: University Engagement at a Crossroads*, 1 edition, East Lansing, Michigan State University Press, 266 p.

HOLLAND B., 1997, « Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors », *Michigan Journal of Community Service Learning*, *4*, p. 30-41.

HOLLAND B.A., GELMON S., GREEN L., GREENE-MOTON E., STANTON T.K., 2003, « Community-university partnerships: What do we know », *Community-University Partnerships: Translating Evidence into Action. A National Symposium sponsored by Community-Campus partnerships for health and HUD's Office of University Partnerships*, rapport.

HOLLAND B.A., GELMON S.B., 1998, « The State of the" Engaged Campus": What have we learned about building and sustaining university-community partnerships? », *AAHE bulletin*, *51*, p. 3–6.

INGALLINA, P. (dir.), 2012, *Universités et enjeux territoriaux : une comparaison internationale de l'économie de la connaissance*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (Environnement et société), 320 p.

INMAN, P., SCHÜTZE, H.G. (dirs.), 2010, *The community engagement and service mission of universities*, Leicester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, NIACE, 342 p.

JACQ A., GUESPIN-MICHEL J., 2015, « Science et démocratie : une articulation difficile mais nécessaire », *Ecologie & politique*, 51, p. 107‑120.

JEAN, Y., CALENGE, C. (dirs.), 2013, *Lire les territoires*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais (Perspectives Villes et Territoires), 300 p.

KEHM B., 2013, « Universities as Specific and Incomplete Organisations? New Theories of "Universities as Organisations" », *Presentation at the 4 th International Conference "University Traditions: A Resource or a Burden?" Higher School of Economics, Moscow*, 15 p.

KEZAR, A.J., CHAMBERS, T.C., BURKHARDT, J.C. (dirs.), 2005, *Higher education for the public good: emerging voices from a national movement*, San Francisco, Etats-Unis d'Amérique, Jossey-Bass, 345 p.

KINDON S., PAIN R., KESBY M., 2007, « Participatory action research : origins, approaches and methods. », dans KINDON S., PAIN R., KESBY M. (dirs.), *Participatory action research approaches and methods : connecting people, participation and place.*, London, Routledge, p. 9‑18.

KITCHIN R.M., HUBBARD P.J., 1999, « Research, action and 'critical' geographies », *Area*, *31*, 3, p. 195‑198.

KRÜCKEN G., MEIER F., 2006, « Turning the University into an Organizational Actor », p. 241‑257.

KUSTOSZ I., 2012, « Contractualisation et contrôle de la recherche : une lecture critique du programme-cadre de recherche et de développement technologique de l'Union européenne », *Mouvements*, 71, p. 25‑35.

LAFORGUE D., 2009, « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines », *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 4.

LAILLIER J., TOPALOV C., 2017, « Qui organise l'évaluation dans les sciences humaines et sociales en France ? », *Sociologie*, *8*, 2, p. 199‑220.

LAM A., 2010, « From 'Ivory Tower Traditionalists' to 'Entrepreneurial Scientists'?: Academic Scientists in Fuzzy University—Industry Boundaries », *Social Studies of Science*, *40*, 2, p. 307‑340.

LAPERCHE B., 2002, « Le carré organique de la valorisation de la recherche », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, *no 14*, 3, p. 171‑198.

LAPERCHE B., UZUNIDIS D., 2011, « Contractualisation et valorisation de la recherche universitaire », *Marché et organisations*, 13, p. 107‑136.

LAUDEL G., GLÄSER J., 2007, « Interviewing Scientists », *Science, Technology & Innovation Studies*, *3*, 2, p. PP. 91-111.

LAURENS S., 2007, « « "Pourquoi" et "comment" poser les questions qui fâchent ? » », *Genèses*, *n° 69*, 4, p. 112‑127.

LAZAR M., 2013, *Espace et histoire de l'université américaine: de Bologne à Harvard*, Paris, France, L'Harmattan, 203 p.

LE BIGOT B., 2017a, *Penser les rapports aux lieux dans les mobilités privilégiées. Étude croisée des backpackers en Thaïlande et des hivernants au Maroc*, Thèse de doctorat, 559 p.

LE BIGOT B., 2017b, *Penser les rapports aux lieux dans les mobilités privilegiées : étude croisée des backpackers en Thaïlande et des hivernants au Maroc*, Paris 1.

LE GUYADER M., 2006a, *De la profession académique aux métiers d'universitaires*, France, Université de Bordeaux II, 440 p.

LE GUYADER M., 2006b, « Les figures territoriales du métier d'universitaire », *Sociétal*, 51.

LEBEAU B., VADELORGE L., 2012, « Enseignement supérieur, recherche et collectivités locales », *Histoire urbaine*, 33, p. 119‑131.

LECHAUX B., 2011, *Scènes et répertoires des engagements des mondes du théâtre : une comparaison New York-Paris*, Rennes 1.

LECHAUX B., 2012, « Comparer l'engagement d'artistes à Paris et à New York », *Terrains & travaux*, 21, p. 75‑92.

LETICHE H., LIGHTFOOT G., LILLEY S., 2017, « Classements, capitalisme académique et affects des chercheurs en gestion », *Revue française de gestion*, 267, p. 97‑115.

LEVY R., SOLDANO C., CUNTIGH P., 2015, *L'université et ses territoires: dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble (Libres cours), 182 p.

LUGEN M., HIERNAUX Q., 2017, « L'évaluation de la recherche en question : pratiques, dérives et alternatives, Research evaluation called into question: practices, distortions and alternatives », *Natures Sciences Sociétés*, *24*, 4, p. 379‑385.

MAINARDES E.W., ALVES H., RAPOSO M., 2010, « An Exploratory Research on the Stakeholders of a University », *Journal of Management and Strategy*, *1*, 1, p. 76.

MARCH J.G., 1991, *Décisions et organisations*, traduit par WAQUET M., Paris, les Éd. d'Organisation (Les classiques EO), 275 p.

MARTEL F., 2006, *De la culture en Amérique*, Gallimard, 646 p.

MARTEL F., 2011, *De la culture en Amérique*, Éd. revue et augmentée 2011, Paris, Flammarion (Champs), 840 p.

MARTIN D., 2012, « L'analyse stratégique en perspective. Retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 50‑2, p. 93‑114.

MARTIN L.L., PHILLIPS W., SMITH H.P., 2004, « University-Community Partnerships: Bridging Town & Gown », *Retrieved February*, *16 p.*

MASSEY-BERTONECHE C., 2011, « Philanthropie et réformes de l'enseignement supérieur en France : exemple de la privatisation des universités publiques américaines », *L'enseignement supérieur et la recherche en réformes Reforming Higher Education and Research*, *Colloque RESUP, 28 et 29 janvier 2011.*

MASSEYS-BERTONECHE C., 2006, *Philanthropie et grandes universités privées américaines: pouvoir et réseaux d'influence*, Pessac, France, Presses universitaires de Bordeaux, 379 p.

MASSEYS-BERTONECHE C., 2011, « La commercialisation des universités américaines : exemplarité pour l'Europe ? », *Pédagogies en développement*, *1re éd.*, p. 129‑144.

MATONTI F., SAPIRO G., 2009, « L'engagement des intellectuels : nouvelles perspectives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 176‑177, p. 4‑7.

MAURRASSE D.J., 2002, « Higher Education-Community Partnerships: Assessing Progress in the Field », *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *31*, 1, p. 131‑139.

MCCLINTOCK D., ISON R., ARMSON R., 2003, « Metaphors for reflecting on research practice: researching with people », *Journal of Environmental Planning and Management*, *46*, 5, p. 715–731.

MCILRATH L., LYONS A., 2012, *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives*, Springer, 274 p.

MERLIN P., 1995, *L'urbanisme universitaire à l'étranger et en France*, Paris, France, Presses de l'École nationale des ponts et chaussées, 416 p.

MERLIN P., JACQUIN J., GENESTIER P., 1992, *L'habitat des étudiants en France*, Champs-sur-Marne, Laboratoire Théorie des mutations urbaines (Mu recherche), 53 p.

MILARD B., 2003, « Collaborations scientifiques et territoires dans le Sud-Ouest européen », dans GROSSETTI M., LOSEGO P. (dirs.), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche: France, Espagne et Portugal*, L'Harmattan, Paris, France, p. 157‑191.

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*, 1, p. 68‑73.

MINTZBERG H., 1982, *Structure et dynamique des organisations: Traduction de The structuring of organizations*, 1re édition, Paris, Editions d'Organisation, 440 p.

MINTZBERG H., 1989, *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*, Free Press, 440 p.

MINTZBERG H., 1994, *Structure et dynamique des organisations*, traduit par ROMELAER P., Paris, Ed. d'organisation, 434 p.

MINTZBERG H., 2004, *Le management : voyage au centre des organisations*, traduit par BEHAR J.-M., TREMBLAY N. (dir.), 2e éd. rev. et corr, Paris, Éd. d'Organisation, 703 p.

MITCHELL D., 2008a, « The Insidious Work of the University: From Nationalism to Excellence to Entrepreneurialism », essai, 3 p.

MITCHELL D., 2008b, « Confessions of a Desk-Bound Radical », *Antipode*, *40*, 3, p. 448‑454.

MOINE A., 2006, « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie », *L'Espace géographique*, *Tome 35*, 2, p. 115‑132.

MOORE T.L., 2012, « Catalyst for Democracy? Outcomes and Processes in Community-University Interaction », *Journal of Community Engagement & Scholarship*, *6*, 1, p. 70‑145.

MURATI C., 2013, « « A quoi servent les sciences humaines (IV), fin de partie. Les sciences humaines dans les politiques éducatives. Medias et sciences humaines », Tracés. Revue de sciences humaines, Hors-série, 2012 », *Lectures*.

MUSSELIN C., 1997a, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », dans CHEVALLIER J. (dir.), *Désordres*, Paris, France, Presses universitaires de France, p. 291‑308.

MUSSELIN C., 1997b, « Les universités à l'épreuve du changement : préparation et mise en oeuvre des contrats d'établissement », *Sociétés contemporaines*, *28*, 1, p. 79‑101.

MUSSELIN C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France (Sciences sociales et sociétés), 218 p.

MUSSELIN C., 2005, *Le marché des universitaires: France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, DL 2005, 325 p.

MUSSELIN C., 2006, « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », *Revue française de science politique*, *55*, 1, p. 51‑71.

MUSSELIN C., 2007, « Are Universities specific organisations ? », dans KRÜCKEN G., KOSMÜTZKY A., TORKA M. (dirs.), *Towards a multiversity ? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld, Allemagne, Transcript, p. 63‑84.

MUSSELIN C., 2008a, « Towards A Sociology Of Academic Work », dans AMARAL A., BLEIKLIE I., MUSSELIN C. (dirs.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*, Dordrecht, Springer Netherlands (Higher Education Dynamics), p. 47‑56.

MUSSELIN C., 2008b, « Towards a Sociology of Academic Work », p. 47‑56.

MUSSELIN C., 2008c, « Chapitre 5 : Les politiques d'enseignement supérieur », *Académique*, p. 147‑172.

MUSSELIN C., 2008d, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, *n° 39*, 2, p. 13‑24.

MUSSELIN C., 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, *n° 33*, 1, p. 69‑91.

MUSSELIN C., 2012a, « Brève histoire des universités », dans *Les universités en France : fonctionnement et enjeux*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 13‑25.

MUSSELIN C., 2012b, « Redefinition of the relationships between academics and their university », *Higher Education*, *65*, 1, p. 25‑37.

MUSSELIN C., 2015, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », *Séminaire CURAPP Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique et le Politique*, p. 21.

MUSSELIN C., 2017, *La grande course des universités*, Paris, Sciences po, les presses, 303 p.

MUSSELIN C., BARRIER J., 2009, « The Rationalization of Academic Work and Careers : Ongoing transformations of the Profession and policy Challenges », dans KEHM B.M., HUISMAN J., STENSAKER B. (dirs.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, p. 203‑221.

MUSSELIN C., BARRIER J., BOUBAL C., SOUBIRON A., 2012, « Liberté, responsabilité ... et centralisation des universités », report.

MUSSELIN C., DIF-PRADALIER M., 2014, « Quand la fusion s'impose : la (re) naissance de l'université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, *55*, 2, p. 285‑318.

NAUDIER D., SIMONET-CUSSET M., 2013, *Des sociologues sans qualités ?*, Paris, La Découverte, 251 p.

NEAVE G., 1998, « Quatre modeles pour l'Universite », *Le Courrier de l'UNESCO*, *8*, p. 52.

OGIEN A., 2009, « Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 69, p. 11‑26.

OIRY A., 2017, *La transition énergétique sous tension ? Contestations des énergies marines renouvelables et stratégies d'acceptabilité sur la façade atlantique française*, Paris-1, 437 p.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2009, *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant (Anthropologie prospective), 365 p.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, p. 71‑109.

ORTON J.D., WEICK K.E., 1990, « Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. », *Academy of Management Review*, *15*, 2, p. 203‑223.

ORY J.-F., PETITJEAN J.-L., COME T., 2016, « Plan vert des universités : plan stratégique ou outil de communication ? », *Management & Sciences Sociales*, 16 p.

PAILLE P., MUCCHIELLI A., 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4e éd, Malakoff, Armand Colin (Collection U), 430 p.

PARADEISE C., 2007, « Défis mondiaux et traditions universitaires. Comparaisons européennes », *Esprit*, *Décembre*, 12, p. 82‑95.

PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E., 2009, *University Governance: Western European Comparative Perspectives*, Springer Science & Business Media, 323 p.

PAYE S., 2012, « L'entretien biographique en milieu savant : implications méthodologiques », dans *Les uns et les autres : biographies et prosopographies en histoire des sciences*, Nancy, PUN, Presses universitaires de Nancy (Histoire des institutions scientifiques), p. 447‑482.

PAYE SIMON, 2013, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010). Sociologie. Institut d'études politiques de paris - Sciences Po.*

PAYE S., 2016, « L'université, un employeur comme les autres ? L'essor de la « Gestion des Ressources Humaines » au Royaume-Uni », *Formation emploi*, 132, p. 51‑69.

PESSIS C., AGUITON S.A., 2015, « Entre occultation volontaire et régulation publique : les petites morts de la critique radicale des sciences », *Ecologie & politique*, 51, p. 93‑105.

PESTRE D., 1997, « La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre : « The New Production of Knowledge », édité par M. Gibbons », *Revue d'économie industrielle*, *79*, 1, p. 163‑174.

PESTRE D., 2011, « Des sciences, des techniques et de l'ordre démocratique et participatif, » *Participations*, 1, p. 210‑238.

PFEFFERKORN R., 2014, « L'impossible neutralité axiologique », *Raison Présente*, 191, p. 85‑94.

PICARD E., 2012, « Les enseignants-chercheurs : une évaluation centralisée (1873-1992). Du comité consultatif de l'enseignement supérieur (CNU) (1873-1992) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *49*, 1, p. 69‑82.

PICARD J.-F., 1990, *La République des savants : la recherche française et le CNRS*, Paris, Flammarion, 339 p.

PICARD J.-F., 1999, « La création du CNRS », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, 1.

PICCOLI E., MAZZOCCHETTI J., 2016, « Dimensions méthodologiques, épistémologiques et politiques de l'engagement des chercheurs en sciences sociales », *Anthropologie & développement*, 44, p. 15‑22.

PLATT J., 1981, « On Interviewing One's Peers », *The British Journal of Sociology*, *32*, 1, p. 75‑91.

PROST A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967*, Colin, 538 p.

PROST A., 2004, « L'échec du projet universitaire de la IIIe République », dans *Journées scientifiques du RESUP : Les figures territoriales de l'Université. 3 et 4 juin 2004 à l'Universite de Toulouse-Le Mirail.*, Toulouse, Réseau d'Etude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP).

RADICE H., 2013, « How We Got Here: UK Higher Education under Neoliberalism », *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, *12*, 2, p. 407‑418.

RAVINET P., 2009, « Chapitre 17. La construction européenne et l'enseignement supérieur », dans *Politiques européennes*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), p. 353‑368.

RAVINET P., 2012a, « La politique d'enseignement supérieur », dans *Politiques publiques 3. Les politiques publiques sous Sarkozy*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), p. 361‑380.

RAVINET P., 2012b, *Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur,Réformes par amplification et rupture dans la méthode*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

READINGS B., 1997, *The University in Ruins*, Edition Unstated edition, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 256 p.

READINGS B., VALLEE J.-F., 2013, *Dans les ruines de l'université*, traduit par CALVE N., Montréal (Québec), Canada, Lux, 349 p.

REMOND R., 1979, *La règle et le consentement: gouverner une société*, Paris, France, Fayard, 488 p.

RENAUT A., 1995, *Les révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*, Paris, France, Calmann-Lévy, 281 p.

REY O., 2005, « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », Veille scientifique et technique, *Les dossiers de la Veille*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

REY O., 2007, « Les « petits mondes » universitaires dans la globalisation », Veille scientifique et technique, *Les dossiers de la Veille*, 29, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

ROBERT F., 2004, « L'Enseignement supérieur aux États-Unis : l'exemple de Clark Kerr et de l'université ou « multiversité » de Berkeley en 1964 », *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone, 2,* 1, p. 127‑138.

ROBERTS S.M., SCHEIN R.H., 1993, « The Entrepreneurial City: Fabricating Urban Development in Syracuse, New York », *The Professional Geographer*, *45*, 1, p. 21‑33.

ROBINSON A. J., 2010, *Syracuse Community Geography: Evaluating a New Approach to Public Participation Geographic Information Systems*, Chapel Hill, University of North Carolina, 326 p.

ROSEMBERG-LASORNE M., 1997, « Marketing urbain et projet de ville : parole et représentations géographiques des acteurs », *Cybergeo : European Journal of Geography*.

ROSIERE S., 2001, « Géographie politique, géopolitique et géostratégie: distinctions opératoires », *L'Information Géographique*, *65*, 1, p. 33‑42.

ROSIERE S., 2007, « Comprendre l'espace politique », *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 1.

ROSIERE S., 2017, « Dix ans de L'Espace politique. Géographie politique et géopolitique en question », *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 32.

ROTH G., 1977, « Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment. By Coser Lewis A.. (New York: The Free Press, 1974. Pp. 166.) », *American Political Science Review*, *71*, 2, p. 632‑634.

RUBIÃO A., 2008, « Une « université participative » ? », *Mouvements*, 55‑56, p. 112‑121.

RUBIÃO A., 2010, *A « universidade participativa »: uma análise a partir do programa Pólos de Cidadania*, Paris 8.

RUBIÃO A., 2013, « L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance », *Le sujet dans la cité*, 4, p. 81‑95.

RUBIN V., 2000, « Evaluating university-community partnerships: An examination of the evolution of questions and approaches », *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research*, *5*, 1, p. 219–230.

RUPHY S., 2015, « Rôle des valeurs en science : contributions de la philosophie féministe des sciences », *Ecologie & politique*, 51, p. 41‑54.

SALIN E., 2002, *Les centres historiques du Caire et de Mexico : représentations de l'espace, mutations urbaines et protection du patrimoine*, phdthesis, Université de Nanterre - Paris X.

SANDMANN L.R., WEERTS D.J., 2008, « Reshaping institutional boundaries to accommodate an engagement agenda », *Innovative Higher Education*, *33*, 3, p. 181‑196.

SAPIRO G., 2009, « Modèles d'intervention politique des intellectuels », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 176‑177, p. 8‑31.

SAVAN B., 2004, « Community-university partnerships: Linking research and action for sustainable community development », *Community Development Journal*, *39*, 4, p. 372‑384.

SCHUETZE H.G., 2012, « Universities and Their Communities—Engagement and Service as Primary Mission », dans *Higher Education and Civic Engagement*, Palgrave Macmillan, New York, p. 61‑77.

SHINN T., 2010, « Nouvelle production du savoir et triple hélice, Abstract, Zusammenfassung, Resumen », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141‑142, p. 21‑30.

SHORT J.R., BENTON L.M., LUCE W.B., WALTON J., 1993, « Reconstructing the Image of an Industrial City », *Annals of the Association of American Geographers*, *83*, 2, p. 207‑224.

SIGMON R., 1997, « Link service with learning », Council of Independent Colleges, 9 p.

SIGURDSON K.T., 2013, « Clark Kerr's Multiversity and Technology Transfer in the Modern American Research University », *College Quarterly*, *16*, 2.

SILKA L., RENAULT-CARAGIANES P., 2010, « Community-University Research Partnerships: Devising a Model for Ethical Engagement », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *11*, 2, p. 171–183.

SLAUGHTER S., CANTWELL B., 2012, « Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union », *Higher Education*, *63*, 5, p. 583‑606.

SLAUGHTER S., LESLIE L.L., 1997, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 296 p.

SLAUGHTER S., RHOADES G., 2000, « The Neo-Liberal University », *New Labor Forum*, 6, p. 73‑79.

SLAUGHTER S., RHOADES G., 2004, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, JHU Press, 396 p.

SLAUGHTER S., 2003, « Steal This University: The Rise of the Corporate University and the Academic Labor Movement », *Academe*, *89*, 5, p. 96.

SMITH N., 2000, « Afterword: Who Rules This Sausage Factory? », *Antipode*, *32*, 3, p. 330‑339.

SOULIE C., FAURE S., MILLET M., 2006, « Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'ethos académique », *Regards sociologiques*, 31.

SPIRE A., 2009, *Les étrangers d'Afrique de l'Ouest à Lomé (Togo): identification, (in)visibilité et citadinité. : réflexions au regard de la ville d'Accra (Ghana)*, Université Paris Nanterre, France.

STENGERS I., JAMES W., 2012, *Une autre science est possible !: manifeste pour un ralentissement des sciences*, traduit par DRUMM T., Paris, France, La Découverte, 214 p.

TAPIE P., 2006, « Missions universitaires et gouvernement des personnes, Academic mission and governance of people », *Revue française de gestion*, 168-169, p. 83-106.

TAYLOR M., 2000, « Communities in the Lead: Power, Organisational Capacity and Social Capital », *Urban Studies*, *37*, 5-6, p. 1019-1035.

TERRENOIRE J.-P., 1977, « Coser (Lewis A.) Greedy Institutions. Patterns of Undivided Commitment », *Archives de sciences sociales des religions*, *44*, 2, p. 225-225.

TOURAINE A., 1972, *Université et société aux États-Unis*, Paris, France, Éditions du Seuil, 300 p.

TOURNAY V., 2011, *Sociologie des institutions*, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ?), 127 p.

TRONCHET G., 2011, « L'État en miettes », *Hypothèses*, *14*, 1, p. 281-291.

VERDALLE L. DE, VIGOUR C., BIANIC T.L., 2013, « S'inscrire dans une démarche comparative », *Terrains & travaux*, 21, p. 5-21.

VINATIER I., MORRISSETTE J., 2015, « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives », *Carrefours de l'éducation*, 39, p. 137-170.

VINCK D., 2007, *Sciences et société: sociologie du travail scientifique*, Paris, France, Armand Colin, 302 p.

VINOKUR A., 2008, « Vous avez dit « autonomie » ? », *Mouvements*, 55-56, p. 72-81.

VIRY L., 2006, *Le monde vécu des universitaires ou la République des egos*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 359 p.

VULBEAU A., 2013, « Contrepoint – Territoire : espace vécu, espace politique », *Informations sociales*, 179, p. 69-69.

WATSON D., 2011, *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*, Routledge, 281 p.

WEERTS D., 2007, « Public Engagement and Emerging Roles for Institutional Advancement », *International Journal of Educational Advancement*, *7*, 2, p. 75-78.

WEERTS D., FREED G., 2016, « Public Engagement and Organizational. Identity in U.S. Higher Education », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *47*, 47-1, p. 17-39.

WEERTS D.J., SANDMANN L.R., 2008, « Building a Two-Way Street: Challenges and Opportunities for Community Engagement at Research Universities », *The Review of Higher Education*, *32*, 1, p. 73-106.

WEICK K.E., 1976, « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems », *Administrative Science Quarterly*, *21*, 1, p. 1‑19.

WERNER M., ZIMMERMANN B., 2003, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité, Thinking history from contrastive views: between empiry and reflexivity », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *58e année*, 1, p. 7‑36.

ZACCAÏ, E., TIMMERMANS, B., HUDON, M. (dirs.), 2016, *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Belgique, Académie royale de Belgique, 165 p.

ZETLAOUI-LEGER J., 1999, *L'universitaire et ses métiers : contributions à l'analyse des espaces de travail*, Paris Montréal (Québec), l'Harmattan (Villes et entreprises), 336 p.

ZUKIN S., 2012, « De la tour d'ivoire à la plate-forme entrepreneuriale : une vision postfordiste des universités urbaines », dans INGALLINA P. (dir.), *Universités et enjeux territoriaux : une comparaison internationale de l'économie de la connaissance*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (Environnement et société), p. 307‑313.

ZUNZ O., 2012, *La philanthropie en Amérique : argent privé, affaires d'État*, traduit par BARREYRE N., Paris, Fayard, 376 p.

GUESPIN-MICHEL ., JACQ A., 2013, *La science pour qui ?*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant (Enjeux et débats), 125 p.

Liste des abréviations, acronymes et sigles

ADEME	Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie
ADN	Acide DésoxyriboNucléique
AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AFEV	Association de la Formation Etudiante pour la Ville
AMI	Appels à Manifestation d'Intérêt
ANR	Agence Nationale de la Recherche
ARENE	Agence Régionale de l'Environnement et des Nouvelles Energies
ARF	Association des Régions de France
ArTeC	Arts, Technologies, numérique, médiations humaines et Création
AUDE	Association des Utilisateurs de la DEfense
AVUF	Association des Villes Universitaires de France
BDIC	Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine
BIATSS	Bibliothèques, Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, de Service et de Santé
CA	Conseil d'Administration
CAF	Capacité d'AutoFinancement
CAMV	Communauté d'Agglomération du Mont Valérien
CASH	Centre d'Accueil et de Soins Hospitaliers de Nanterre
CBP	Community Benchmarking Program
CBPAR	Community-Bsed Participative Action Research
CDC/BEI	Caisse des Dépôts et Consignations et Banque Européenne d'Investissement
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CEA	Commissariat à l'Energie Atomique
CEREMA	Centre d'Etudes et d'expertise sur les Risques, l'Environnement, la Mobilité et l'Aménagement
CFVU	Commission de la Formation et de la Vie Universitaire
CGE	Conférence des Grandes Écoles
CGI	Commissariat Général à l'Investissement
CHAPSA	Centre d'Hébergement et d'Accueil des Personnes Sans Abri
CIFRE	Convention Industrielle de Formation par la REcherche
CIRCES	Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur
CNIL	Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifiques
CNU	Conseil National des Universités
COMUE	COMmunauté d'Universités et d'Etablissements
CPCS	Center for Public and Community Service
CPER	Contrat de Projets Etat Région
CPU	Conférence des Présidents d'Universités
CREF	Centre de Recherches Education et Formation
CREFOP	Centre des Relations avec les Entreprises et de la FOrmation Permanente
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CT	Comité Technique

CVT	Consortium de Valorisation Thématique
DD	Développement Durable
DEFACTO	Etablissement public de gestion du quartie d'affaires de la Défense
DHUP	Direction de l'Habitat, de l'Urbanisme et des Paysages
DRED	Direction de la Recherche et des Études Doctorales
EPADESA	Etablissement Public d'Aménagement de la Défense Seine Arche
EPT	Etablissement Public Territorial
ESR	Enseignement Supérieur et Recherche
EUR	École Universitaire de Recherche
F&A	Facilities and Administrative
FIDH	Fédération internationale des ligues des droits de l'homme
GCR	Government and Community Relations
GERI	Groupement d'Enseignement et de Recherche Interdisciplinaire
GISTI	Groupe d'Information et de Soutien des Immigrés
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IAU	Institut d'Aménagement et d'Urbanisme Île-de-France
IDEX	Initiatives d'EXcellence
INCA	Institut National Du Cancer
INED	Institut National des Études Démographiques
INPI	Institut National de la Propriété Industrielle
INRA	Institut National de Recherche Agronomique
INSERM	Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale
INSHEA	Institut National Supérieur de formation et de recherche pour les jeunes Handicapés et les enseignements adaptés
IRD	Institut de Recherche pour le Développement
ISITE	Initiative Sciences innovation Teritoires Economie
LABEX	LABoratoire d'EXcellence
LAVUE	Laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement
LRU	loi sur les Libertés et Responsabilités des Universités
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MSA	Metropolitan Statistical Area
NACUBO	National Association of College and University Business Officers
NCU	Nouveau Cursus Universitaire
NOTRe	Nouvelle Organisation Territoriale de la République
NSF	National Science Foundation
NWSI	Near West Side Initiative
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OGR	outil de gestion de la recherche
OIN	Opération d'Intérêt National
ORSU	Observatoire de la Rsponsabilité Sociale de l'Université
PAE	Plan d'Action Energie
PARCC	Program for the Advancement of Research on Conflict and Collaboration
PCET	Plan Climat Energie et Territoire
PEPITE PON	Pôle Etuidiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreunariat Paris Ouest Nord
PIA	Programme d'Investissement d'Avenir

PICRI	Partenariats Institutions-Citoyens pour la Recherche et l'Innovation
PME	Petites et Moyennes Entreprises
PMI	Petites et Moyennes Industries
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
PUCA	Plan Urbanisme Construction Architecture
PULV	Pôle Universitaire Léonard-de-Vinci
RCE	Responsabilités et Compétences Elargies
RSE	Responsabilité Sociale des Entreprises
RSU	Responsabilité Sociale des Universités
RUE	Rencontres Université-Entreprises
SAJI	Service des Affaires Juridiques et Institutionnelles
SATT	Sociétés d'Accélération du Transfert de Technologies
SCG	Syracuse Community Geography
SDEP	Schéma Directeur des Eaux Pluviales
SDIA	Schéma Directeur Immobilier et d'Aménagement
SEM	Société d'Economie Mixte
SERSU	SERvice commun pour l'engagement et la Responsabilité Sociale de l'Université
SFC	Service de Formation Continue
SGPI	Secrétariat Général Pour l'Investissement
SHS	Sciences Humaines et Sociales
SIG	Système d'Information Géographique
STIF	Syndicat des Transports d'Île-de-France
STS	science and technology studies
SU	Syracuse University
SUNY	State University of New York
SUNY- ESF	State University of New York - Environmental Science and Forestry
TTO	Technology Transfer Offices
UCP	Université de Cergy-Pontoise
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UMR	Unité Mixte de Recherche
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UPL	Université Paris Lumière
UPN	Université Paris Nanterre
UQAM	Université du Québec à Montréal
UVSQ	Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
VP	Vice-Président
VUES	Ville Université Entreprise en Synergie
WRC	WestSideResident Coalition
ZAC	Zone d'Aménagement Concertée

Table des illustrations

Cartes

Carte 1 - Localisation de la ville de Syracuse dans l'Etat de New York 87
Carte 2 - Contraste des taux de pauvreté entre la ville de Syracuse et les autres villes du comté d'Ononadaga 93
Carte 3 - La présence universitaire dans la ville de Syracuse 95
Carte 4 - Vue de l'empreinte foncière de Syracuse University dans la ville de Syracuse 96
Carte 5 - Empreinte de Syracuse University dans la ville de Syracuse et une partie du comté d'Onondaga 97
Carte 6 – Campus du Syracuse University 99
Carte 7 – Principaux sites des universités franciliennes 102
Carte 8 - Evolution de la carte universitaire française entre 1960 et 1995 181
Carte 9 – Carte des transports du Connective corridor 262
Carte 10 – Densité de logements vacants à Syracuse.....264
Carte 11 - Périmètre d'aménagement du projet Seine-Arche par l'EPADESA 352
Carte 12 - Multiplicité des périmètres d'aménagement aux franges du campus de l'université Paris Nanterre.....353
Carte 13 - Projet d'aménagement des franges du campus en 2011 354
Carte 14 - Les intercommunalités du Grand Paris 362
Carte 15 - Présentation des coupures urbaines liées au campus de Nanterre 369
Carte 16 - Présentation du territoire de la COMUE Paris Lumières 375
Carte 17 - Présentation du territoire de la COMUE Paris Lumières à l'échelle régionale.....375

Encadrés

Encadré 1 - Aparté épistémologique : Prendre part et être pris part : l'inévitable question de l'objectivité ? 14
Encadré 2 - Un exemple de concept-opératoire isolé 18
Encadré 3 - Le passage d'un mode 1 à un mode 2 de production des connaissances pour Michaël Gibbons, explicité par André Rubião 39
Encadré 4 - Principales informations chiffrées concernant Syracuse University 85
Encadré 5 - Organisation du système d'enseignement supérieur aux États-Unis, vue d'ensemble 86
Encadré 6 - Principales informations chiffrées concernant l'université Paris Nanterre au 26 mars 2018 101
Encadré 7 - L'exemple de la promotion immobilière menée par George Washington University 160
Encadré 8 - Grand Emprunt et Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA 1, 2, 3) 205
Encadré 9 – Description du financement du projet Near West Side Initiative 306

Encadré 10 - l'exemple de l'enquêtée n° 13 comme reflet de la construction organisationnelle de Paris Nanterre 320

Figures

Figure 1 - Les six parties de base de l'organisation de H. Mintzberg 83
Figure 2 - Evolution de la population de Syracuse 89
Figure 3 - Evolutions démographiques de la ville de Syracuse et du comté d'Onondaga 90
Figure 4 - Présentation du campus de Nanterre dans ses liens avec Paris 103
Figure 5 - Vue aérienne du campus de Nanterre 104
Figure 6 - Extrait de carte topographique situant le campus de Paris Nanterre 105
Figure 7 - vues aériennes obliques orientées Nord des campus de Syracuse University et de Paris Nanterre 106
Figure 8 - Frise chronologique présentant l'enquête de terrain 108
Figure 9 - Présentation de la Responsabilité Sociétale des Universités et des activités menées dans des universités françaises 236
Figure 10 – Présentation de l'implication comme connexion au territoire 259
Figure 11 – Syracuse University comme anchor institution 265
Figure 12 - Le changement de nom : volonté de renforcer la visibilité de l'université Paris Nanterre 268
Figure 13 – Proportion des différents types de revenus en 2004, 2005 et 2017 294
Figure 14 - Extrait issu du texte de remerciements de la chancellor Cantor suite à la campagne de levée de fond. 301
Figure 15 - Répartition des revenus de Syracuse University entre 2008 et 2012 303
Figure 16 - Financement du projet Connective Corridor 307
Figure 17 - Extrait du webzine « Point commun », numéro 1, mars 2018 325
Figure 18 - Mot du président Jean-François Balaudé adressé aux anciens étudiants et parents d'étudiants pour susciter des dons 334
Figure 19 - Mention des réductions fiscales obtenues lors de dons à la fondation de l'université Paris Nanterre 335
Figure 20 - Photographie de l'entrée du Pôle Universitaire Leonard-de-Vinci, siège de la fondation de l'Université Paris Nanterre 335
Figure 21 - Présentation du bâtiment Formation continue à l'université Paris Nanterre 337
Figure 22 - Présentation de la boutique en ligne de l'université Paris Nanterre 338
Figure 23 - Présentation de la politique « Eco-campus dans un éco-territoire » par le président Balaudé 365
Figure 24 - Présentation du projet Cœur de quartier jouxtant le campus de l'université Paris Nanterre 370
Figure 25 - Organigramme du service Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) à l'université Paris Nanterre 388
Figure 26 - Présentation de la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) à l'université Paris Nanterre 389

Figure 27 - Le Mary Ann Shaw Center for Public and Community Service et le service-learning à Syracuse Univeristy 421
Figure 28 - exemple de projets de formation community-based formalisés dans les curricula à Syracuse University 423
Figure 29 - Proposition de modification des critères de titularisation en faveur de l'implication des universitaire 448

Photographies

Photographie 1 - Syracuse University « Up on the hill » 96
Photographie 2 - vue de l'université Paris Nanterre : le campus, la ville, le projet Seine-Arche 106
Photographie 3 - Photographies des enfants du quartier du Near West Side affichées sur la façade d'un bâtiment du quartier 284
Photographie 4 - Peintures sur un pont symbolisant une limite du quartier du Near West Side 284
Photographie 5 - Décoration des barrières d'un parc dans le quartier du Near West Side 284
Photographie 6 - Maison nouvellement construite dans le quartier du Near West Side 284

Schémas

Schéma 1 – Vision synthétique de la démarche de problématisation 26
Schéma 2 - Trois dimensions territoriales pour interroger les relations universités-territoires 60
Schéma 3 - Trois fonctions attribuées au territoire dans l'implication des universités et universitaires 65
Schéma 4 - Approches comparatives de la thèse, schéma synthétique 73

Tableaux

Tableau 1 - Evolution de la population de Syracuse 89
Tableau 2 – Revenus par type de sources (en milliers de dollars) 293
Tableau 3 - Frais généraux pour l'année universitaire 2017-2018 295
Tableau 4 - Classement des universités états-uniennes en fonction du montant de leur capital financier par la National Association of College and University Business Officers (NACUBO) 302
Tableau 5 - Diversité des financements non académiques de certains projets de collaboration entre Syracuse University et les communities pour l'année 2006 305

Table des matières

REMERCIEMENTS **2**
SOMMAIRE **4**
INTRODUCTION GENERALE **5**
I. Questions d'enquête : point de départ *5*
1. Le rôle de l'Université envers le territoire 6
2. La place du territoire dans la définition des missions et dans le fonctionnement universitaires 7
3. Modalités et logiques de territorialisation des missions et activités universitaires 7
II. Structuration de la recherche : cheminement du sujet, choix et cadrage *8*
1. Interrogations sur la contribution de l'enseignant-chercheur à une transformation sociale 8
2. Intégration de l'université comme établissement dans l'analyse 19
3. Un contexte de transformation universitaire : l'envie de comparer 21
III. Hypothèses et problématique : les logiques de territorialisation de l'implication universitaire comme prisme des évolutions des missions et des organisations universitaires *22*

PARTIE 1 : ÉTUDIER L'IMPLICATION UNIVERSITAIRE ET SES LOGIQUES DE TERRITORIALISATION PAR UNE APPROCHE QUALITATIVE A TROIS NIVEAUX D'ANALYSE **27**

CHAPITRE 1 : LES DIMENSIONS TERRITORIALES DE L'IMPLICATION UNIVERSITAIRE DANS UNE PERSPECTIVE COMPAREE **28**
I. Trois échelons pour étudier l'implication universitaire : analyse multi-niveaux *29*
1. L'Université comme modèle et institution 29
2. L'université comme établissement : d'une vision d'anarchies organisées à des organisations spécifiques 41
3. L'université par les universitaires : entre profession et organisation 46
II. Trois manières de considérer le territoire : dimensions, fonctions et logiques de territorialisation *56*
1. De quels territoires parle-t-on ? Définitions et dimensions 58
2. Quels territoires pour interroger l'implication universitaire ? Fonctions et logiques de territorialisation 64
III. Confrontation, mise en rapport, et mise en regard : approches comparatives *67*
1. Confronter deux objets différents à l'aune d'une focale d'analyse transversale 68
2. Interroger des rapports : universités et universitaires face à l'implication territoriale et interactions réciproques entre niveaux d'analyse 71
3. …dans le cadre d'une étude de cas comparée entre deux terrains 73
Conclusion du chapitre *77*

CHAPITRE 2 : TERRAINS ET METHODES : UNE DEMARCHE D'ENQUETE QUALITATIVE ET INDUCTIVE **79**
I. Enquêter sur deux terrains différents mais comparables. *80*
1. Deux universités différentes : choix et comparabilité 80
2. Des rapports différents aux terrains : décentrement, dépaysement et étonnement 107
II. Enquêter quoi - qui ? Délimiter et saisir l'objet *112*
1. Définir, sélectionner et accéder aux projets 112
2. Appréhender l'institution 118
III. Enquêter comment ? Collecter et analyser le matériau *121*
1. Les entretiens, technique d'enquête principale 121
2. L'observation et immersion 125
3. La constitution d'un corpus documentaire 128
IV. Contourner et exploiter les difficultés : enquêter ses pairs et supérieurs *129*
1. Une apprentie face à des pairs, des experts et des objets de l'enquête 129
2. Stratégies de contournement 134
Conclusion du chapitre *137*

PARTIE 2 : LES RAPPORTS DES UNIVERSITES AU TERRITOIRE DANS DEUX MODELES UNIVERSITAIRES NATIONAUX DIFFERENTS **138**

CHAPITRE 3 : LES UNIVERSITES PRIVEES A BUT NON LUCRATIF AUX ETATS-UNIS : RECOMPOSITIONS DE L'IMPLICATION TERRITORIALE COMME MISSION ET LEVIER DE FONCTIONNEMENT **139**

I. La constitution d'un modèle d'universités privées nonprofit aux Etats-Unis *140*

1. L'émergence d'universités privées mais à mission d'intérêt général 140
2. Course à l'argent et mutations des organisations universitaires 144

II. …qui incite à l'implication territoriale comme mission et nécessité institutionnelles *151*

1. L'implication comme philanthropie d'institution – le territoire comme cadre d'application 151
2. L'implication comme mode de financement – le territoire comme milieu à investir 158
3. L'implication comme posture d'utilité transversale aux missions universitaires 160

Conclusion du chapitre *167*

CHAPITRE 4 : LES UNIVERSITES PUBLIQUES FRANÇAISES : EVOLUTION DES MODELES, TRANSFORMATION DES ETABLISSEMENTS ET RECONFIGURATION DES RAPPORTS AU TERRITOIRE **169**

I. L'inexistence des universités : des liens diffus au territoire d'ancrage *169*

1. L'émergence facultaire et universitaire : centralisation géographique et politique 170
2. La réunion compliquée des facultés en université en 1896 : un nom sans organisation 172
3. Quelles logiques d'implication pour les facultés et les universités ? 175

II. L'émergence des universités après-guerre : le maillage d'un service public national à l'ancrage territorial restreint *176*

1. La loi Faure de 1968 : naissance de l'université comme organisation et difficultés de concrétisation 177
2. Quel rôle territorial pour l'Université dans les politiques étatiques d'après 1968 ? 179
3. Centralisation étatique et ancrage territorial local faible 183

III. 1980-1990 : Ré-ancrage territorial à l'aune de missions renouvelées *187*

1. Nouvelle place pour les universités dans les politiques de développement territorial ? 187
2. L'université comme acteur territorial ? 191
3. Planification de l'État, collaborations locales, insertion urbaine : logiques d'aménagement universitaire dans les années 1980-1990 196

IV. La différenciation compétitive des universités dans une logique de visibilité internationale (années 2000 et 2010) *199*

1. Le pilotage du système d'Enseignement Supérieur et de Recherche par la compétition, la différenciation et la hiérarchisation 199
2. Transformation des universités : changements de gouvernance, d'organisation, et d'identité des universités ? 209
3. Vers la hiérarchisation de la cartographie universitaire : nouvelles territorialisations ? 217

Conclusion du chapitre *221*

PARTIE 3 : SYRACUSE UNIVERSITY ET L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : POSTURES D'UNIVERSITES ENGAGEES ET MISES EN ŒUVRE TERRITORIALES CONTRASTEES 223

CHAPITRE 5 : LES POSTURES D'IMPLICATION UNIVERSITAIRE DE SYRACUSE UNIVERSITY ET DE L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : LOGIQUES DE TERRITORIALISATION D'UNE STRATEGIE DE PROMOTION INSTITUTIONNELLE 224

I. Le positionnement d'implication universitaire comme stratégie de promotion institutionnelle 225

1. Deux postures d'universités engagées : renouveler les missions universitaires 225
2. L'engagement pour se différencier : l'implication locale pour un rayonnement global 238

II. Adaptation et appropriation du territoire d'ancrage : construction d'une identité territoriale d'université engagée.....249

1. Revaloriser le rôle de l'université selon les spécificités de l'environnement : réappropriation d'une identité territoriale 249
2. Mise en récit des rapports entre université et territoire : l'implication comme collaboration 254
3. Construire les représentations du territoire de référence désiré : l'implication au service de l'attractivité . 266

Conclusion du chapitre.....272

CHAPITRE 6 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA POSTURE D'IMPLICATION PAR SYRACUSE UNIVERSITY : APPROPRIATION D'UN TERRITOIRE AU SERVICE D'UNE UNIVERSITE ENTREPRENEURIALE 275

I. Le territoire comme enjeu à investir dans les stratégies de l'institution 276

1. Le campus et la ville comme vitrine de l'engagement d'une « anchor institution » 277
2. La ville comme terrain d'étude : l'implication au service de l'attractivité pédagogique 286
3. La ville comme terrain d'investissement : l'implication comme survie et reproduction ? 290

II. « The monster in the room » : un fonctionnement entrepreneurial d'investissement sur le territoire 292

1. « We are a tuition-driven university » : fournir des prestations aux étudiants-clients 292
2. « It is the nature of how universities operate » : une interface structurée et active 296

III. Flexibilité de l'organisation et soutien institutionnel à l'implication 304

1. Le montage de projet en partenariat public-privé pour les projets de revitalisation urbaine 304
2. Une interface structurée et flexible entre l'université et les acteurs extérieurs 310
3. La possibilité d'une politique d'établissement claire sous une direction forte 314

Conclusion du chapitre.....317

CHAPITRE 7 : L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE : QUEL ETABLISSEMENT ET QUELS TERRITOIRES POUR LA FIGURE DE L'UNIVERSITE IMPLIQUEE ? 318

I. Quel établissement ? La transformation organisationnelle d'une université en établissement compétiteur.....318

1. Paris Nanterre face aux changements de gouvernance : l'autonomie gestionnaire et la course à la distinction 319
2. Paris Nanterre face à la diversification des financements : se construire en établissement compétiteur 326
3. Paris Nanterre face à la hiérarchisation universitaire en cours : la peur du déclassement d'une université à dominante SHS 339

II. Quelles actions d'implication portées en tant qu'établissement et quelle place pour le territoire ?..346

1. L'université comme acteur urbain : s'impliquer en prenant part à l'aménagement du territoire 346
2. L'université comme établissement de formation et recherche : l'implication par les partenariats académiques 359
3. L'université comme institution « exemplaire » : l'implication par la RSU 363
4. Multiplicité des territoires dans les stratégies d'implication de l'université 372

III. Quel portage institutionnel de l'implication par l'université ? 378

1. La progressive formalisation de l'implication dans l'organisation universitaire 378
2. La marge de manœuvre de l'établissement pour l'implication territoriale : reflet de la transformation de l'université 390

Conclusion du chapitre.....403

PARTIE 4 : IMPLICATION TERRITORIALE DES UNIVERSITES ET DES UNIVERSITAIRES : QUELLES RELATIONS AU NOM DE L'UNIVERSITE ? **405**

CHAPITRE 8 : QUAND L'IMPLICATION D'INSTITUTION S'ADRESSE AUX UNIVERSITAIRES **406**

I. L'implication universitaire par et pour les étudiants : levier d'attractivité pour l'université *407*

1. L'intégration des étudiants dans la conception et la valorisation de l'implication universitaire 407
2. L'implication comme vie de campus : soutien aux initiatives étudiantes 411
3. Inscription dans les curricula et formalisation d'une interface 415

II. Quelle place pour les enseignants-chercheurs dans l'implication d'institution ? *424*

1. Intégrer les enseignants-chercheurs à la posture d'université engagée 424
4. Inciter les enseignants-chercheurs à s'impliquer ? Politiques d'établissement et autonomie professionnelle 427

III. Quelles modalités d'incitations de l'institution envers les universitaires ? *443*

1. Une logique commune d'agir via les normes et intérêts professionnels 444
2. Un contraste des moyens et des marges de manœuvre à disposition 454

IV. Tensions entre universitaires et politiques d'implication des établissements *464*

1. Contestation de l'implication comme objectif universitaire : logiques institutionnelles 464
2. Critique de la discordance entre discours et mise en œuvre de la politique présidentielle : logiques d'action 472
3. Réticences face à l'implication : cheval de Troie d'injonctions extérieures plus globales 477

Conclusion du chapitre *480*

CHAPITRE 9 : L'IMPLICATION DES UNIVERSITAIRES FACE A L'INSTITUTION **481**

I. L'implication des universitaires : diversité des positionnements *482*

1. Variété de motivations et de relations partenariales 482
2. Le militant : l'implication par engagement militant d'un « agent-double » 496

II. Quels sont les territoires d'implication des universitaires ? *502*

1. Implication non territorialisée 502
2. Le terrain de recherche ou de formation accessible : réseaux et proximité 503
3. Le territoire de l'université 506
4. Le territoire d'appartenance - L'espace-vécu 512

III. Comment naviguer l'institution universitaire pour mener sa vision de l'implication ? *514*

1. Appuis et freins à l'implication pour un enseignant-chercheur universitaire 514
2. Quelles stratégies à l'égard de l'université ? 522

Conclusion du chapitre *539*

CONCLUSION GENERALE **540**

I. L'implication territoriale comme levier et le territoire de l'université comme enjeu dans les stratégies de promotion institutionnelle des deux universités *541*

1. L'implication territoriale comme stratégie de distinction des deux universités dans leurs contextes nationaux respectifs 541
2. Porter l'implication territoriale en tant qu'université : des capacités d'organisation contrastées 541
3. Le territoire de l'implication : un support mais surtout un enjeu pour les deux universités 542

II. Rapports entre universités et universitaires à l'aune de l'implication de l'Université *543*

1. Pluralité des logiques de territorialisation de l'implication : le territoire universitaire en question 544
2. Des incitations de l'université qui s'appuient sur les normes et intérêts professionnels 544
3. Naviguer l'institution : le contournement plutôt que la confrontation ? 548

III. L'approche comparée : convergences et configurations nationales spécifiques *549*

1. Tensions et paradoxes des stratégies de positionnement multiscalaire 549
2. Des établissements compétiteurs sur la voie de l'université entrepreneuriale : effets de convergence et spécificités des configurations nationales 551
3. L'implication universitaire et les missions de l'Université : qui modèle le modèle ? 554

ANNEXES **556**
Annexe 1 : Liste des entretiens *556*
Annexe 2 : Plans des campus Nord et Sud de Syracuse University *562*
Annexe 3 : Plan du campus de l'université Paris Nanterre *564*
Annexe 4 : The Carnegie Classification *565*
Annexe 5 : « Une vision de l'université par la responsabilisation », tribune de Jean-François Balaudé, Huffington Post, publiée le 6 mars 2013 ..... *567*
Annexe 6 : «Que peuvent les universités ? Pour une université ouverte, responsable, capacitante», tribune de Jean-François Balaudé, Huffington Post, publiée le 30 mars 2015 ..... *570*
Annexe 7 : Présentation générale du projet Connective Corridor *573*
Annexe 8 : Chronologie du projet Connective Corridor *578*
Annexe 9 : Exemples de projets de développement urbain dans le cadre de Connective Corridor et de Near West Side Initiative *579*
Annexe 10 : Communication officielle de l'université Paris Nanterre concernant son changement de nom en 2017 ..... *582*
Annexe 11 : Liste des projets Community Partnership *584*
Annexe 12 : Carte localisant la ligne de bus du Connective Corridor *589*
Annexe 13 : Lettre des présidents de l'UPOND et de Paris 8 Vincennes Saint-Denis adressée à la communauté universitaire pour la candidature de la COMUE Paris Lumière au projet I-SITE (PIA 2) *590*
Annexe 14 : Extrait d'un rapport de la Caisse des Dépôts relatif au Plan Action Energie, publié en 2015 ..... *593*
Annexe 15 : Infographie de l'université Paris Nanterre relative aux actions RSU *598*
Annexe 16 : Présentation du « Dispositif Intracting » *599*

BIBLIOGRAPHIE **602**
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES **620**
TABLE DES ILLUSTRATIONS **623**
Cartes *623*
Encadrés *623*
Figures *624*
Photographies *625*
Schémas *625*
Tableaux *625*

TABLE DES MATIERES **626**

Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ?

Étude comparée des cas de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre

Résumé

Cette thèse met en question la place du territoire dans les missions universitaires à partir de deux cas d'étude Syracuse University (État de New York, États-Unis) et Paris Nanterre (France). L'analyse propose le concept d'implication universitaire et interroge alors les positionnements et actions volontairement entrepris par des universités ou des universitaires envers et avec des acteurs non académiques pour apporter une contribution à la société dans le cadre de leurs missions et activités universitaires. L'approche comparée met en regard deux universités qui portent une posture d'université engagée comme levier de différenciation et d'attractivité institutionnelle en fonction de leurs modèles nationaux respectifs. L'analyse de la mise en œuvre de cette posture d'implication met en lumière les contrastes de moyens d'action des deux établissements, tout en distinguant des logiques de territorialisation communes : le territoire de l'université est à la fois cadre d'inscription, terrain d'investissement et enjeu de transformation et de délimitation. L'échelon des enseignants-chercheurs est enfin étudié dans ses rapports avec l'institution de rattachement, mettant en lumière à la fois les types d'incitations adressées par les universités à leurs membres pour les intégrer à leurs projets et politiques d'implication territoriale, et les stratégies des enseignants-chercheurs à l'égard de leur établissement.

Mots clés

Implication, Rôles territoriaux de l'université, Modèles et missions universitaires, Enseignants-chercheurs, université Paris Nanterre, Recherche engagée

Abstract

This thesis deals with the place of the territory in university missions from two case studies: Syracuse University (New York State, United States) and Paris Nanterre (France). Based on this initial question, the analysis proposes the concept of university engagement and then questions the positions and actions voluntarily undertaken by universities or academics to make a contribution to society. The comparative approach compares two universities that are using their commitment as an argument to be more attractive according to their respective national models. The boards of the two universities propose a renewed theorization of the university's missions and its territorial functions. The analysis of the implementation of this posture of implication highlights the contrasts of the means of action of the two institutions, while distinguishing common territorial logics: the territory of the university is at the same time an investment land and a place of transformation of the limits. The faculty level is also studied in its relations with the institution of attachment, highlighting at the same time the types of incentives addressed by the universities to their members to integrate them in their projects, and the faculty strategies towards their institution.

Key words

Community engagement, Syracuse University, Higher education policies, Academics, Faculty

UMR CNRS 7218 LAVUE
Bâtiment Max Weber – SHS – 4ème étage
200 Avenue de la République
92001 Nanterre