

Université de Liège

Faculté des Sciences Sociales

Centre de recherches et d'interventions sociologiques

Le nouvel esprit de l'université : une institution au défi de la troisième mission

Thèse de doctorat présentée à l'Université de Liège par

Céline Hoerner

en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences Politiques et Sociales

Sous la direction de Jean-François Bachelet

Année académique 2019-2020

Membres du jury

Pierre Artois , Maître de conférences à l'Université Libre de Bruxelles

Jean-François Bachelet, Agrégé de faculté à l'Université de Liège

Rachel Brahy, Première logisticienne de recherche à l'Université de Liège

Frédéric Schoenaers, Professeur ordinaire à l'Université de Liège

Sophie Thunus, Professeure à l'Université Catholique de Louvain

Didier Vrancken, Professeur ordinaire à l'Université de Liège

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'évolution de l'université en Belgique francophone depuis les réformes européennes de la fin du XXe siècle (déclaration de la Sorbonne, processus de Bologne, stratégie de Lisbonne). Nous partons de l'observation que les universités sont à présent soumises à des injonctions issues du Nouveau Management Public et plus largement de l'idéologie managériale, mais aussi à des contraintes liées au contexte de sous-financement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous verrons qu'en plus des contraintes du marché, l'université doit également répondre à des attentes de la société entraînant une nouvelle reconfiguration des savoirs. Le but de cette recherche est d'étudier comment l'université répond aux injonctions de rentabilité et de transparence qui lui sont adressées ainsi qu'aux attentes de la société. Nous analysons dans quelle mesure et comment la notion de troisième mission ainsi que les activités qui y sont liées contribuent à la réponse de l'université aux demandes qui lui sont adressées.

Dans le cadre de ce travail, l'Université de Liège a constitué notre terrain de recherche principal tandis que deux autres universités dites « complètes » de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été étudiées dans une moindre mesure (l'Université Libre de Bruxelles et l'Université Catholique de Louvain). Notre méthode est qualitative, basée d'une part sur l'analyse du discours institutionnel et d'autre part sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs du monde universitaire, mais aussi hors de celui-ci.

Nos observations montrent que l'idée de troisième mission recouvre à la fois le service à la société, tel qu'il peut être défini dans la littérature, ainsi que le service à la communauté universitaire. Toutefois, pour les acteurs de terrain la définition de la troisième mission reste floue et peu univoque. Nous proposons une modélisation de la troisième mission, grâce à l'étude de différents services et dispositifs de l'université comme objets-frontière entre l'université et d'autres acteurs extérieurs à celle-ci. L'analyse de l'université sous le prisme de la Cité par projets et la perspective d'un monde en réseau fait percevoir la troisième mission comme un moyen de légitimation de l'institution par rapport aux injonctions émanant des réformes européennes, mais aussi comme une réponse aux demandes de la société.

Mots-clés : université, nouveau management public, justification, réseau, troisième mission, objet-frontière.

ABSTRACT

This thesis focuses on the evolution of the university in French-speaking Belgium since the European reforms of the end of the 20th century (Sorbonne declaration, Bologna process, Lisbon strategy). We start from the observation that universities are now subject to injunctions from the New Public Management and more broadly from managerial ideology, but also to constraints linked to the context of underfunding of higher education in the Wallonia-Brussels Federation. We will see that in addition to the market constraints, the university must also respond to the expectations of society, leading to a new reconfiguration of knowledge. The aim of this research is to study how the university responds to the injunctions of profitability and transparency addressed to it as well as to society's expectations. We analyse to what extent and how the notion of third mission and the activities related to it contribute to the university's response to the requests addressed to it.

As part of this work, the University of Liège constituted our main research field while two other so-called "complete" universities of the Wallonia-Brussels Federation were studied to a lesser extent (the "Université Libre de Bruxelles" and the Catholic University of Louvain). Our method is qualitative, based on the one hand on the analysis of institutional discourse and on the other hand on semi-structured interviews conducted with actors in the academic world, but also outside it.

Our observations show that the idea of a third mission covers both service to society, as it can be defined in the literature, as well as the service to the university community. However, for those working in the field, the definition of the third mission remains unclear and unequivocal. We propose a modelling of the third mission by studying different services and devices of the university as boundary objects between the university and other actors outside it. The analysis of the university through the prism of the City by projects and the perspective of a networked world makes the third mission perceived as a way of legitimizing the institution in relation to the injunctions emitted from European reforms, but also as a response to society's requests.

Keywords: university, new public management, justification, network, third mission, boundary object.

REMERCIEMENTS

En entamant cette recherche doctorale, je savais que je m'aventurais dans un parcours du combattant. Toutefois, entre l'enthousiasme du début, les doutes lors de l'étude du terrain, l'épuisement de la fin de la rédaction et enfin le soulagement d'avoir mis le point final à la thèse, je ne mesurais pas l'ampleur de l'ascenseur émotionnel qui allait ponctuer ce chemin. L'accomplissement de ce travail n'aurait pas pu avoir lieu sans l'aide et le soutien de certaines personnes.

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Jean-François Bachelet, de m'avoir confié ce projet de recherche et de m'avoir accompagnée durant presque sept ans. Je le remercie pour ses encouragements, sa confiance ainsi que nos nombreuses discussions durant tout ce temps. Je remercie également Didier Vrancken de m'avoir judicieusement conseillée et de m'avoir guidée durant la fin de ma rédaction. Je tiens aussi à remercier Frédéric Schoenaers d'avoir accepté de faire partie du comité ainsi que pour ses conseils et sa bienveillance. Merci enfin à Rachel Brahy, Sophie Thunus et Pierre Artois pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail de recherche en acceptant de faire partie du jury.

Cette thèse de doctorat n'aurait pu voir le jour sans les acteurs de terrain qui ont accepté de me rencontrer. Étudier l'université à l'université a été beaucoup plus complexe que je ne l'imaginais, mais leur accueil, leur intérêt par rapport à mon projet et nos échanges stimulants m'ont donné la motivation de toujours en apprendre plus sur ce milieu décidément étonnant et passionnant.

Je souhaite aussi remercier mes collègues du CRIS pour leurs encouragements mais aussi pour tous ces bons moments partagés ensemble, dans « le » couloir ou autour d'un bon repas. Un merci particulier à Julie Gérard et Grégory Jemine pour avoir relu ma thèse et pour leurs conseils constructifs. Je remercie également mes collègues du Réseau des Doctorants de m'avoir accueillie dans l'équipe et permis de faire de belles rencontres.

Finaliser une thèse de doctorat tout en menant une activité professionnelle à temps plein pendant deux ans n'est clairement pas la situation la plus confortable. Cependant, je remercie mes collègues des projets de soins intégrés de m'avoir soutenue durant ce

moment difficile. Je remercie particulièrement le Docteur Bosly pour sa relecture attentive de ma thèse, ses conseils bienveillants et ses encouragements.

Arriver au terme de ce parcours n'aurait pas pu être possible sans le soutien de mes amis. Merci à vous d'avoir continué de croire en moi dans ces moments remplis de doutes, mais aussi de m'avoir si souvent remonté le moral. Merci aussi à mon Dexter pour les séances de ronronthérapie, dont l'efficacité n'est plus à prouver.

Enfin, je tiens à remercier ma famille de m'avoir épaulée dans tous mes projets. Je remercie mes beaux-parents Antonella et Christian ainsi que ma belle-sœur Anaïs de m'avoir encouragée pendant cette période éprouvante. Je remercie ma maman, Marie-Élisabeth, qui m'a appris à toujours dépasser mes limites et mon papa, Pierre, de n'avoir jamais douté de moi. Enfin, je remercie Laurent, qui partage ma vie et qui a toujours été présent dans les bons comme les mauvais moments, qui a relu ma thèse au moins une centaine de fois sans jamais se plaindre, qui a veillé à ce que je ne meure pas de faim durant la rédaction et qui croit en moi quand je n'y arrive plus moi-même.

À toutes et à tous, merci.

SOMMAIRE

Sommaire	9
Introduction générale.....	11
Chapitre 1 Du mythe humboldtien à l'université entrepreneuriale.....	25
Chapitre 2 L'université en Belgique francophone	75
Chapitre 3 Partir à la (re-) découverte de l'université	103
Chapitre 4 Présentation du terrain de recherche	131
Section 1 : L'université de Liège (ULiège)	133
Section 2 : L'ULB et l'UCL	149
L'université belge francophone : affaiblissement des valeurs premières et complexification.....	169
Chapitre 5 à la recherche de la troisième mission	173
Chapitre 6 De multiples ouvertures	215
Section 1 : L'ouverture à de nouvelles méthodes de gestion	221
Section 2 : L'ouverture au monde économique	259
Section 3 : L'ouverture au grand public.....	287
La troisième mission de l'université : expression d'un brouillage identitaire.....	305
Chapitre 7 L'université par projets.....	309
Conclusion générale.....	331
Bibliographie	337
Discours de rentrée académique	357
Liste des abréviations et des acronymes.....	359
Table des matières	363
Table des illustrations	369
Table des annexes.....	371

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Présentation de l'objet de recherche et originalité de la thèse

Ce travail trouve son origine dans un projet de recherche interuniversitaire intitulé « *Vers une nouvelle université ? Ressorts organisationnels et professionnels des nouveaux modes de régulation du monde universitaire en Belgique francophone* ». L'objet de ce projet¹, financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) pour une durée de quatre ans (de juillet 2013 à juin 2017), était d'étudier la conformation de l'université au modèle de l'entreprise, considéré comme le modèle le plus approprié au monde globalisé actuel. Pour mener à bien cette étude, trois universités belges ont collaboré pour analyser les adaptations des universités à ce contexte, au niveau national. Il s'agit de l'Université de Liège (ULiège)², l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et l'Université Catholique de Louvain (UCL). Le travail a été mené selon trois angles d'approche : « 1) *l'analyse des réactions et adaptations identitaires des universités belges face aux nouvelles normes et injonctions internationales* ; 2) *l'étude des modalités de réception et de traduction de modes de régulation managériaux au sein même des universités* ; et 3) *l'analyse des processus à travers lesquels ces changements influencent le travail et les identités professionnelles et organisationnelles du personnel académique de ces universités* »³.

Notre rôle dans ce projet était d'analyser l'université selon l'axe de la réception et de l'intégration des nouvelles méthodes managériales. Le début de notre recherche a donc été cadencé par cette question. Nos premières observations et entretiens se sont déroulés dans un cadre relativement contraignant. Peu à peu, nous nous sommes détachée de cet angle d'approche pour étudier l'université de manière plus globale, tout en insistant sur un aspect qui nous a particulièrement intéressée, celui que l'on nomme

¹ La description complète du projet de recherche se trouve en annexe 1.

² Jusque septembre 2017, date de la fête de son bicentenaire, l'abréviation de l'Université de Liège était « ULg ». Tout au long de cette thèse, nous préférons employer l'abréviation « ULiège », sauf dans les encadrés reprenant des échanges ou dans les extraits d'entretiens avant 2017.

³ Extrait de notre projet de recherche FNRS (voir annexe 1).

« la troisième mission », que nous définissons provisoirement comme la contribution de l'université au développement de la société. Omniprésente dans les discours relatifs au monde universitaire, la notion de troisième mission est cependant très vague. C'est la raison pour laquelle nous lui avons consacré le cinquième chapitre pour tenter d'en établir une typologie. Toutefois, il a été difficile de nous affranchir des limites posées par le projet de recherche initial et nous sommes consciente que notre travail aurait pu être beaucoup plus personnel et original si nous avions pu l'aborder dès le début de manière plus indépendante. C'est ainsi que nous avons pris comme point de départ les injonctions managériales reçues par l'université et les nouveaux modes de gestion créés pour s'adapter à un environnement globalisé où le savoir est une ressource parmi d'autres, et où une reconfiguration de l'université s'opère afin de correspondre à un modèle d'entreprise réactive, autonome et rendant des comptes aux pouvoirs subsidiaires⁴. Au fur et à mesure de nos observations sur le terrain et de nos rencontres, nous avons étudié de plus près les activités relevant de la troisième mission⁵ et nous avons décidé d'en faire notre angle d'approche. Nous commençons notre analyse au début du XXI^e siècle. Cette période, marquée par diverses réformes européennes⁶, constitue un tournant décisif dans l'histoire de l'université. De plus, le contexte de sous-financement de l'enseignement universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles⁷ ajoute une contrainte supplémentaire avec laquelle les universités doivent jongler. Comment l'université actuelle s'adapte-t-elle à ces contraintes ?

Notre recherche se focalise principalement sur l'Université de Liège, et plus ponctuellement sur l'Université Libre de Bruxelles et l'Université Catholique de Louvain. Nous tenons à préciser d'emblée que notre but n'est pas de réaliser une étude strictement comparative entre celles-ci, mais bien de dégager une image globale de l'université, de ses moyens et stratégies d'adaptation à l'environnement social, économique et politique

⁴ Projet de recherche FNRS.

⁵ La notion de troisième mission étant relativement vague, le chapitre 5 y sera entièrement consacré pour tenter d'en établir une typologie.

⁶ Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéresserons à la déclaration de la Sorbonne, au processus de Bologne ainsi qu'à la stratégie de Lisbonne.

⁷ En mai 2011, le Parlement de la Communauté française a pris la décision de renommer celle-ci en Fédération Wallonie-Bruxelles dans ses communications (<http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=179#c367>, page consultée le 21 octobre 2017). Dans cette thèse, nous emploierons le terme « Fédération Wallonie-Bruxelles » dans les explications sur l'enseignement supérieur après 2011 et « Communauté française » avant cette date.

au sens large, même si nous sommes consciente que cette généralisation doit être resituée dans le contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁸. En ce sens, la présentation de nos trois terrains de recherche dans le quatrième chapitre nous sert à présenter les spécificités des universités étudiées et dégager des tendances générales dans l'entité politique et administrative dont elles dépendent, c'est-à-dire la Fédération Wallonie-Bruxelles. Notre terrain de recherche principal est l'ULiège, mais nous avons effectué des enquêtes ponctuelles à l'ULB et l'UCL pour développer et nuancer notre propos. Nous avons choisi d'aborder notre problématique en étudiant plus particulièrement ce que l'on nomme service à la communauté, service à la société ou tout simplement « troisième mission ». Nous nous sommes alors posé la question suivante : *« Dans quelle mesure la troisième mission de l'université constitue-t-elle une réponse de l'université face à des attentes spécifiques qui lui sont imposées et plus fondamentalement, par qui et comment sont formulées ces attentes, que signifient-elles et dans quelle mesure la réponse de l'université y correspond-elle ? »*.

Répondre à cette question nécessite de procéder en plusieurs étapes. Il nous faut tout d'abord nous demander à « *quelles attentes ?* » les universités sont aujourd'hui confrontées. Celles-ci seront détaillées dans les deux premiers chapitres de cette thèse. Ceux-ci ont pour but de replacer l'université au sens large, puis l'université belge francophone dans leur contexte, mais aussi d'identifier les discours dont l'université est l'objet ainsi que ce qu'ils en disent. Notons déjà que ces discours n'émanent pas de l'université elle-même, mais d'instances extérieures (notamment le monde politique et économique, les médias, etc.). Ces discours ont été identifiés par Bachelet (2001) sous l'appellation « discours dominant », dont les caractéristiques présentent des points communs avec le Nouveau Management Public (NMP), et qui se retrouve dans différentes sources d'informations telles que la communication institutionnelle, les médias ou la littérature grise. Ensuite, il nous faut définir, ou du moins délimiter, la troisième mission de l'université. En ce sens, le cinquième chapitre nous permet de dresser une typologie de la troisième mission, tandis que le sixième chapitre nous amène concrètement à analyser les initiatives de troisième mission mises en place par les

⁸ Le deuxième chapitre de cette thèse y est consacré.

universités étudiées. Enfin, l'étude de la réponse des universités aux injonctions qui lui sont posées via la troisième mission prend place dans le septième et dernier chapitre.

Une recherche sur l'université est une tâche singulière. Cela signifie pour nous, en tant que chercheuse et par conséquent universitaire de formation, étudier un objet qui nous semble familier au premier abord, mais qui se révèle extrêmement complexe. Réaliser une thèse sur l'université implique également de nous distancier de cet objet alors que nous y sommes plongée au moment de l'observation ainsi qu'au moment de son analyse. Durant près de quatre ans, nous avons en effet été simultanément chercheuse sur l'université et employée d'université. L'influence de cette double casquette sur notre travail de terrain sera détaillée dans le chapitre méthodologique de la thèse. Cette approche est à la fois similaire et différente de celle de Bachelet (2001). Similaire, car nous avons tous les deux été engagés comme employés de l'université, mais différente par la fonction que nous avons occupée. Tandis qu'il était employé administratif dans le cabinet du Recteur, nous étions engagée en tant que membre du personnel scientifique dans un département de sociologie. Cette position, qu'il décrit comme délicate du point de vue stratégique et politique, lui a permis d'être en contact régulier avec les Autorités de l'université, ce qui n'a pas été le cas pour nous. En revanche, notre recherche a suscité des réactions d'étonnement et de méfiance similaires. Nous les détaillerons dans le troisième chapitre.

L'université parle abondamment d'elle-même (notamment dans le cadre de la communication institutionnelle lors d'événements académiques ou officiels), de la « science » (en quoi elle consiste et dans quelle mesure son rôle est d'en garantir la qualité ainsi que la légitimité), de l'enseignement, de la recherche, ainsi que de ses responsabilités sociale et économique. En revanche, le monde universitaire consacre, toutes proportions gardées, peu de recherches à sa propre étude, du moins en Belgique. L'université ne se conçoit pas naturellement comme un objet d'études. Si elles s'accommodent plutôt bien de mises en perspectives généralisantes, tout comme les sciences, les universités se considèrent difficilement comme des faits sociaux à expliquer. L'enjeu pour une chercheuse universitaire est d'analyser l'université tout en s'affranchissant d'une image idéalisée de celle-ci (notamment le mythe de l'université humboldtienne) et des stéréotypes autour desquels se construit l'image de l'université du XXI^e siècle depuis près

de vingt ans. Une des caractéristiques de celle-ci est sa tentative d'à la fois se valoriser par rapport à une tradition mythifiée et simplifiée (Bachelet, 2001), tout en démontrant sa capacité d'adaptation. Ce pari que tente de relever l'université se situe d'une part dans la redéfinition de ses missions traditionnelles d'enseignement et de recherche (afin de répondre à de nouvelles exigences socio-économiques) et, d'autre part, dans le développement d'une troisième mission qui malgré son aspect flou et polymorphe est devenue centrale à l'université.

Dans sa thèse de 2001, Bachelet pose de façon quelque peu provocatrice le constat que l'université étudie tout sauf elle-même. Force est de constater que l'université ne s'est pas encore constituée en véritable champ de recherche. Notre présente thèse ne prétend pas à elle seule pallier un manque de recherches, mais poursuit l'objectif de remettre l'université dans le contexte économique et politique des quarante dernières années, dont les effets sont déterminés par les importantes réformes du processus de Bologne, et plus précisément de les analyser sur la période 2013-2016 durant laquelle nous avons mené notre travail de terrain.

Si l'« objet université » nous semble peu étudié en tant que tel en Belgique ou en France, la littérature portant sur des questions spécifiques est abondante. Elle porte sur diverses thématiques que nous pouvons énumérer de manière non exhaustive : l'évolution historique des universités (Charle et Verger, 2012), l'évolution du paysage universitaire et du financement des universités (Molitor (2010), Truffin (2006), Bayenet et Bosteels (2000), Lambert (2016)), l'analyse organisationnelle des universités françaises (notamment Boitier, Chatelain-Ponroy, Rivière, Mignot-Gérard, Musselin, Sponem, (2015), Mercier (2012), Barrier et Musselin (2015)), le transfert de connaissances (par exemple dans les textes de Barré (2011), Bertrams (2006)), la gouvernance de la recherche (Charlier, 2017) ou encore les instruments de gestion et l'évaluation (Fallon, 2012). La littérature francophone n'est pas exempte de publications et d'ouvrages plus engagés et plus critiques. Par exemple, dans un recueil d'essais de 1995, Freitag livre une réflexion sur l'université tout en tenant compte de sa relation à la société. En 1998, Javeau constate un déclin inévitable de l'université dans un contexte de massification. L'université, qui n'avait de comptes à rendre à personne, est devenue une simple fonction de la société. Son enseignement sert à présent à aider les étudiants à trouver un emploi

qualifié, la recherche appliquée prend le pas sur la recherche fondamentale et la troisième mission est purement fonctionnelle (Haarscher, 2000). Plus récemment, Zuppiroli (2014) opère une critique de l'excellence de l'université contemporaine à travers le cas de l'École polytechnique fédérale de Lausanne. L'auteur y interroge les stratégies qui y sont mises en place en matière de gestion, de recherche et de communication et termine son ouvrage sur la présentation d'une université imaginaire qu'il nomme « Utopia », où il s'agit de « *repenser une Université des sciences où l'on pense* » (Zuppiroli, 2014 : 105).

Du côté anglo-saxon, la production scientifique est considérable. Elle étudie l'université sous différents aspects et opère un suivi, voire une justification des transformations de l'université par rapport au discours managérial que nous examinerons dans le chapitre 1. Cette littérature aborde entre autres⁹ la place de l'université sur un marché du savoir, la globalisation, l'adoption de techniques de gestion issues du privé ou encore les relations universités-entreprises. Une grande partie de cette littérature est consacrée à l'idée d'un marché de l'enseignement supérieur où ce dernier est à présent un objet d'échange, un bien commercialisable parmi d'autres (Urciuoli, 2011). À titre d'exemple, Tuchman (2009) propose une analyse critique basée sur l'observation d'une université d'État, où une nouvelle catégorie de professionnels administratifs apparaît et tend à transformer l'université en entreprise privée soumise à un régime de responsabilité. D'un autre côté, Wildavsky (2010) étudie en quoi la globalisation est en train de transformer l'université. Selon l'auteur (*ibidem*) cette évolution vers un système de libre-échange de l'enseignement supérieur n'est pas à craindre, car elle profite au monde entier. La question de la commercialisation de l'enseignement supérieur est notamment abordée dans l'ouvrage de Bok (2003). Ce questionnement sur les pratiques commerciales à l'université n'est pas neuf, mais il est de plus en plus flagrant. Bok (2003) identifie plusieurs causes possibles à ce caractère commercial : la réduction des moyens attribués à l'enseignement supérieur, l'esprit d'entreprise qui apparaît dans ce domaine depuis les années 1980 ou encore un manque de clarté des valeurs académiques, le tout accéléré par l'émergence de l'économie de la connaissance. Dans une perspective plus pessimiste, Schrecker (2010) questionne le sort

⁹ L'ampleur de la production anglo-saxonne ne nous permet pas d'établir une liste exhaustive des thèmes abordés. Nous en présentons ici quelques-uns en rapport avec la suite de notre propos.

de la liberté académique ainsi que les changements structurels au sein de la fonction de professeur d'université, dans un contexte où la limitation des ressources financières entraîne une compétition effrénée entre les universités américaines. Au Royaume-Uni, Deem, Hillyard et Reed (2007) analysent la réaction des universités par rapport au Nouveau Management¹⁰ qui les incite à fonctionner selon des impératifs d'efficacité et de rentabilité. Directement en lien avec les transformations de l'université que nous avons citées, nous verrons que tout un pan de la littérature anglo-saxonne est consacré à l'université entrepreneuriale (Clark, 1998) et aux relations entre universités, entreprises et pouvoirs publics (Etzkowitz, Webster, Gebhardt, Cantisano Terra, 2000).

À côté de la littérature scientifique, nous nous sommes également intéressée à la littérature grise¹¹ qui véhicule le discours de l'idéologie transformatrice de l'université. À cette fin, nous utilisons des documents et rapports officiels de la Commission européenne, notamment les textes relatifs au processus de Bologne et à la stratégie de Lisbonne, mais aussi de l'OCDE, les déclarations du colloque de Glion, des textes de loi ainsi que des décrets.

La thèse de Jean-François Bachelet (2001) est fortement mobilisée dans ce travail. Elle constitue en effet un des rares repères issus du monde académique belge francophone portant un regard général sur l'université et son évolution. À ce titre, « *Le nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski et Chiapello, 1999) doit être considéré comme un fil conducteur entre la thèse de Bachelet en 2001 et la nôtre, réalisée près de vingt ans plus tard. Les réformes européennes et la troisième mission de l'université ont rendu celle-ci « poreuse », voire « liquide » pour reprendre l'expression de Bauman (2013), adaptée à un monde régulièrement décrit sur base des modèles de connexion ou de réseau (Akrich, Callon, Latour, 2006 ; Castells, 1998 ; Claisse, 2003), présentant les caractéristiques de grandeur de la Cité par projets décrits par Boltanski et Chiapello en 1999. Tandis que le

¹⁰ Deem *et al.* (2007) considèrent que le Nouveau Management Public (NMP) est un concept lié au Nouveau Management (NM), dans une perspective plus technique et moins idéologique.

¹¹ La littérature grise est, selon Schöpfel (2012), un terme flou défini pendant la troisième conférence internationale de 1997 sur la littérature grise (définition dite « de Luxembourg »), comme « *ce qui est produit par toutes les instances du gouvernement, de l'enseignement et la recherche publique, du commerce et de l'industrie, sous un format papier ou numérique, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale* » (Schöpfel, 2012 :14). Cette définition a été complétée en 2004 lors de la conférence de New York, où elle inclut également les éditeurs « *[là] où la publication ne constitue pas l'activité principale* » (2012 :14).

travail de Bachelet (2001) décrivait le commencement d'un changement, notre recherche consiste à décrire un processus qui s'est développé et renforcé depuis. Notre thèse permettra également de donner des éléments de réponse provisoire à une question que Bachelet se posait déjà en 2001. Il observait une opposition entre l'université « traditionnelle » et l'université « du discours dominant »¹² et se demandait si cette opposition allait être dépassée, entraînant une disparition de l'université en tant que telle pour aboutir à des centres de compétences spécialisés centrés sur des activités économiques ou bien si l'université allait intégrer ce discours dominant.

En commençant notre étude de l'université, nous avons noté qu'il existait toute une série d'initiatives, départements ou services qui ne relevaient pas directement de l'enseignement ou de la recherche. Si la troisième mission de l'université est souvent abordée dans la littérature scientifique sous l'angle des relations universités-entreprises (notamment chez Vorley et Nelles [2008], Barré [2011], Bertrams [2006], Etkowitz *et al.* (2000), Etkowitz [2008], Malissard, Gingras et Gemme [2003], ou encore Monthubert [2014]), les recherches sur ce qu'elle recouvre exactement sont plus rares. La troisième mission n'était que brièvement abordée dans la thèse de Bachelet (2001). Or, en commençant notre recherche une quinzaine d'années plus tard, nous avons observé que les thématiques de débat, de transfert de connaissance, d'innovation ou encore tout simplement de « service » étaient omniprésentes autant dans le discours institutionnel que dans celui des acteurs, rassemblés sous le vocable flou de « troisième mission de l'université ». Cette mission vague et peu définie comprend autant des activités spécifiques que des dispositifs¹³ ou des acteurs impliqués dans ceux-ci. Comme nous l'avons expliqué, notre projet de recherche initial portait sur les mécanismes et processus d'adaptation des universités belges francophones à l'évolution de leur contexte. Nous avons ensuite décidé de faire de la troisième mission notre angle d'attaque et nous nous

¹² Celui-ci sera abordé plus en détail dans le premier chapitre.

¹³ Nous définissons le dispositif à la manière de Michel Foucault, c'est-à-dire comme « *un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...]. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante [...], ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force [...]. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux* » (Foucault, 1989 : 185-195 ; cité par Mazabraud, 2010 : 129-130).

sommes demandée en quoi cette mission était symptomatique des changements observés à l'université, et en second lieu dans quelle mesure ces changements étaient assez profonds pour redéfinir radicalement l'université. Pour ce faire, nous nous sommes principalement intéressée à l'histoire récente de l'université plutôt que celle que l'on décrit généralement depuis l'époque médiévale, largement étudiée. L'histoire qui se déroule simultanément à l'émergence de la « société de la connaissance », de l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), de l'économie globalisée, des nouvelles théories managériales (dont le Nouveau Management Public) et, plus généralement, d'une vision néolibérale du monde, nous préoccupera davantage.

2. Plan détaillé

La thèse est divisée en sept chapitres. Le premier a pour vocation de replacer l'université dans le contexte socio-économique de ces quarante dernières années. Après un bref rappel de l'université du XIX^e siècle, c'est surtout le contexte récent du monde universitaire qui pose les bases de la suite de notre travail. Nous présentons notamment la place de l'université dans l'économie de la connaissance, avec pour point de départ le processus de Bologne (1999)¹⁴ et la stratégie de Lisbonne (2000)¹⁵, que nous considérons comme des moments charnières de son histoire. Ces réformes ont entraîné de profondes transformations dans l'organisation de l'université, dont l'introduction de nouveaux modes de gestion issus des entreprises. « *Le nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski et Chiapello, 1999), paru simultanément à l'émergence du processus de Bologne, ainsi que des textes et de la littérature sur le Nouveau Management Public (NMP) nous donnent un éclairage théorique permettant d'expliquer l'apparition de ces outils managériaux, initialement destinés au secteur privé, mais aujourd'hui fortement présents à l'université. Enfin, nous expliquons dans ce premier chapitre en quoi ces nouvelles réformes entraînent une nouvelle conception de l'université, en phase avec le discours dominant décrit par Bachelet (2001). Celui-ci consiste en un ensemble de notions redéfinissant

¹⁴ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fr (page consultée le 14 février 2019).

¹⁵ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm (page consultée le 14 février 2019).

l'idée d'université selon les modalités de l'idéologie managériale et de leur traduction dans la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche encouragée par l'Union européenne, ainsi que les universitaires eux-mêmes, notamment via la communication institutionnelle des établissements étudiés.

Le deuxième chapitre de cette thèse porte sur le contexte universitaire en Belgique francophone. Nous y expliquons tout d'abord brièvement le fonctionnement du système institutionnel belge ainsi que la question du financement de l'enseignement et de la recherche, en opérant une distinction entre le financement de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée¹⁶. Cette distinction est importante, car en Fédération Wallonie-Bruxelles, le financement de l'enseignement universitaire est relativement uniforme, tandis que l'enseignement de la recherche bénéficie de diverses sources (Truffin, 2006). Nous y étudions ensuite la question de l'organisation de l'enseignement universitaire et de la rationalisation de l'offre de formation. Après un bref retour sur l'organisation en piliers qui caractérise le système politique belge (Vrancken, 2002), nous parcourons enfin les principales étapes de la transformation du paysage universitaire belge francophone, des années 1960 à sa structure actuelle définie par le décret Paysage de 2013. Au-delà de la description du fonctionnement de l'université en Belgique francophone, ce deuxième chapitre éclaire les enjeux liés au principe de financement par enveloppe fermée ainsi que ses effets pervers (Detroux, 2009 ; Molitor, 2010).

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie que nous avons suivie tout au long de notre travail de terrain. Nous y expliquons d'abord comment nous avons intégré le projet « *Vers une nouvelle université* » à la base de ce travail de thèse. Nous y décrivons également comment le constat de la complexité (au sens de Morin [2005]) a orienté la façon dont nous avons abordé notre terrain ainsi que le choix de nos ressources théoriques. Il nous a semblé que l'étude du fonctionnement de l'institution universitaire ne pouvait abstraire celle-ci de son contexte au sens large. Comme nous l'avons évoqué, le processus de Bologne et plus généralement la littérature grise sur laquelle il s'appuie (Bachelet, 2001 ; Garcia, 2007 ; Croché, 2010) apparaissent simultanément aux

¹⁶ La recherche fondamentale a pour premier objectif « *d'approfondir la connaissance ou la compréhension d'un phénomène, sans qu'une application spécifique soit nécessairement recherchée ou même envisagée* » (Encaoua, 2010 : 78), tandis que la recherche appliquée « *représente l'activité de recherche qui vise à atteindre un objectif bien ciblé* » (2010 : 78).

transformations récentes du capitalisme telles qu'analysées par Boltanski et Chiapello (1999) et à la diffusion du Nouveau Management Public (NMP) dans les institutions publiques (Bezes et Demazière, 2011 ; Pichault et Schoenaers, 2012). Sur base de cette contextualisation, nous utilisons le concept d'objet-frontière (Star et Griesemer, 1989) pour modéliser la troisième mission et celui de Cité par projets (Boltanski et Chiapello, 1999) pour rendre compte des spécificités des discours, des dispositifs et des orientations normatives mis en place par l'université au cours des vingt dernières années. Nous passons ensuite à la description de notre démarche de recherche et à notre méthode de collecte et d'analyse des données. Nous décrivons notre statut à la fois de chercheuse et de membre du personnel de l'université ainsi que les difficultés qui y sont liées grâce au concept de participation observante (Soulé, 2008). Il était naturellement important pour nous de ne pas nous limiter à la description de changements, mais de voir comment ceux-ci étaient vécus et intégrés par les acteurs de terrain. C'est la raison pour laquelle notre travail adopte une perspective résolument qualitative. Notre démarche est quant à elle abductive (Anadón et Guillemette, 2007), rythmée par des allers-retours entre la littérature et le terrain. Ce chapitre consacré à la méthodologie nous permet aussi de préciser les modalités de la récolte des données. Celles-ci sont issues du discours institutionnel (grâce aux sites web des universités ainsi qu'aux discours de rentrée académique) et du discours des acteurs universitaires. Ce dernier a été recueilli grâce à des entretiens semi-directifs. Il est important de préciser que nous avons étendu notre recherche hors des murs de l'université en interrogeant, par entretiens semi-directifs, des personnes extérieures à l'université, mais ayant des contacts avec. Nous observons enfin une importante homogénéité du discours institutionnel entre les trois universités étudiées ainsi que dans le discours des acteurs. Dès lors, plutôt que d'effectuer une comparaison systématique des trois universités, nous avons choisi de dégager certaines tendances de la transformation de l'université par le prisme de la troisième mission.

Le quatrième chapitre marque le début de notre travail empirique. Nous y présentons les trois universités étudiées (c'est-à-dire l'ULiège, puis dans une moindre mesure l'ULB et l'UCL), leur histoire, leurs missions, leur structure ainsi que les changements organisationnels en cours dans chacune d'entre-elles durant la période de notre recherche. Pour des raisons de clarté, ce chapitre est subdivisé en deux sections. La première est consacrée à l'ULiège, terrain de recherche principal, et le second à l'ULB et

l'UCL où nous nous sommes rendue plus ponctuellement. Grâce à la description de ces trois institutions, nous notons que l'apparition de nouvelles méthodes managériales, la diversification des missions de l'ULiège, de l'ULB et de l'UCL et l'ouverture à de nouveaux publics constituent des indicateurs d'évolution de l'université. Cette observation nous mène à l'étude de plusieurs types d'ouverture de l'université vers l'extérieur.

Le cinquième chapitre constitue l'occasion de réfléchir à une typologie de la troisième mission de l'université. Bien que directement liée aux missions traditionnelles de l'université que sont l'enseignement et la recherche, la troisième mission n'est pas aussi précisément définie. Elle est toutefois très présente dans le discours institutionnel des trois universités étudiées dans le cadre de cette thèse. Afin de comprendre la notion de « troisième mission de l'université », nous l'abordons à la lumière du concept de responsabilité sociale des universités, détourné du concept de responsabilité sociale des entreprises par Gaete Quezada (2015). Nous examinons ensuite, grâce aux entretiens réalisés, la situation institutionnelle de la troisième mission. Nous remarquons que les dispositifs relevant de cette mission sont la plupart du temps issus d'initiatives individuelles. Bien qu'elle occupe une place de plus en plus significative dans les différents discours (acteurs, institution), elle n'a pas encore la même importance que la recherche et l'enseignement dans les dossiers de carrière académique. Nous étudions également la perception de la troisième mission en dehors des murs de l'université à l'aide d'entretiens menés auprès d'acteurs universitaires, mais aussi d'acteurs extérieurs à l'université. Enfin, à l'issue de ce chapitre, nous modélisons la troisième mission de l'université, qui selon nous doit se comprendre en termes de 1. support à l'université (dispositifs et actions spécifiques pour l'optimisation du fonctionnement institutionnel) et 2. service à la société (valorisation économique¹⁷ et mise en débat des savoirs).

Dans le sixième chapitre, nous développons les différentes façons pour l'université de s'ouvrir au monde qui l'entoure. Nous présentons en premier lieu le concept d'objet-frontière (Star et Griesemer, 1989), qui nous permet de considérer chaque ouverture de l'université vers la société tout en tenant compte des intérêts des différents acteurs

¹⁷ La valorisation économique est relative à la commercialisation des résultats de recherche et au transfert de technologie.

concernés. Ce chapitre se subdivise en trois sections pour plus de commodité. Chacune d'entre elles est consacrée à une modalité d'ouverture particulière. La première ouverture que nous étudions est celle des nouvelles méthodes de gestion, liée à l'aspect « service à la communauté » de la troisième mission. Trois outils développés à l'ULiège sont analysés : la cellule Radius chargée du *reporting* institutionnel, le SMAQ (Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité) qui a pour mission d'évaluer la qualité à l'université, et enfin les outils mis en place par l'ULiège pour promouvoir l'*Open Access*. Nous modélisons ces méthodes de gestion, pratiques courantes dans les entreprises privées, comme un objet-frontière entre les Autorités et trois catégories d'acteurs traditionnellement représentées à l'université, c'est-à-dire le personnel académique, le personnel scientifique et le personnel administratif, ainsi que comme une passerelle permettant aux injonctions du NMP d'entrer à l'université. Les deux ouvertures suivantes concernent l'aspect « service à la société » de la troisième mission. Après un bref retour sur les relations université-entreprises régies par le concept de « triple hélice » (Etzkowitz *et al.*, 2000) nous étudions l'ouverture au monde économique grâce à un travail de terrain dans les services de transfert de connaissances de l'ULiège, l'ULB et l'UCL ainsi que le réseau LIEU (Liaison Entreprises Universités). Nous considérons alors ces services comme des objets-frontière entre : les pouvoirs publics qui souhaitent améliorer l'attractivité de la région, les chercheurs qui ont besoin d'apporter une certaine visibilité et des financements pour mener à bien leurs recherches et les entreprises qui peuvent alors bénéficier des ressources matérielles de l'université et des compétences des chercheurs. En ce sens, les services de transfert de connaissances constituent un point de passage entre l'université et ce que l'on entend généralement par « monde économique », c'est-à-dire l'ensemble des acteurs qui participent à la production, à la distribution et à la consommation de biens. La troisième et dernière ouverture envisagée dans cette thèse est l'ouverture au grand public, que nous abordons grâce à la Maison des Sciences de l'Homme (MSH) de l'ULiège et le Brussels Studies Institute de l'ULB. Ces structures présentent la particularité d'amener le grand public à participer de manière active à certaines actions, permettant le dépassement de la vulgarisation scientifique (Bensaude-Vincent, 2012). Enfin, nous observons que ces initiatives permettant aux savoirs de circuler entre l'université et la société constituent un espace de dialogue entre le grand public, l'université et des associations ou les pouvoirs

publics dans le but d'alimenter les débats sur une problématique donnée. Les initiatives orientées vers le grand public constitueraient donc un point de passage des connaissances entre l'université et la société.

Le septième et dernier chapitre de cette thèse nous permet d'analyser plus en profondeur cette ouverture de l'université vers la société par le prisme de la Cité par projets (Boltanski et Chiapello, 1999). Nous partons de l'observation que la troisième mission est indissociable de la notion de projet, qui est à la base de tous les services et initiatives analysés dans le chapitre précédent. Nous commençons par présenter en quoi la Cité par projets constitue une nouvelle représentation d'un monde de plus en plus flexible (Nachi, 2015) et nous passons en revue les concepts grammaticaux de la Cité par projets. Enfin, nous analysons l'université comme composante de la Cité par projets en étudiant comment la notion de réseau fait partie intégrante de l'université, notamment avec les réseaux d'enseignement et de recherche. Nous abordons ensuite le projet comme vecteur de connexion d'une université en réseau, en illustrant notre propos par les projets menés dans les services de troisième mission. Nous remarquons que la troisième mission de l'université constitue une véritable toile, un réseau de connexions entre l'université et la société, grâce aux trois ouvertures détaillées dans le chapitre 6. Ces connexions permettent à l'université de subsister dans le contexte actuel de sous-financement et de concurrence, de se justifier par rapport au discours dominant et de répondre aux demandes de la société.

Dans la conclusion générale de la thèse, nous rappelons les questions que nous nous sommes posées au départ ainsi que les principaux résultats de notre travail. Nous précisons enfin les apports et limites de la recherche et nous proposons des pistes d'approfondissement.

CHAPITRE 1

DU MYTHE HUMBOLDTIEN À L'UNIVERSITÉ ENTREPRENEURIALE

1. Introduction

Il nous semble primordial de retracer l'évolution historique de l'université pour comprendre son fonctionnement actuel, les contraintes auxquelles elle fait face et la façon dont elle réagit face à celles-ci. Les universités mettent régulièrement en avant leur ancienneté historique et revendiquent tout autant leur capacité à répondre aux injonctions et contingences du monde contemporain. Elles se situent ainsi entre un passé dont elles ne peuvent – ou ne veulent – se détacher et une ouverture vers l'avenir¹⁸ (Bachelet, 2001). Cette reconnaissance de l'histoire de l'université et de sa pérennité à travers les époques constitue le dénominateur commun à l'ensemble de la littérature sur l'université. Cependant, cette « *évolution tranquille* » (Bachelet, 2001 :109) qui donne une impression de continuité camoufle la notion de changement qui a pourtant façonné l'université jusqu'à nos jours. Son histoire est ponctuée de profondes transformations (Bachelet, 2001 ; Charle et Verger, 2012). L'adaptation continue de l'université aux transformations sociales et politiques à travers le temps constituerait même le secret de sa longévité (Gingras, 2004) :

« Si l'université existe depuis le Moyen-Âge, c'est justement parce qu'elle est capable de changement et de transformation selon les besoins de la société. Ce fait vient clairement contrecarrer les discours de certains, qui affirment que l'université est incapable de flexibilité face aux changements, tout en impliquant aussi que la "mission" de cette institution n'a jamais été unique et invariante » (Gingras, 2004 : 14).

¹⁸ Pour exemple, l'Université de Liège a fêté son bicentenaire en 2017 en organisant toute une série d'événements durant l'année. Elle a par ailleurs inauguré au même moment son nouveau site web et son nouveau logo. Ce type de célébrations, où l'université évoque son passé et se tourne en même temps vers son avenir, contribue à la construction d'une image institutionnelle forte.

Dans ce premier chapitre, nous ne revenons pas sur l'université du Moyen-Âge qui a été largement étudiée dans la littérature¹⁹. Nous choisissons de nous concentrer sur l'histoire récente de l'université, en adoptant comme point de départ le XIX^e siècle. Nous abordons plus en détail l'université contemporaine à partir de la fin du XX^e siècle et plus particulièrement les réformes européennes qui ont eu lieu ces vingt dernières années, la naissance du modèle de l'université entrepreneuriale dans un contexte d'économie de la connaissance, ainsi qu'une évolution décrite par certains auteurs (Freitag, 1995 ; Javeau, 1998 ; Bachelet 2001) sur le mode d'un glissement de statut de l'université de l'institution à l'organisation.

2. Le XIX^e siècle : l'université moderne et le mythe humboldtien

Le XIX^e siècle est marqué par d'importants changements, à la fois pour le monde et pour l'université (Bachelet, 2001), notamment avec l'expansion, la diversification, la professionnalisation de l'enseignement supérieur et le modèle universitaire allemand comme source d'inspiration (Charle et Verger, 2012).

À la fin du XIX^e siècle, on assiste en France à des regroupements de facultés en universités, où la recherche et les activités d'enseignement à visée professionnelle sont rares alors que l'innovation se développe davantage dans des instituts et des centres de recherche (Tronchet, 2015). Cette coexistence d'universités et d'écoles supérieures en France s'ancre dans deux dynamiques sociales qui ont consolidé la légitimité de ces dernières (*ibidem*). La première est relative à l'importance croissante des anciens élèves des grandes écoles dans les classes dirigeantes et à un esprit d'appartenance fort allant du début des études à la vie professionnelle. La seconde dynamique est relative à une dynamique corporatiste des écoles supérieures, où l'on trouve des associations de défense professionnelle des enseignants (*ibidem*).

En Grande-Bretagne, on distingue les universités anglaises et écossaises. Les secondes sont plus proches des universités continentales et surtout allemandes. L'accès aux universités anglaises Oxford et Cambridge est plus restreint, notamment par le fait

¹⁹ Voir notamment Charle et Verger (2012), Demeulemeester (2009).

qu'il est obligatoire pour les étudiants d'y résider, que le prix des études y est élevé et que les non-anglicans ne peuvent s'y inscrire (Charle et Verger, 2012). Les universités britanniques se distinguent des universités européennes par leur expansion dans les colonies : en Inde, au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande (*ibidem*). À la fin du XIX^e siècle, les universités anglaises s'ouvrent peu à peu en autorisant l'inscription des femmes et des non-anglicans sur ordre du Parlement. Les disciplines se diversifient et l'État commence à s'engager financièrement. L'élitisme est toujours présent jusqu'à l'entre-deux-guerres où s'installera un système basé sur la méritocratie (*ibidem*).

Du côté allemand, on observe au début du XIX^e siècle une recrudescence du nombre d'étudiants, une augmentation des effectifs en facultés de médecine et de philosophie, une évolution des formes d'enseignements via des séminaires dans diverses disciplines. Les universités du Moyen-Âge étaient principalement chargées de diffuser le savoir grâce à l'enseignement qu'elles dispensaient. Cette fonction unique d'enseignement perdura jusqu'au XIX^e siècle, où la fonction de recherche fut finalement intégrée à l'université avec le modèle de l'université humboldtienne, distinguant l'université des autres établissements d'enseignement (Vorley et Nelles, 2008). Ce modèle est considéré comme « *le modèle de l'âge d'or académique* » (Demeulemeester, 2009 : 16). Cette association de la recherche à l'enseignement à l'université est qualifiée de « *first academic revolution* »²⁰ par Etkowitz *et al.* (2000 : 315).

En 1810, Wilhelm von Humboldt fonde l'Université de Berlin et y intègre la fonction de recherche, ce qui distinguera l'université des autres établissements d'enseignement (Kuang-Hsu Chiang, 2009). La création de l'Université de Berlin a lieu dans un contexte particulier de réformes économiques et administratives à la suite de l'invasion française par Napoléon (Bachelet, 2001 ; Demeulemeester, 2009). Dans ce modèle, l'université est à la fois financée sans condition et protégée par l'État des pressions du monde extérieur et du court terme. Elle constitue également le lieu qui

²⁰ En plus de cette première révolution académique, Etkowitz et Viale en distinguent deux autres : la deuxième est l'association du développement économique et social aux missions de l'université tandis que dans la troisième, l'université entrepreneuriale devient le centre de gravité du développement économique et de la création de connaissance aussi bien dans les sociétés industrielles développées et en développement (Etkowitz et Viale, 2010).

permet la poursuite de la science ouverte, un lieu de recherche pure et désintéressée ainsi que de formation par la recherche (Demeulemeester, 2009).

Le poids accordé à la recherche scientifique transparait à tous les niveaux de l'activité universitaire de cette époque : les explications linéaires de texte lors des cours magistraux sont complétées par la discussion des méthodes et des résultats, les laboratoires autrefois réservés aux pharmaciens constituent à présent des lieux de formation pour les chercheurs, les séminaires qui étaient destinés aux étudiants du secondaire sont maintenant consacrés aux méthodes de recherche et enfin, la conduite des travaux de recherche passe d'une activité relevant d'un intérêt personnel, voire même du loisir, à une activité professionnelle à part entière (Kuang-Hsu Chiang, 2009). Cependant, le modèle humboldtien présente rapidement certaines limites. Bien qu'il allie recherche et enseignement, il se concentre sur l'enseignement théorique en évitant les disciplines plus appliquées, à une époque où la Prusse souhaite se moderniser du point de vue économique (Demeulemeester, 2009). Ceci entraîna un conflit avec le ministère du commerce et de l'industrie qui développa dans les années 1820 un réseau d'écoles professionnelles, créant un modèle d'enseignement binaire avec d'un côté de prestigieuses universités et de l'autre côté des écoles professionnelles axées sur la pratique, mais moins prestigieuses (*ibidem*).

Il convient toutefois de préciser que ce modèle d'université, qui est avant tout un idéal-type, a eu une influence plus limitée que l'enthousiasme qu'il a suscité notamment aux États-Unis et en France. Il représentait surtout un idéal d'autonomie pour l'université, avec d'un côté l'autonomie du savoir à l'égard de son instrumentalisation et de l'autre côté l'autonomie de l'université par rapport à l'État (Renaut, 1995).

2.1 L'université américaine : origine d'un modèle

Les universités américaines vont commencer à se développer au XIX^e siècle. Issues d'une société bourgeoise marchande puis industrielle, elles se distinguent des universités européennes par leur orientation pragmatique, leur esprit de « service communautaire » et sont guidées par un souci d'efficacité, d'une volonté d'adaptation à la demande sociale, et d'une définition de la science par rapport à sa capacité à résoudre des problèmes techniques (Freitag, 1995 ; Kesteman, 2003). La massification de l'enseignement

supérieur a commencé plus tôt aux États-Unis qu'en Europe, durant la première moitié du XX^e siècle, entraînant une compétition entre étudiants. On assiste également à une modification rapide des filières d'études vers davantage de disciplines appliquées : techniques, pédagogiques, commerciales ou orientées vers les sciences sociales, par rapport aux universités européennes (Charle et Verger 2012 ; Kesteman, 2003).

Après la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis sont la première puissance économique mondiale et leurs universités deviennent un modèle de référence pour les autres pays (Charle et Verger, 2012). En 1963, Clark Kerr constate une transformation de l'université américaine qu'il nomme désormais « *Multiversité* ». Pour Kerr (2001), l'université ne représente plus une communauté unique d'étudiants et de professeurs, mais bien des communautés rassemblées sous un même nom, une même gouvernance et des objectifs partagés. L'université est une institution incohérente dont les contours sont flous, qui contemple à la fois le passé et l'avenir, mais souvent en désaccord avec le présent (Kerr, 2001). Le modèle de Kerr réside dans une idée de porosité entre le monde de la diversité sociale qui caractérise la société américaine et le monde des entreprises, transformant l'université en « *caisse de résonance des débats intellectuels et politiques qui parcourent le pays* » (Huret, 2007 : 127). Dans les années 1980, la massification de l'enseignement supérieur s'intensifie et ce dernier devient un marché comme un autre, avec une concurrence croissante entre institutions à un moment où l'investissement de l'État diminue. Cette logique commerciale touche à présent à la fois le recrutement des étudiants et des professeurs, ainsi que toutes les disciplines (Huret, 2007).

3. L'évolution du statut du savoir et ses nouvelles modalités de production

Avant de nous concentrer sur ce qu'est l'université actuelle, il convient en premier lieu de nous interroger sur le statut et l'évolution du savoir, ainsi que ses modalités de production.

Au XIX^e siècle, l'évolution des sciences et des techniques se conjugue à un développement rapide de l'économie industrielle et participe simultanément à d'importantes transformations sociales (urbanisation) et politiques (affirmation des

États-nations). Dans ce contexte, l'université va être appelée à développer et enseigner de nouvelles disciplines comme les sciences administratives, appliquées, économiques et politiques. En ce sens, « *l'idée de grandeur de la science est restée intacte, mais elle a intégré de nouveaux paramètres, parmi lesquels le principal est certainement celui de sa capacité à produire des techniques et des savoirs profitables au système* » (Bachelet, 2003 : 26). Plus récemment, la période qui suit la fin de la Seconde Guerre mondiale est quant à elle caractérisée par l'apparition de la *Big Science*, « *une science où s'associent étroitement recherche fondamentale, technologie et ingénierie, triple fondement d'une nouvelle révolution industrielle, et qui mobilise d'énormes moyens humains, techniques et financiers* » (2003 : 27). La place de la recherche et de la technologie va devenir centrale dans le développement économique et social, conférant un statut stratégique à la recherche académique (Mailhot et Schaeffer, 2009).

Dans une étude de 2016 portant sur l'évolution des modèles de collaborations scientifiques internationales, Coccia et Wang constatent que les relations de recherche entre universités s'accroissent depuis les années 1970. Le rapport *Science, technologie et industrie : tableau de bord de l'OCDE* (2017) confirme cette intensification des collaborations internationales en matière de recherche scientifique entre 2005 et 2015. Cette intensification est à mettre en relation avec l'internationalisation et l'ouverture de l'université vers l'extérieur, qui évolue en fonction des modalités de production du savoir, de sa définition et de son statut.

Il est évident que l'histoire de l'université est intrinsèquement liée à l'histoire des connaissances, et plus précisément ce que l'on nomme « science » depuis les bouleversements intellectuels des XVII^e et XVIII^e siècles. À ce sujet, l'ouvrage « *La condition postmoderne* » de Lyotard (1979) est une référence éclairante en ce qui concerne les paramètres qui déterminent l'évolution récente de l'université. Il nous permet de comprendre l'évolution de la société dans laquelle l'université existe ainsi que la nature du savoir, affectée par les transformations technologiques. D'après Lyotard, nous sommes passés de la modernité, dont les valeurs sont héritées des Lumières, à la postmodernité qu'il définit comme « *l'état de la culture après les transformations qui ont affecté les règles des jeux de la science, de la littérature et des arts à partir de la fin du XIX^e siècle* » (1979 : 7). Dans le contexte postmoderne, le savoir a changé de statut. D'un savoir qui porte en lui-même sa propre finalité, il devient la principale force de

production ainsi qu'un « enjeu majeur, peut-être le plus important, dans la compétition mondiale pour le pouvoir » (1979 : 15). La légitimité change de paradigme, les grands récits²¹ qui autrefois étaient vecteurs de légitimité sont tombés en désuétude au profit « d'un temps plus prosaïque où le paradigme de la légitimité est fourni par le calcul de la performance, de la production et de l'efficacité » (Zarka, 2011 : 5).

Selon Schaeffer (2019), nous assistons à un changement de statut du savoir qui relève de plusieurs facteurs : la mondialisation de la concurrence, la diffusion des pratiques libérales en Europe et le désengagement des États dans le cadre des activités techno-scientifiques depuis la fin de la guerre froide. Ces paramètres ont fait évoluer la conception de la science, qui est passée d'un statut culturel à « un champ de la compétition économique mondiale » (2019 : 89) où le coût de la recherche, l'intervention croissante des pouvoirs publics dans son orientation et le caractère compétitif de son financement amènent les chercheurs à guider leur travail en fonction des problèmes principaux que rencontre la société (*ibidem*).

Le statut du savoir change, mais aussi les modalités de sa production. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott et Trow (1994) décrivent les caractéristiques de la transformation de la production de la connaissance du « mode 1 » au « mode 2 ». Selon les auteurs (1994), nous serions passés d'un mode 1 de la production de connaissances (le modèle de la science traditionnelle), à un nouveau mode de production de la connaissance, le mode 2. Celui-ci repose sur l'idée d'un décloisonnement du savoir qui comprend les caractéristiques suivantes : une production des connaissances qui dépend du contexte d'application et non d'intérêts académiques, la transdisciplinarité, l'hétérogénéité des groupes de recherche, une responsabilité sociétale plus forte et une évaluation externe des connaissances produites, qui n'est donc plus réalisée par les pairs (Moriau, 2001 ; Harloe et Perry, 2005, Barré, 2011, Schaeffer 2019).

²¹ Les grands récits sont « des métarécits totalisants qui fournissaient une signification et une orientation globales pour les activités humaines » (Zarka, 2011 : 5). Ces métarécits portent en eux leur délégitimation : « Ainsi le développement des savoirs spécialisés et disjointes, les transformations sociales de la production, des échanges et de la consommation, l'empire des technologies, les bouleversements politiques mondiaux récusent toute tentative d'envelopper l'histoire humaine dans un récit unique qu'il s'agisse de celui de l'émancipation, de celui d'une totalisation dialectique, ou de tout autre » (2011 : 5).

De manière plus générale, la production de la science et la transformation de la production du savoir ont toujours été déterminées par le contexte social. Pestre (2006) a d'ailleurs procédé à une analyse des pratiques scientifiques (en se basant entre autres sur les travaux de Bloor, Collins, Callon et Latour) en considérant la science comme objet historique et comme pratique sociale. Les savoirs scientifiques, les techniques et enfin les pouvoirs économiques et politiques sont étroitement liés depuis la période de la Renaissance. Ce que l'on entend par « science » n'est pas un objet stable et circonscrit, mais « *est faite d'un ensemble très vaste de relations qui impliquent des définitions et des enjeux variables selon les individus ; des productions de tous ordres [...], des pratiques [...], des valeurs et des normes [...], des réalités institutionnelles* » (2006 : 104). Tous ces éléments vont s'articuler à chaque moment historique étant donné que « *la science est toujours-déjà prise dans des formes sociales et politiques, elle dépend et contribue à modeler l'existence individuelle et collective des sociétés humaines, [...] des formes d'organisation comme des valeurs sociales* » (2006 : 105).

Au cœur de la transformation de l'université se trouve donc une transformation de la relation au(x) savoir(s), à la science et à la connaissance. Le changement de statut du savoir auquel l'université fait face contribue à la transformer en « *dispositif de production d'un technosavoir* » (Bachelet, 2017 : 9). Le savoir devient alors pratique, applicable, orienté vers la production et l'efficacité. Cette transformation se traduit entre autres par la multiplication de nouveaux dispositifs gravitant autour de l'université et dont la fonction première est de valoriser le savoir : les dispositifs de troisième mission, avec pour conséquence de « *concurrencer les Facultés comme principe organisateur et structurant de l'université* » (2017 : 10).

Pour expliquer cette transformation de l'université devant rendre des comptes, être transparente et performante, évoluant vers un dispositif consacré à la production et à la diffusion de connaissances utiles, fonctionnelles et efficaces, Bachelet (2014) reprend l'opposition que fait Shinn entre les concepts de production des connaissances de modes 1 et 2 et de triple hélice. À cette nouvelle production des connaissances, Shinn (2002) oppose le concept de triple hélice d'Etzkowitz qui, dans une perspective historique, identifie une nouvelle logique d'interdépendance dynamique dans les relations

entre l'université, l'entreprise et le gouvernement. Ces deux conceptions ont pour point commun

« la perte de la place centrale de l'université en matière de production du savoir. Ces savoirs, ou plutôt ces “connaissances” sont maintenant le produit d'un nouveau système social et économique qui détermine les critères de leur validation. Le modèle de la triple hélice, bien qu'il soit rarement évoqué comme tel, semble correspondre à la description que les responsables universitaires font le plus souvent des nouveaux enjeux de leur(s) institution(s) : l'U serait avec l'État (ou le gouvernement) et l'industrie (ou le monde économique) un des trois piliers de la démocratie de marché²² aka société de la connaissance » (Bachelet, 2014 : 7).

La place accordée par les réformes européennes²³ à l'université dans l'économie de la connaissance constitue une « *liquidation totale* » (Granger, 2015 : 59). L'université est déchue de son rôle initial de production de la « bonne connaissance », qui est maintenant du ressort d'acteurs extérieurs (responsables politiques, experts, chefs d'entreprises ou encore des lobbies.). On retrouve là exprimé, à la fois de façon plus précise et radicale, un des arguments centraux de « *La Condition postmoderne* » de Lyotard (1979) : la dépossession de l'université de son rôle normatif en matière de savoir en raison de l'apparition des NTIC²⁴ et de l'émergence d'un marché de l'information régi par la raison marchande :

« Là où le travail scientifique obéissait avant tout aux normes collectives du travail scientifique, il est à présent assujéti aux “agences de financement” et aux “appels d'offres”. Là où les études tiraient leur justification de la formation critique et réflexive des étudiants, elles doivent maintenant satisfaire aux “besoins du marché du travail”. Là où les universitaires avaient une profession commune, ils sont soumis à une politique systématique de précarisation qui, au nom de l'“excellence” vérole le métier de statuts provisoires et dispersés qui ne communiquent plus avec le reste de la profession. La raison, en somme, est passée sous pavillon économique ; et ceux qui font profession de la produire

²² La démocratie de marché suppose « *une hiérarchie entre système politique et système économique et donc une autonomie de la société dans le choix de l'organisation économique* » (Fitoussi, 2002 : 8).

²³ Celles-ci seront détaillées au point 6 de ce chapitre.

²⁴ Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

doivent désormais prendre le marché pour lieu de leur activité » (Granger, 2015 : 59-60).

Dans l'université de ce début du XXI^e siècle, l'accent est mis sur l'utilité du savoir, la recrudescence de la rationalisation à l'université via le recours à des outils de gestion issus du management des entreprises privées, ou encore un nouveau mode de production des connaissances impliquant une recherche de plus en plus appliquée et « utile », nécessitant la collaboration de l'université, du monde économique et du politique.

Nous allons voir que ces réformes, couplées à l'apparition d'un nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999) ainsi que l'apparition d'outils issus du NMP à l'université constituent la base de la doxa managériale, véhiculée par les réformes européennes, qui conditionne l'université. La doxa « *désigne un ensemble de croyances, d'assertions, de théories, de modèles qu'une communauté reconnaît comme la référence à laquelle il convient de se conformer [...]* La doxa exprime ainsi une position, voire une pétition de principes dominants dans une communauté, à un moment donné de l'histoire » (Marchesnay, 2008 : 108).

4. Nouvel esprit du capitalisme et Nouveau Management Public (NMP)

La fin du XX^e siècle est témoin de l'émergence d'une nouvelle représentation du monde, marquée par la transformation du discours du management, où l'entreprise est censée devenir flexible et adaptative ainsi que par la Cité par projets (Boltanski et Chiapello, 1999). Ce que l'on peut qualifier de « processus de managérialisation » qui va essaimer des entreprises privées vers les institutions publiques, va aussi toucher l'université en y amenant les instruments du Nouveau Management Public (NMP), qui touchera le secteur public européen dont l'enseignement supérieur fait partie.

4.1 Quelques précisions sur l'analyse du discours managérial

La littérature sur le discours managérial est abondante. De nombreux auteurs l'ont analysé dans le but de le définir, mais aussi d'étudier ses modalités de diffusion et de réception.

Vandeveld-Rougale et Fugier (2014) proposent de définir le discours managérial, produit de l'idéologie gestionnaire, comme l'ensemble des « *pratiques discursives (écrites, orales et non verbales) qui véhiculent une conception utilitariste du sujet et des relations humaines, considérés comme des ressources à mobiliser au service de la maximisation du bien-être global* » (2014 :210). Ce discours présente certaines caractéristiques (*ibidem*). En premier lieu, le discours managérial est *évolutif*, c'est-à-dire en lien avec une « *doctrine relativement homogène à une époque donnée* » (2014 : 210), en l'occurrence celle du capitalisme néolibéral. Le discours managérial est également *polymorphe* et possède trois fonctions principales : idéologique, car il diffuse les valeurs du capitalisme, symbolique dans sa façon de représenter le pouvoir et pragmatique en exerçant une influence sur le comportement des acteurs de l'organisation. Les auteurs (2014) soulignent également le caractère flou des termes managériaux. Enfin, c'est un discours considéré comme *mobilisateur* et *déssubjectivant* qui est construit à la fois par celui qui l'énonce et par celui qui l'entend. Il s'accompagne d'un vocabulaire spécifique « *pour obtenir l'adhésion des sujets et masquer le décalage entre la fiction idéale véhiculée et la réalité concrète du terrain* » (2014 : 211).

Dans un abécédaire engagé de 130 termes et expressions issus du discours managérial, Durand (2007) souligne le pouvoir des mots, dont la signification dépend principalement de leur contexte d'énonciation et du statut de celui qui les prononce. L'auteur (2007) dénonce l'idéologie néolibérale²⁵ qui sous-tend le discours du management, que l'on aurait tendance à oublier en raison de son omniprésence dans le discours politique et médiatique.

²⁵ Dans une analyse de l'idéologie néolibérale, Bihl (2011) considère que tout comme le libéralisme, le néolibéralisme « *procède d'une conception fondamentalement individualiste de l'individu, de ses rapports au monde, aux autres ainsi qu'à lui-même. Cet individualisme se trouve d'ailleurs redoublé par la définition donnée par le (néo)libéralisme comme sujet : le (néo)libéralisme naturalise et essentialise (opérations idéologiques s'il en est) [...] l'assujettissement des individus dans et par le capitalisme, soit l'injonction faite aux individus, dans le cadre des rapports capitalistes de production et les institutions qui en dérivent, de se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'êtres autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres* » (2011 : 12). Dans cette conception, l'individu est représenté « *à la fois comme sujet économique (propriétaire privé de sa personne et de ses biens), comme sujet juridique (sujets de droits personnels inaliénables sur la base desquels il peut et doit nouer des rapports contractuels avec les autres individus et la société dans son ensemble), comme sujet éthique (doté d'une dignité qui doit être respectée par les autres de même qu'il se doit de respecter la dignité des autres), comme sujet politique (comme citoyen disposant du droit de concourir à la formation de la loi commune et tenu à l'obligation de s'y soumettre), comme sujet philosophique enfin (comme être rationnel)* » (*ibidem*).

D'autres ouvrages sont consacrés à une analyse socioanthropologique. En 2008, Both étudie les modes de fabrication et de diffusion du discours managérial grâce à une enquête ethnologique réalisée dans une agence de communication. Dans une perspective critique, elle assimile ce discours à une imposture et tente de comprendre comment celle-ci parvient à se pérenniser dans les pratiques entreprises. En 2017, Vandavelde-Rougale procède à une analyse du langage managérial, de ses mécanismes de diffusion dans le monde du travail, des risques psychosociaux qu'il entraîne pour les travailleurs ainsi que des résistances de ceux-ci. L'originalité de son approche réside dans le fait que l'auteure traite davantage des effets délétères de la « novlangue » managériale que de la manière dont elle est produite, et intègre la notion d'émotion dans le domaine des sciences humaines et sociales.

4.2 Le Nouvel Esprit du Capitalisme

Avant d'aborder la question de l'introduction du Nouveau Management Public (NMP) à l'université, revenons un instant sur les transformations du management au cours des dernières décennies en nous basant sur Le « *Nouvel Esprit du Capitalisme* » (Boltanski et Chiapello, 1999). Cet ouvrage retrace les changements idéologiques accompagnant les transformations du capitalisme entre les années 1960 et les années 1990 dans le but de proposer un cadre théorique plus global sur la modification des idéologies liées aux activités économiques. Le travail de Boltanski et Chiapello constitue la référence principale de Bachelet (2001), qui souhaitait comprendre le fonctionnement de l'université influencée par son contexte politique, économique et social, à la veille des réformes européennes du début du XXI^e siècle. Près de vingt ans plus tard, nous avons choisi de nous référer à ces mêmes auteurs afin de montrer comment l'université a accueilli, voire intégré ces changements. En plus de pouvoir situer l'université dans un contexte plus général, le concept de Cité par projet présenté par les auteurs (1999) est particulièrement intéressant dans le cas de notre étude de la troisième mission, qui comme nous le verrons, est centrée sur la notion de projet.

Dans une longue introduction générale, les auteurs (1999) proposent une définition minimale du capitalisme, qui est « *une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifiques* » (1999 : 35). L'esprit du capitalisme est

quant à lui défini comme une notion permettant d'articuler les concepts centraux du capitalisme et de la critique : « *l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme* » (1999 : 43). Boltanski et Chiapello (1999) énumèrent les différents états historiques de l'esprit du capitalisme. Le premier est centré sur le bourgeois entrepreneur et sur la description des valeurs bourgeoises. Le deuxième apparaît entre les années 1930 et 1960 et l'accent est davantage mis sur l'organisation. Enfin, le troisième est l'esprit actuel du capitalisme, un capitalisme mondialisé utilisant les nouvelles technologies.

Boltanski et Chiapello (1999) expliquent que pour se maintenir, le capitalisme puise dans des ressources qui lui sont extérieures, parfois même hostiles. La critique est « *le rôle moteur dans le changement de l'esprit du capitalisme* » (1999 : 71) et produit des effets sur le capitalisme. Elle peut tout d'abord délégitimer les esprits antérieurs et leur enlever leur efficacité. Elle peut aussi s'opposer au processus capitaliste et contraindre ses porte-paroles à le justifier en termes de bien commun. Enfin, il existe un dernier effet possible de la critique, où le capitalisme pourrait « *échapper à l'exigence de renforcement des dispositifs de justice sociale en se rendant plus facilement déchiffrable et la critique est momentanément désarmée* » (1999 : 74).

Les auteurs (1999) distinguent deux formes de la critique du capitalisme, réparties en quatre sources d'indignation présentes depuis les deux derniers siècles. La critique artiste insiste sur « *la perte de sens du beau et du grand, qui découle de la standardisation et de la marchandisation généralisée touchant aussi bien les projets quotidiens que les œuvres d'art* » (1999 : 86) tandis que la critique sociale « *prend appui sur la morale et souvent sur une thématique d'inspiration chrétienne, la critique sociale rejette l'immoralisme ou le neutralisme moral, l'individualisme, voire l'égoïsme ou l'égotisme des artistes* » (1999 : 87). Le tableau suivant reprend les caractéristiques de la critique artiste et de la critique sociale, telles que décrites par Boltanski et Chiapello (1999).

Critique artiste	Critique sociale
<ul style="list-style-type: none"> - Capitalisme comme source de désenchantement et d'inauthenticité - Capitalisme comme source d'oppression 	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalisme source de misère et d'inégalité chez les travailleurs - Capitalisme comme source d'opportunisme et d'égoïsme

Tableau 1 : Critique artiste et critique sociale

4.3 La transformation du discours du management entre les années 1960 et 1990

Dans leur ouvrage de 1999, Boltanski et Chiapello analysent le passage du deuxième état du capitalisme à une nouvelle représentation de l'entreprise et du processus économique. Se basant sur deux corpus de littérature de management destiné aux cadres, l'un des années 1960 et l'autre des années 1990, les auteurs dégagent une représentation typique des recommandations faites aux entreprises dans ces deux décennies.

Les deux corpus de textes partagent une problématique commune qui est la question du sens du travail en entreprise, mais aussi des préoccupations spécifiques. Dans les années 1960, les textes de management insistent sur la mobilisation, l'engagement et la fidélisation des cadres tandis que cette question n'est abordée que de manière anecdotique dans les années 1990. À ce moment-là, le problème de mobilisation est accentué par des pratiques de licenciements et de restructurations dans le but d'accroître le profit. Les auteurs (1999) notent que durant les deux décennies étudiées la recherche de bénéfice n'est pas un élément fortement mobilisateur. L'entreprise doit faire sens pour que les travailleurs s'y impliquent et devenir « *un lieu de construction de sens, de finalités partagées, où chacun peut à la fois développer son autonomie personnelle et contribuer au projet collectif* » (1999 : 109).

Les deux corpus de textes diffèrent quant aux problématiques de management abordées (Boltanski et Chiapello, 1999). Les textes des années 1960 illustrent l'apparition des cadres comme corps social allant de pair avec la croissance des entreprises. Le projet des années 1960 est d'aller vers une libération des cadres et une

bureaucratie moins rigide tandis que le projet des années 1990 prolonge ce mouvement tout en prenant compte de nouveaux motifs centraux tels que la pression de la concurrence la demande des clients ou encore les nouvelles technologies, l'objectif étant d'atteindre un modèle d'organisation flexible, inventive et sachant s'adapter à son contexte.

Les textes de management des années 1960 et 1990 traduisent deux représentations du monde différentes (Boltanski et Chiapello, 1999). Les premiers opposent un monde libre et capitaliste tandis que dans les seconds, des « *vieux pays capitalistes* » (1999 : 122) s'opposent à un troisième pôle capitaliste asiatique, avec en tête le Japon. Durant les années 1990, des dispositifs sont mis en place pour faire face aux enjeux : des entreprises dites « *maigres* » travaillant en réseau avec une multitude d'acteurs, une organisation du travail sous forme de projets et orientée vers la satisfaction des clients, ou encore des travailleurs mobilisés par la vision de leurs leaders. Dans ce cas de figure, l'entreprise moderne est dotée d'un « *cœur svelte entouré d'une nébuleuse de fournisseurs, de sous-traitants, de prestataires de services, de personnels intérimaires permettant de varier les effectifs selon l'activité d'entreprises amies* » (1999 : 125).

Cette nouvelle représentation du monde dans les années 1990 fait apparaître un nouvel acteur : l'expert, « *celui qui détient l'information en matière d'innovation et les savoirs très spécialisés qu'il faut maîtriser pour entrer dans la compétition technologique* » (Boltanski et Chiapello, 1999 : 133). Selon Trepos (1996), les principales caractéristiques de l'expert tiennent dans son caractère instable et provisoire, par comparaison avec le professionnel, le profane ou le politique : « *l'expert agit ponctuellement grâce à des compétences spécifiques, avec pour mission de formuler un jugement ou d'offrir une solution, dans une situation troublée* » (Trepos, 2002 : 8). Dans un contexte marqué par l'incertitude, l'expert est partagé entre le pôle des connaissances (la figure du savant) et le pôle du pouvoir (la figure du politique) (Mispelblom-Beyer, 1997). L'expert est plus « mobile » et « flexible »²⁶ que le professionnel dont les compétences s'exercent « *dans des conditions d'exercice routinisées, protégées par son apparence à un corps* » (Trepos, 2002 : 8). Il se démarque également de l'intellectuel, car

²⁶ La mobilité et la flexibilité sont des caractéristiques de l'état de grand de la Cité par projets, comme nous le verrons dans le chapitre 7.

ce dernier recompose les résultats et diagnostics de l'expert afin de les présenter à la société (*ibidem*). Bachelet présente quant à lui la complémentarité entre l'expert et l'intellectuel à l'université. Selon l'auteur (2001), la figure d'expert, souvent connotée négativement, est complémentaire à celle du savant. Tandis que l'intellectuel présente les qualités de désintéressement et d'engagement, l'expert, dans le champ universitaire, représente l'université entrepreneuriale ²⁷. Notre travail de terrain montrera la création de nouvelles fonctions dans le cadre de la troisième mission, qui pourront être assimilées à l'expertise.

Une nouvelle question se retrouve également au centre des préoccupations managériales des années 1990 : celle du contrôle, à laquelle la seule réponse trouvée est l'autocontrôle, c'est-à-dire « *déplacer la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels vers l'intériorité des personnes [...] et que les forces de contrôle qu'elles exercent soient cohérentes avec un projet général de l'entreprise* » (1999 : 135). Le fait d'insister sur la satisfaction du client permet à la fois d'orienter l'autocontrôle dans le sens du profit et en même temps de conférer au client une partie du contrôle qui relevait de la hiérarchie dans les années 1960. Le contrôle hiérarchique rapproché diminue et laisse place à la confiance, aussi synonyme d'autocontrôle.

Boltanski et Chiapello (1999) concluent leur analyse des textes de management des années 1960 et 1990 par le fait que si le nouveau management répond aux demandes d'authenticité et de liberté émanant de la critique artiste, il ne répond pas aux questions d'égoïsme et d'inégalité relevant de la critique sociale. Les auteurs constatent « *l'émergence d'un nouveau sens ordinaire de la justice qui devrait, à terme, pouvoir être codifié selon l'architecture des cités politiques telle qu'elle a été décrite dans "De la justification"* » (1999 : 153). Ce nouveau modèle justificatif est nommé « *Cité par projets en référence au monde flexible constitué de projets multiples menés par des personnes autonomes, dont les auteurs de management nous brossent le tableau* » (1999 : 154). Les caractéristiques de cette Cité par projets seront développées dans la discussion, afin de mettre en lien ce modèle avec notre analyse de l'université du XXI^e siècle, que nous qualifions d'université « actuelle ».

²⁷ Celle-ci sera définie au point 5.4 du présent chapitre.

4.4 La Cité par projets : une nouvelle représentation du monde

Avant d'appliquer le concept de Cité par projets à l'université, il convient de revenir sur son contexte d'apparition. Nous avons vu dans le chapitre 1 que grâce à une étude des textes de management des années 1960 et 1990, Boltanski et Chiapello ont démontré l'émergence d'un nouvel esprit du capitalisme, nécessitant une nouvelle représentation du monde économique ainsi qu'un nouveau modèle justificatif qui est la Cité par projets, un « *monde flexible constitué de projets multiples menés par des personnes autonomes* » (Nachi, 2015 : 166). Nous allons à présent détailler les éléments constitutifs de cette Cité par projets.

4.5 Le réseau, une notion centrale de la Cité par projets

L'analyse du discours de management des années 1990 effectuée par Boltanski et Chiapello (1999) démontre l'apparition d'une nouvelle représentation de l'entreprise et des organisations, qui sont à présent orientées vers un modèle en réseau, aussi appelé monde connexionniste ou monde réticulaire. Le réseau est défini par Boltanski et Chiapello comme le terme « *le plus utilisé pour relier les uns aux autres des éléments au demeurant fort disparates* » (1999 : 168). Le réseau transforme la vie sociale qui est, dans un monde réticulaire,

« faite dorénavant d'une multiplication de rencontres et de connexions temporaires, mais réactivables, à des groupes divers, opérées à des distances sociales, professionnelles, géographiques, culturelles éventuellement très grandes. Le projet est l'occasion et le prétexte de la connexion. Celui-ci rassemble temporairement des personnes très disparates, et se présente comme un bout de réseau fortement activé pendant une période relativement courte, mais qui permet de forger des liens plus durables qui seront ensuite mis en sommeil tout en restant disponibles » (1999 : 170).

Boltanski et Chiapello (1999) considèrent que la Cité par projets est calquée sur l'organisation par projets, qui

« évoque une entreprise dont la structure est faite d'une multitude de projets associant des personnes variées dont certaines participent à plusieurs projets. La nature même de ce type de projets étant d'avoir un début et une fin,

les projets se succèdent et se remplacent, recomposant, au gré des priorités et des besoins, les groupes ou équipes de travail » (1999 : 171-172).

4.6 Les concepts grammaticaux de la Cité par projets

Boltanski et Chiapello (1999) opèrent une analyse de la Cité par Projets grâce aux concepts grammaticaux issus de l'ouvrage « *De la Justification. Les Économies de la grandeur* » de Boltanski et Thévenot, publié en 1991. Avant d'analyser les caractéristiques de l'université qui répondent aux critères de la Cité par projets, nous allons effectuer un bref rappel des caractéristiques de celle-ci grâce au « *Nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski et Chiapello, 1999).

L'analyse commence par l'identification de l'épreuve dans la Cité par projets. Le concept d'épreuve peut être défini comme « *un moment au cours duquel les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un : un être* » (Nachi, 2015). Dans la Cité par projets l'épreuve est le moment entre la fin d'un projet et le début d'un nouveau, la grandeur des personnes se mesurant à leur capacité à se réinsérer dans un nouveau projet (Boltanski et Chiapello, 1999).

Le principe supérieur commun est « *le principe selon lequel sont jugés les actes, les choses et les personnes dans une cité donnée* » (Boltanski et Chiapello, 1999 : 177). Partant de ce concept, les auteurs identifient la grandeur des individus, aussi appelée « *état de grand* » (*ibidem*), comme étant la capacité à incarner les valeurs de la cité et l'état de petit comme « *le défaut de la qualité de grand* » (*ibidem*). Dans la Cité par projets, le principe supérieur commun est l'activité, la génération de nouveaux projets ou la capacité à s'intégrer dans les projets d'autres personnes. Dans ce contexte, la vie est constituée d'une multitude de projets et caractérisée par l'extension du réseau. Le grand est celui qui arrive à tisser des liens, à multiplier les connexions, à maintenir une activité constante, à instaurer une relation de confiance, à s'insérer dans un nouveau projet, dans des réseaux, et ce, dès la fin du projet actuel. Il est « *celui qui établit des liens entre des êtres, non seulement éloignés les uns des autres, situés dans des univers différents, mais aussi distants de son milieu d'origine et du cercle de ses relations immédiates* » (1999 : 190). Le grand est également flexible, réactif, mobile, autonome, polyvalent et s'adapte

aisément au changement. Ouvert d'esprit et doté de grandes facultés de communication, le grand « *n'est pas seulement celui qui excelle à mettre en valeur les ressources spécifiques attachées à un monde, mais aussi celui qui met les puissances dévoilées dans l'épreuve au service du bien commun* » (1999 : 186). À côté du manager, du chef de projet et du coach apparaît l'expert, qui est un grand de la Cité par projet et qui joue un rôle crucial, car

« sa compétence, indispensable, est faite, non de savoirs standardisés, mais de connaissances personnelles et incorporées, elle est le produit d'expériences passées, des multiples connexions, notamment avec d'autres détenteurs de savoirs spécifiques, formées au cours des projets antérieurs, dont il garde la mémoire. Pour se passer de lui, il faudrait être en mesure de refaire le parcours qui a été le sien » (1999 : 188).

Contrairement au grand, le petit est celui qui ne s'engage pas, qui ne fait pas confiance ou à qui on ne fait pas confiance, qui ne sait pas faire de compromis ou encore qui n'est pas capable de communiquer. Rigide, préférant la sécurité à l'autonomie et fermé d'esprit, le petit est enraciné dans le local. La déchéance de la Cité a lieu, quant à elle, au moment où le réseau cesse de s'étendre, quand l'acteur principal du réseau fait de la rétention d'information ou tisse de nouvelles connexions sans consulter son équipe. Le tableau ci-dessous résume les concepts grammaticaux de la Cité par projets :

Concepts grammaticaux de la Cité par projets	
Épreuve	La fin d'un projet, le début d'un autre
Principe supérieur commun	L'activité, l'extension du réseau
État de grand	La capacité à générer des projets ou s'insérer dans un projet existant
État de petit	L'incapacité à s'engager dans un projet, l'immobilité.
Déchéance de la Cité	Le moment où le réseau ne s'étend plus

Tableau 2 : Les concepts grammaticaux de la Cité par projets

4.7 Le Nouveau Management Public (NMP)

Depuis les années 1980, on assiste en Europe à des réformes de gestion publique mettant en avant les notions de compétitivité, d'efficacité, d'efficience et de qualité, formant « *un référentiel de fonctionnement marquant l'avènement de l'ère du management et de la performance* » (Pichault et Schoenaers, 2012 : 121) sous le vocable de Nouveau Management Public, qui vise « *une amélioration des performances du secteur public en important des techniques de management que l'on retrouve dans les entités économiques du secteur privé* » (2012 : 123). À cette période, le secteur public fait face à des critiques émanant des médias ainsi que de l'opinion publique, qui exigent une rationalisation de sa gestion financière.

Le NMP peut être considéré comme un « *puzzle doctrinal* » (Bezes et Demazière, 2011 : 295), composé de différentes strates

« *à partir d'un ensemble hétérogène d'axiomes tirés de théories économiques, de prescriptions issues de savoirs de management, de descriptions de pratiques expérimentées dans des réformes (notamment dans les pays anglo-saxons) et de systématisations produites par des organismes comme l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)* » (*ibidem*).

Le NMP est un concept polysémique (Pichault et Schoenaers, 2012). En plus de l'amélioration de la performance budgétaire, il possède « *une dimension liée à l'ouverture envers les bénéficiaires ou les usagers qui dans certains cas de figure sont même devenus des "clients"* » (2012 : 123). Pesqueux confirme cette logique consumériste du NMP qui « *tend donc à privilégier le client sur l'utilisateur et l'utilisateur sur le citoyen* » (2006 : 7) en mettant en place divers instruments pour mesurer la satisfaction ou mettre en évidence les « besoins ».

Le NMP poursuit plusieurs objectifs : améliorer l'efficacité de l'action et de l'efficience, ouvrir certaines instances décisionnelles aux citoyens et améliorer leur accessibilité au service public, et enfin responsabiliser le secteur public en amenant celui-ci à « *rendre des comptes en termes d'efficacité, d'efficience, de qualité et d'ouverture* » (Pichault et Schoenaers : 2012 : 124).

5. Le XXI^e siècle : les réformes européennes

Au XXI^e siècle, l'évolution de l'organisation et des missions de l'université actuelle est influencée par deux principaux facteurs : la massification de l'enseignement supérieur et les directives européennes de la fin des années 1990 qui amorcent l'émergence de la société de la connaissance²⁸ (Bastenier, 2008). La massification de l'enseignement supérieur, aussi appelée « *démocratisation quantitative* »²⁹ (Maroy, 2008 : 79) consiste en « *l'extension du nombre de personnes qui bénéficient du bien éducatif qu'est l'enseignement supérieur* » (2008 : 79). Nous n'allons pas entrer dans les détails de la massification. Précisons tout de même qu'il s'agit d'un phénomène global dans le monde occidental qui a débuté au début du XX^e siècle aux États-Unis, comme nous l'avons expliqué au point 2.3, avant d'atteindre l'Europe après la Seconde Guerre mondiale.

Nous allons à présent nous pencher sur les principales réformes européennes ayant contribué à dessiner les contours de l'université telle que nous la connaissons aujourd'hui : la déclaration de la Sorbonne, le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne.

5.1 La déclaration de la Sorbonne

En 1998, le projet d'harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur voit le jour avec la Déclaration de la Sorbonne, signée par les ministres de quatre pays européens : la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni. À l'origine de cette initiative considérée comme « *l'étincelle qui va provoquer la mise à feu du processus de Bologne* » (Crochet, 2004 : 468) se trouve le ministre français de l'Enseignement et de la Recherche scientifique Claude Allègre, qui avait pour ambition de réformer les universités françaises et d'augmenter leur attractivité auprès des étudiants étrangers (Charlier, 2006). La déclaration de la Sorbonne a été signée lors d'une conférence internationale les 24 et 25 mai 1998 afin de célébrer le 800^e anniversaire de

²⁸ Celle-ci sera définie au point 5.3 du présent chapitre.

²⁹ À la « démocratisation quantitative », Maroy (2008) oppose la « démocratisation qualitative » selon laquelle « *les chances d'accès ou de réussite dans l'enseignement supérieur tendent à être identiques, quels que soient par exemple, le niveau de diplôme des parents, leurs ressources économiques* » (2008 : 79).

la Sorbonne. Si l'objectif annoncé était « *la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en vue de consolider la place de l'Europe dans le monde* » (Charlier et Croché, 2003 : 13-14), cette déclaration visait à l'origine surtout la réforme des systèmes nationaux des quatre pays signataires et la résolution de problèmes nationaux³⁰, comme en témoigne la volonté de ne pas associer la Commission européenne au projet de déclaration de la Sorbonne (Ravinet, 2009 ; Charlier et Croché, 2012).

La déclaration de la Sorbonne intitulée « *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur* » préconise de bâtir une Europe basée sur le savoir et « *pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'Économie* » (Déclaration de la Sorbonne, 1998 : 1) et pour y parvenir, favoriser un « *espace ouvert de l'enseignement supérieur* » (*ibidem*) afin de rendre les systèmes d'enseignement européens plus attractifs et plus aisément lisibles grâce à différents outils, notamment l'utilisation de crédits selon le modèle *European Credit Transfer Scale* (ECTS), la répartition des cours en semestres ainsi que la création de deux cycles principaux (pré-licence et post-licence) offrant des programmes diversifiés. De plus, les étudiants sont vivement encouragés à passer au minimum un semestre d'études dans une université étrangère. De même, les enseignants et les chercheurs sont amenés à travailler dans un autre pays européen, de manière à soutenir la mobilité des étudiants et des professeurs. La déclaration se termine sur un appel des quatre ministres signataires aux autres pays de l'Union européenne « *pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens* » (1998 : 2).

³⁰ Ravinet (2009) propose une analyse des motivations des initiateurs du processus de Bologne qui diffère du discours habituel selon lequel elle serait le fruit de la convergence des priorités des ministres français, allemand, italien et britannique.

5.2 Le processus de Bologne

5.2.1 Présentation générale

Peu avant le processus de Bologne, le colloque de Glion³¹ publie en 1998 une déclaration intitulée « *L'université à l'aube du millénaire* ». Cette déclaration, selon une conception entrepreneuriale (Bertrams, 2006b), reconnaît l'université comme « *conservatoire du patrimoine* » (Bachelet, 2001 : 85), mais « *dont la pérennité ne peut être envisagée qu'en termes sinon de rupture, du moins de transformation radicale de l'université elle-même* » (*ibidem*). En d'autres termes, si la déclaration de Glion ne nie pas l'université comme lieu historique de conservation du savoir, elle utilise la pérennité de l'université comme un motif de transformation de celle-ci afin de s'orienter vers une finalité pratique, en concordance avec un modèle néolibéral d'université. Selon Bertrams (2006 b), il s'agit d'une vision biaisée de l'université dont la représentation comme tour d'ivoire serait le point de départ d'un processus censé la moderniser et la rationaliser, et qui accorde aux réformes universitaires « *une dimension d'amélioration et de progrès (synthétisée dans l'utilisation ritualisée du "changement"), mais aussi de leur attribuer un statut de nécessité qu'on pourrait qualifier d'historique* » (2006 b : 90-91).

Véritable préliminaire au processus de Bologne (Bachelet, 2009), cette déclaration est porteuse du discours dominant de l'époque. Le discours dominant n'est pas un concept clairement défini, mais plutôt

« un ensemble de concepts, de définitions et d'objectifs formant l'infrastructure d'une véritable idéologie qui établit, qui fonde les critères de ce que doit désormais être l'université, qui en explique le pourquoi et qui décrit les moyens d'y parvenir. Ce discours dominant se retrouve un peu partout : dans les propos des responsables universitaires, des mandataires publics, des médias, etc. » (Bachelet, 2001 : 172)

Si l'université est toujours considérée comme un « *vecteur de progrès* » (2001 : 188), ce sont à présent des instances extérieures à l'université qui définissent le sens et le contenu de celui-ci. Ce discours dominant constitue en quelque sorte un calque du nouvel

³¹ Le Colloque de Glion est un groupe de réflexion indépendant dédié au futur et aux responsabilités des universités de recherche qui se réunit tous les deux ans. <http://www.glion.org/>, (page consultée le 10 août 2019).

esprit du capitalisme appliqué au domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, incarné par le modèle justificatif de la Cité par projets, que nous étudierons plus loin.

En juin 1999, vingt-neuf ministres européens répondent à l'appel de la déclaration de la Sorbonne en signant la déclaration de Bologne de manière à prolonger le projet de cette dernière de « *créer un espace européen d'enseignement supérieur* » (Charlier et Croché, 2003 : 13). Le but de cette réforme a été de « *subordonner les différents systèmes d'enseignement supérieur à une finalité principale : l'amélioration de la croissance* » (Garcia, 2009 : 154). Afin d'augmenter la croissance, deux objectifs sont poursuivis, le premier étant d'attirer les étudiants étrangers et le second de stimuler la recherche, principalement appliquée.

À l'origine de cette déclaration se trouve une préoccupation de l'Europe quant à la compétitivité et l'attractivité de ses universités face aux universités américaines et australiennes³² (Lorenz, 2007). Le terme « *harmonisation* » a été effacé du texte, en raison de sa connotation négative pour la souveraineté nationale (Charlier et Croché, 2003). Malgré la tradition critique dont les universités se réclament, les académiques entrent dans le jeu de la compétition lancée par la déclaration de Bologne et acceptent cette réforme contraignante (*ibidem*).

La déclaration de Bologne s'articule autour de six objectifs préconisant ouvertement une uniformisation du système d'enseignement supérieur. Ceux-ci sont à accomplir avant 2010 pour rendre l'enseignement supérieur européen plus compétitif (Charlier et Croché, 2003). L'encadré suivant, issu du site web du Conseil de l'Europe, reprend intégralement les objectifs de la déclaration de Bologne (1999 : 2-3) :

³² Nous observons que les débuts de l'université entrepreneuriale que Bachelet identifiait en 2001 dans le discours dominant se sont formalisées vingt ans plus tard en Europe. La question de la compétitivité des universités est présente depuis longtemps dans le contexte nord-américain. À ce titre, Slaughter et Leslie (1997) ainsi que Slaughter et Rhoades (2004) analysent les transformations de l'enseignement supérieur aux États-Unis et l'interpénétration entre le monde universitaire et celui des entreprises via le concept de « *capitalisme universitaire* ». Celui-ci consiste « *à associer la logique de marché et les mécanismes s'y apparentant* » (Pritchard, 2006 : 126).

Objectifs de la déclaration de Bologne

1. Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du « *Supplément au diplôme* », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;
2. Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens ;
3. Mise en place d'un système de crédits comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ;
4. Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :
 - pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés ;
 - pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires ;
5. Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ;
6. Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche ;

Encadré 1 : Les objectifs de la déclaration de Bologne

Parmi ces six objectifs, deux étapes peuvent être distinguées dans le processus de Bologne comme les piliers de celui-ci (Musselin *et al.*, 2007). La première concerne l'harmonisation des structures d'enseignement tandis que la seconde consiste en la mise en place de « *processus d'assurance qualité* » (Musselin *et al.*, 2007 : 99) pour garantir une qualité comparable de l'enseignement supérieur dans les pays concernés.

Si le but de la déclaration de Bologne, inspirée des politiques néolibérales (Lorenz, 2007) est de former un système éducatif européen unique et d'en accroître la compétitivité au niveau international, les définitions des objectifs restent floues : « *l'Union européenne a pris la décision consciente de placer les systèmes d'enseignement supérieur européen dans un état permanent de supervision et de réforme* » (Lorenz, 2007 : 37). Comme l'explique un Recteur de l'UCL lors d'un discours de rentrée académique en 2006, la réforme de Bologne, au-delà de la transformation des programmes, a créé un « marché ouvert » des offres de formation favorisant la compétition :

« La transformation des programmes et les adaptations réglementaires, en effet, ne constituent qu'un volet de la réforme de Bologne. En réalité, c'est d'une réforme d'une tout autre nature qu'il s'agit, bien plus profonde. La création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, c'est aussi la création d'un marché ouvert, au sein duquel les offres de formation et les conditions de travail peuvent maintenant être comparées, marché au sein duquel la mobilité est accrue. »

Discours de rentrée académique de l'UCL, 2006-2007

Le rapport de suivi rédigé pour le sommet de Prague en 2001 reprend les initiatives prévues par les accords de Bologne et suit l'avancée du processus, qui semble alors toujours très abstrait (Charlier et Croché, 2003). Deux ans plus tard, le rapport créé pour le sommet de Berlin en 2003 réunissant les pays signataires alors au nombre de quarante, consiste à clarifier la situation et les concepts flous de la déclaration de Bologne. Il ravive des questionnements, notamment autour de la question de la structure des études et du doctorat, qui prend à présent la forme d'un troisième cycle (*ibidem*). Les épreuves menant à celui-ci sont à présent harmonisées « *au nom de la construction d'une Europe de la recherche* » (Charlier et Croché, 2003 : 16). D'abord censé prendre fin en 2010, le processus de Bologne a été prolongé jusqu'en 2020 par les ministres des 46 pays

participants du projet, car les conditions du bon fonctionnement de cet espace européen de l'enseignement supérieur ne sont pas encore réunies (Croché et Charlier, 2009).

En Communauté française de Belgique, les directives du processus de Bologne n'ont pas tardé à être mises en place, notamment en adaptant le format des études vers le schéma « bachelier-master » :

« En cette année 2007, nous sommes au cœur du désormais célèbre “processus de Bologne”, et nous avons accompli 60 % de ses directives en matière de réforme des études en achevant les “Bacs”. Cette année, nous diplômons les premiers bacheliers et nous abordons la première année de master. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège, année 2007-2008

5.2.2 Quand le processus de Bologne ouvre la voie au NMP

Comme nous l'avons annoncé et comme cela a été mis en évidence par divers auteurs (entre autres Lorenz, 2007), l'apparition du NMP à l'université est étroitement liée au processus de Bologne que l'on peut considérer comme une mise en perspective néolibérale du rôle de la connaissance dans la société (*ibidem*). Les déclarations de la Sorbonne et de Bologne prennent place dans ce contexte de société de la connaissance appelé à déterminer l'évolution des activités de l'université. Slaughter et Rhoades (2004) notent qu'aux États-Unis, dans un contexte où la connaissance est davantage considérée comme une marchandise que comme un bien public, les universités sont amenées à développer et commercialiser les résultats de recherche ainsi que l'enseignement. Les auteurs mettent en évidence des changements politiques, mais aussi des transformations de pratiques qui révèlent de nouveaux modes de production et de diffusion des connaissances ainsi que de nouvelles structures organisationnelles qui vont lier le marché et l'enseignement supérieur sous la forme d'un « capitalisme universitaire ». Ces tendances tendent à devenir la norme également en Europe :

« Toute une littérature se développe, qui met l'accent sur un changement radical et permanent, exigeant des réformes structurelles immédiates. L'université est, à cet égard, particulièrement visée, elle qui est vue comme une tour d'ivoire ou un temple du conservatisme, pendant que la massification comme les changements structurels de l'économie semblent exiger une refonte

complète de son fonctionnement et de ses missions. Alors que, depuis Humboldt (1815-1820), le modèle académique idéal était vu en rupture ou en tout cas à distance du monde “réel”, en vue de créer un climat propice à l’innovation, dans une philosophie où l’enseignement et la recherche sont libres, unis consubstantiellement et où la formation académique par la recherche est pressentie comme la meilleure préparation, à long terme, pour une vie professionnelle réussie, on assiste à l’émergence d’un discours profondément anti-humboldtien, où l’université doit s’ouvrir au monde, répondre aux besoins en main d’œuvre de l’économie et aux demandes sociales en termes d’orientation de recherche, où elle doit se soumettre comme tous les secteurs aux exigences de productivité et de compétitivité. D’une structure libre et autonome, elle devient un instrument de politique économique et sociale » (Demeulemeester, 2007 : 3-4).

Dans ce contexte où l’université doit s’adapter aux exigences de l’économie de la connaissance, l’enseignement supérieur passe du statut de bien commun à un service commercialisable parmi d’autres sur le marché (Boitier *et al.*, 2015). Dans une perspective plus critique, Lorenz (2007) assimile cette nouvelle université européenne à une « *MacUniversité entrepreneuriale* » (2007 : 45), un nouveau type d’organisation de l’enseignement supérieur caractérisé

« par un pouvoir de gestion accru, une réorganisation structurelle, plus de poids donné au marketing et à la création de profits en lien avec l’industrie et le commerce, l’introduction possible d’une fixation des salaires en fonction des performances, la rationalisation et l’informatisation des structures administratives, [...], la comparabilité et la standardisation (des institutions, des gestionnaires, des universitaires, des étudiants » (Parker et Jary, 1995, cités par Lorenz, 2007 : 48).

Dans l’enseignement supérieur universitaire, le NMP a contribué à systématiser l’emploi d’instruments de mesure du pilotage et de la gestion des établissements, ainsi qu’un cadre de gestion centré sur les résultats (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin, Sponem, 2013). En France, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU³³) de 2007 ainsi que le passage aux responsabilités et compétences

³³ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315> (page consultée le 2 mars 2018).

élargies (RCE) incitent les universités à adopter une approche plus managériale (Barrier et Musselin, 2015) et amènent les universités à « *s'appuyer sur des dispositifs internes de contrôle et de pilotage, mais aussi à rendre compte à la tutelle de l'exercice de leurs nouvelles compétences* » (Chatelain-Ponroy *et al.*, 2013 : 497). Dans le contexte de cette loi, le sens du terme « autonomie » qui signifie une volonté d'être réactif dans une situation de concurrence entre institutions se conçoit en opposition à la conception traditionnelle du mot, qui fait référence à « *la souveraineté concédée au corps enseignant en matière de création et de diffusion du savoir, de sanction de l'acquisition des connaissances et de délivrance des diplômes* » (Ogien, 2009 : 20).

Dans le but de « *restructurer profondément le fonctionnement et la gouvernance des universités françaises afin d'accroître leur performance et leur rayonnement international* » (Barrier et Musselin, 2015 : 128), la loi LRU entend notamment renforcer les pouvoirs des présidents d'universités, faisant d'eux des managers, mais aussi transférer aux universités des compétences initialement gérées par l'État. La RCE leur permet également d'être entièrement responsables de leur budget et de leur masse salariale, d'obtenir de nouvelles prérogatives en matière de ressources humaines ou encore d'être propriétaires de leurs biens immobiliers (*ibidem*). Au cœur de ces réformes, la notion d'autonomie serait une garantie de la réussite des institutions universitaires (Musselin, 2009).

Toutefois, si ces restructurations administratives ne sont pas une nouveauté et ne font qu'accentuer le rôle des services centraux des universités, le rythme de ces changements s'accroît et l'on assiste à l'émergence d'une « *strate gestionnaire de plus en plus structurante dans le gouvernement des universités* » (Barrier et Musselin, 2015 : 135) qui se manifeste par une production et un traitement des données de gestion rationalisés au niveau des services administratifs centraux qui sont renforcés³⁴.

Notre recherche nous amènera à observer ce renforcement des services administratifs universitaires et des outils qui y sont associés. Nous pensons ici à la

³⁴ Un même constat est posé dans le contexte de l'université américaine, de manière plus critique, par Ginsberg (2011). Celui-ci fait état de la recrudescence de la fonction administrative dans l'institution universitaire. Selon lui, la préoccupation de l'université porte à présent davantage sur les questions de management que d'enseignement et de recherche, ce qu'il considère comme une menace pour l'institution universitaire.

création de la cellule Radius de l'ULiège, responsable du *reporting* institutionnel de l'université, mais aussi à la création d'un service centré sur la qualité dans cette même université.

5.2.3 *Tensions et dérives*

Nous allons voir que l'introduction du NMP dans le milieu universitaire n'est pas sans conséquence sur son organisation, sur le travail des académiques, ainsi que leurs relations à l'institution, aux scientifiques et au personnel administratif. En 1998, Bleiklie constate l'apparition de certaines tensions, des tendances incohérentes et conflictuelles, qui ont provoqué des changements à la fois dans la structure interne de l'université et dans la relation avec les Autorités. Trois principales conséquences de l'introduction du NMP à l'université peuvent être relevées (Bleiklie, 1998). La première est que l'Autorité et le pouvoir sur les questions universitaires étant séparés de la compétence disciplinaire, toutes les catégories professionnelles, y compris les académiques, peuvent être considérées comme des participants aux mêmes intérêts légitimes. La deuxième conséquence est que le renforcement des fonctions de directions et les structures administratives impliquent un rôle plus important du personnel administratif. Enfin, une redéfinition de la performance académique a lieu, mettant l'accent sur les aspects quantitatifs plutôt que qualitatifs.

Dans une perspective critique, Mercier (2012) expose les dérives entraînées par l'introduction du NMP à l'université. Selon lui, l'université se « liquéfie », pour reprendre l'expression de Bauman (2013), se disperse en raison de la multiplication des tâches et objectifs qui rendent le pilotage des établissements incertains, où il devient impossible de faire des choix sur le long terme.

Le texte de Mercier (2012) est particulièrement éclairant sur l'impact du NMP dans les institutions universitaires. Selon l'auteur (*ibidem*), le néo-managérialisme a amené avec lui une nouvelle terminologie qui supprime peu à peu celle des

universitaires³⁵. On ne parle désormais plus d'étudiants, mais de clients³⁶, les professeurs deviennent des membres du personnel et on parle de contrôle de la qualité. En reprenant le terme de « *novlangue* »³⁷ tiré du roman 1984 de George Orwell, le langage du néo-managérialisme est « *un instrument de contrôle de la pensée* » (Giroux, 2002, citée par Mercier, 2012 : 211). Un autre écueil de l'approche managériale appliquée à l'université évoquée par l'auteur est le recours à des experts pour en réaliser l'audit, ce qui implique que « *le pilotage global induit donc un appel coûteux à des experts extérieurs à l'institution universitaire qu'on place en situation de sachant, face à des bac +8 qui sont supposés ne pas savoir et pire, ne pas pouvoir bien comprendre* » (Mercier, 2012 : 213).

Pour Mercier (2012), les universitaires n'ont tout simplement pas d'autre choix que de consentir à ces nouveaux principes de gestion, issus de l'idéologie gestionnaire³⁸ (ou managériale), qui ne peuvent être critiqués en raison de leur évident bon sens :

“[...] dès lors qu'on résiste à ces évolutions parce qu'on les juge néfastes, on passe pour rétrograde. Reconnaissons que la force de cette “idéologie gestionnaire” (de Gaulejac, 2005) vient de ce qu'elle ne se présente jamais comme telle. Elle se présente sous les airs bonasses de l'évidence et du bon sens. Qui pourrait refuser de mieux utiliser les fonds disponibles ? Qui pourrait se plaindre de vouloir optimiser les ressources ? Qui pourrait oser dénoncer les bienfaits de la gestion harmonieuse des ressources humaines ? Du même coup, les principes de bonne gestion, faits d'accroissement continu de la performance, imposent une soumission librement consentie. C'est une déloyauté à l'égard de l'institution que de ne pas spontanément partager des objectifs présentés comme améliorant l'efficacité des universités. Ceux qui s'y risquent sont des fous, des incompetents, des irréalistes, des rétrogrades, de dangereux gauchistes, etc.

³⁵ L'apparition de ces nouveaux termes est concomitante à l'évolution de la terminologie citoyen/usager/client dans le contexte de transformation des services publics (Giauque, 2003).

³⁶ Ce constat est également émis par Giroux (2003), pour qui « *la clientèle étudiante est vue comme étant habilitée à évaluer le produit qu'elle paie* » (2003 : 150) et confère une place prépondérante à l'évaluation, notamment dans le cadre des promotions des professeurs.

³⁷ Le discours managérial a été assimilé à une « *novlangue* » par d'autres auteurs, notamment Giroux (2003), Durand (2011) ou encore Vandeveld-Rougale (2017).

³⁸ Dans une interview de 2012 menée par Jean-Claude Ravet, V. de Gaulejac explique que l'idéologie managériale est issue de l'École économique de Chicago, tout comme la lecture aujourd'hui dominante du néolibéralisme. Ce dernier est entre autres basé sur la théorie du capital humain de Gary Becker. Selon cette théorie, l'humain n'est pas considéré comme une finalité du développement économique, mais comme un moyen, une ressource parmi d'autres de l'entreprise pour générer du profit. Selon de Gaulejac, cette gestion managériale est l'idéologie dominante du monde actuel (Ravet, 2012).

(laissons à chacun le soin de décider quel qualificatif est le plus infâmant dans cette liste non exhaustive)” (Mercier, 2012 : 214).

À ces constats s’ajoute la critique de l’évaluation constante de l’enseignement et de la recherche³⁹, dont les critères sont discutables, générant des effets pervers : développement d’un marché des revues où les universités doivent payer des sommes astronomiques pour y publier⁴⁰, des stratégies de publications multiples, ainsi qu’une incitation à publier des articles de moins bonne qualité étant donné que seule la quantité de publications permet de calculer le *h-index*⁴¹ (Mercier, 2012). Ces éléments nourris de l’idéologie managériale engendrent pour les universitaires une accumulation des tâches entraînant une perte de sens de leurs missions et de leurs priorités d’enseignement et de recherche, mais aussi un dépassement de leurs compétences professionnelles ainsi que de leurs capacités physiques et psychologiques (*ibidem*). Les tâches administratives prennent alors le pas sur les fonctions d’enseignement et de recherche des universitaires, qui se retrouvent sans cesse sollicités.

Éléments caractéristiques de l’introduction de nouveaux outils managériaux à l’université : les classements, aussi appelés *rankings*, qui entraînent les universités dans une compétition effrénée. Le classement se définit comme un « *instrument de jugement d’entités fondé sur leur hiérarchisation résultant de la quantification de critères communs sélectionnés et prenant la forme canonique de la liste ou du tableau* » (Bouchard, 2013 : 182). Les *rankings* présentent une caractéristique performative (Éloire, 2010) qui contribue à la création d’un marché des universités, amorcé par la déclaration de Bologne

³⁹ Les travaux critiques sur l’évaluation de l’enseignement et de la recherche sont nombreux. Nous en citerons quelques-uns à titre non-exhaustif. Gingras (2008) constate par exemple un manque de méthodologie sérieuse dans l’évaluation de la recherche et s’interroge sur le fondement épistémologique des classements d’université. Perrenoud (2009) souligne quant à lui que la raison d’être des enquêtes d’évaluation peut être pervertie en incitant les acteurs à justement adopter des comportements qui vont viser ces indicateurs (Perrenoud, 2009 ; Mercier, 2012). Enfin, en effectuant une revue de littérature sur les impacts des dispositifs qualité ainsi qu’en examinant la littérature grise, Charlier (2014) constate que non seulement l’évaluation n’a pas pour priorité l’apprentissage des étudiants, mais instaure en plus un climat d’insécurité au sein des établissements d’enseignement supérieur.

⁴⁰ Cet aspect sera discuté dans la partie empirique de cette thèse, grâce à l’étude de l’*Open Access* à l’ULiège dans le chapitre 6.

⁴¹ « *Nommé d’après son créateur Jorge H. Hirsch, le h-index évalue la production scientifique des chercheurs sur base des citations au sein d’un corpus donné. Un h-index de N signifie que le chercheur considéré (ou le groupe de chercheurs) a publié N articles cités au moins N fois dans la base de données considérée* ». Source : <https://lib.uliege.be/fr/content/indicateurs-bibliometriques> (page consultée le 14 mars 2018).

et la stratégie de Lisbonne. La logique de service public laisse alors la place à « *une logique de marché, concurrentielle et gestionnaire* » (2010 : 17). En plus de faire apparaître le retard des universités nationales et donc de faire prendre conscience aux États la nécessité de changement (Granger, 2015), les classements

“inventent surtout une manière particulière d’envisager la chose universitaire et le marché mondial sur lequel elle a cours. Ils rapportent ainsi la « réputation » des universitaires au nombre de leurs publications internationales et des “prix” qu’ils remportent. Ils mesurent l’“importance” d’une efficacité à attirer à elle des capitaux privés. Ils évaluent la qualité des “offres de formation” au nombre des anciens étudiants qui font carrière dans la finance ou les grandes firmes internationales” (2015 : 71).

Il convient de noter le caractère omniprésent des classements, comme le constate le Recteur de l’ULB qui y consacre son discours de rentrée académique de 2007 et explique l’importance pour une université d’y figurer en haut du classement :

« Plus aucune université ne peut les ignorer. Y figurer en bonne place est devenu un argument de promotion, la carte de visite de l’université, sinon même une condition sine qua non pour établir des collaborations internationales intéressantes. Ces classements vont donc marquer de plus en plus l’évolution du paysage universitaire mondial. »

Discours de rentrée académique de l’ULB 2007-2008

Bien qu’ils occupent aujourd’hui une place considérable dans la communication institutionnelle⁴² des universités, faisant office de « *label* » de qualité pour celles-ci, les classements font l’objet de vives critiques, essentiellement méthodologiques. Celles-ci auraient d’ailleurs plus tendance à renforcer la présence des classements plutôt que de les affaiblir (Bouchard, 2013). Mercier (2012) qualifie notamment le classement de Shanghai, un des classements les plus connus, de « *grimaçant miroir déformant [...] funeste et ridicule* » (2012 : 208). Selon l’auteur, ce classement « *ne mesure pas la performance des établissements, mais leur écart à la norme américaine qui a servi à en dicter les critères* » (2012 : 209). Marginson (2013) étudie quant à lui les *rankings* en lien

⁴² La communication institutionnelle « *recouvre l’ensemble des actions de communication qui visent à promouvoir l’image d’une entreprise ou d’une organisation auprès de ses différents partenaires, internes ou externes* » (Vandevelde-Rougale, 2017 : 194).

avec la notion de pouvoir. Les classements d'université donnent une vision de la façon dont le pouvoir façonne les rapports entre les États, les institutions, la société civile et les acteurs sociaux. En normalisant les relations concurrentielles et hiérarchiques entre les institutions, les classements sont porteurs de l'idéologie néolibérale :

« [...] rankings foster the worldview embodied in neoliberalism (the social realm as a competitive marketplace), justify the unequal outcomes of unequal competition, and give comfort and legitimation to those who benefit most from the growing economic inequalities that have marked the neoliberal era » (Marginson, 2013: 563).

5.3 La stratégie de Lisbonne : l'université dans l'économie de la connaissance

En mars 2000 le processus de Bologne est intégré à la stratégie de Lisbonne, dont le but est de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (UE, 2000 :⁴³ avant 2010 (Lorenz, 2007)). Notons la présence d'un vocabulaire très spécifique encourageant les universités dans le sens d'une compétition accrue. Les universités sont amenées par ces réformes à atteindre des objectifs socio-économiques précis : « *la création de nouveaux emplois, la croissance économique, la cohésion sociale et la promotion de l'esprit d'entreprise* » (Rinne et Koivula, 2005 : 103). Contrairement au processus de Bologne dont les motivations sont à la fois économiques et sociales, la stratégie de Lisbonne est une stratégie définie par l'UE dont les objectifs sont principalement économiques (Musselin *et al.*, 2007) et dont les États-Unis sont la référence (Garcia, 2009). Cette orientation économique de la stratégie de Lisbonne est particulièrement explicite dans les publications de la Commission européenne (CE), comme nous allons le voir plus loin.

Bastenier (2008) souligne le caractère essentiellement économique et politique des exigences de la société de la connaissance pour l'enseignement supérieur. Les missions de

⁴³ Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la Présidence.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm (page consultée le 14 février 2018).

nombreux établissements universitaires devront à présent être fonctionnelles et leurs programmes attractifs. En ce sens, la société de la connaissance est définie comme

« celle où l'activité intellectuelle et scientifique est pleinement devenue un facteur de production et un enjeu fondamental dans la compétition économique [...]. Le contexte des dernières décennies a cependant radicalisé ce qui pousse à privilégier les savoirs vraiment utiles. Cela, dans la mesure où le vieux modèle de l'industrialisation s'est relativement épuisé, la demande d'innovation s'est affirmée fortement et l'économie en mutation a imposé l'idée que c'est par le développement de nouveaux produits que les firmes parviendront à obtenir des avantages comparatifs sur le marché concurrentiel internationalisé » (Bastenier, 2008 : 91).

Afin de renforcer ou potentialiser le rôle central de l'université comme dispositif de production et de diffusion des savoirs dans la société de la connaissance, l'UE a lancé diverses initiatives. L'un des axes principaux de la stratégie de Lisbonne consiste à créer un Espace Européen de la Recherche (EER) afin d'harmoniser la politique scientifique de l'Union européenne (Harloe et Perry, 2005). En ce qui concerne l'éducation et la formation, L'UE souhaite *« renforcer la convergence des systèmes d'enseignement supérieur, dans le cadre du processus de Bologne »* (Commission européenne, 2003 : 4). Pour tenir ce rôle d'acteur-clé dans l'Europe de la connaissance, les universités doivent cependant pouvoir *« s'adapter, face à une série de profondes mutations »* (2003 : 6). Parmi celles-ci se trouvent : la hausse de la demande de formation malgré la limitation des ressources humaines disponibles ; l'internationalisation et par conséquent la concurrence entre pays, universités et institutions ; le développement d'une plus grande collaboration université-entreprises ; de nouveaux lieux de production des connaissances ; la réorganisation de la connaissance (diversification et spécialisation du savoir, mais aussi adaptation du milieu académique à des domaines interdisciplinaires pour répondre aux problèmes de société) ; et enfin, devoir répondre aux attentes grandissantes d'investissement de l'université dans la société (*ibidem*).

Avec l'avènement de l'économie de la connaissance, l'université change de référentiel pour passer d'une enclave spécialisée dans la formation de cadres supérieurs et moyens à une institution occupant une place centrale dans l'économie et plus largement dans la société. L'apparition de la notion de société de la connaissance dans

les publications de la Commission européenne va de pair avec les récentes évolutions économiques et technologiques. Selon la Commission européenne, trois facteurs ont profondément transformé l'économie ainsi que le fonctionnement de la société (Cussó, 2008) : « *l'avènement de la société de l'information ainsi que le développement de la civilisation scientifique et technique et la mondialisation de l'économie* » (2008 : 43).

Les réformes européennes du début du XXI^e siècle sont fondées sur le postulat que « *la connaissance favorise la croissance* » (Jorda, 2007 : 42) et de multiples communications ont été rédigées pour démontrer l'importance du rôle des universités dans l'économie de la connaissance.

Dans sa communication de 2003, la CE exprime ses attentes envers l'université en expliquant qu'elle doit prendre part à la société et à l'économie de la connaissance⁴⁴, notamment grâce à sa particularité d'agir à tous les niveaux de la connaissance, aussi bien dans la production, la transmission, la diffusion que dans l'utilisation des connaissances. Le titre même de la communication est révélateur du fait que ce sont à présent des instances extérieures à l'université qui lui dictent quel doit être son rôle et comment y parvenir. La CE insiste sur la nécessité que les universités deviennent « excellentes », sans toutefois préciser ce que ce terme recouvre exactement : « *l'Europe a besoin d'excellence dans ses universités, pour optimiser les processus qui sous-tendent la société de la connaissance et pour atteindre l'objectif fixé par le Conseil européen à Lisbonne* » (Commission européenne, 2003 : 2). La CE souligne certains dysfonctionnements dans les universités, notamment le fait de ne pas « *remettre réellement en question leur rôle ou la nature de leur contribution à la société* » (2003 : 24). Il serait alors impératif pour l'université de s'adapter face à d'importantes transformations ainsi que de répondre à diverses attentes : « *s'insérer plus profondément dans la vie de la Cité* » (2003 : 9) ; utiliser les ressources financières de manière efficace pour « *maximiser le retour social sur investissement de ces financements* » (2003 : 10) ; exploiter « plus efficacement » les résultats des recherches scientifiques ; renforcer

⁴⁴ Issu d'une posture néolibérale, le terme « économie de la connaissance » apparaît dans un rapport de l'OCDE de 1996 coordonné par les économistes Foray et Lundvall qui « *souligne en particulier la corrélation entre la croissance et les secteurs qui fabriquent de la connaissance* » (Bouchez, 2014 : 15). Les deux économistes « *soutiennent la thèse [...] de la place centrale de la connaissance dans les processus de production, de traitement et de diffusion, dans le cadre d'un nouveau régime de croissance économique* » (*ibidem*).

l'« excellence » ; avoir recours à des pratiques de gestion « efficaces » ; développer l'interdisciplinarité ainsi que des réseaux européens d'« excellence ». La CE (2003) incite également les universités européennes à s'ouvrir davantage vers l'extérieur : à l'international, mais aussi au niveau local et régional.

Dans le prolongement de cette communication, la CE publie en 2005 « *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne* » pour insister sur la nécessité de la contribution des universités européennes pour atteindre les objectifs de Lisbonne. La CE y relève divers obstacles pour les universités : trop peu de réussite des études, l'inégalité de l'accès à l'enseignement supérieur, le manque de chercheurs, trop d'uniformité dans les programmes, une fragmentation de l'enseignement, un excès de réglementation dans les universités qui les empêchent de se « moderniser » ainsi qu'un manque de financement. La publication exhorte les universités à attirer davantage les étudiants en travaillant sur la « qualité » et l'« excellence », encore une fois sans préciser ce que ces notions recouvrent. Afin d'attirer les étudiants, la CE préconise une plus grande ouverture de l'université sur le monde, un apprentissage flexible, un élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, le développement de la communication. La CE demande également aux États de renforcer leur responsabilité concernant l'orientation stratégique des universités tandis que ces dernières sont responsables de leurs programmes, de leur personnel et de leurs ressources. Enfin, la CE conseille aux universités de convaincre les acteurs extérieurs (pouvoirs publics, entreprises, population) qu'elles utilisent leurs ressources de manière efficace, mais aussi d'entretenir des collaborations avec les industries. L'enseignement supérieur est alors vu comme

« un investissement bénéficiant à la fois à l'individu (à qui il procure un revenu et une situation plus intéressants) et à la société dans son ensemble (car il contribue à l'augmentation des taux d'emploi, à l'abaissement des coûts sociaux et à la prolongation de la carrière professionnelle) » (2005 : 10).

En 2006, la CE insiste sur le besoin de modernisation des universités dans la communication « *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation* ». Le potentiel des universités serait sous-exploité pour augmenter la croissance et le taux d'emploi et leur uniformité constituerait un obstacle à la coopération et au développement de la qualité. Afin de maximiser les

capacités de l'université, la CE appelle les universités à se transformer et les encourage à développer la mobilité géographique et intersectorielle, créer de nouveaux modèles de gouvernance interne, entretenir des liens avec les entreprises ainsi que la société au sens large, augmenter l'employabilité des diplômés, optimiser le financement de l'enseignement et de la recherche, faire la promotion de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, valoriser l'excellence et enfin accroître l'attractivité de l'enseignement et de la recherche.

Par ailleurs, la société de la connaissance est associée à la montée de nouvelles idéologies⁴⁵. Delanty (2003) en identifie trois qui touchent l'enseignement supérieur. La première est le postmodernisme, dont un exemple intéressant d'influence sur l'enseignement est le discours d'excellence, terme vide considéré comme la nouvelle idéologie de l'université. Dans l'idéologie postmoderne, la conviction que la connaissance manque de sens est répandue, mais le discours culturel peut s'y substituer. La deuxième idéologie véhiculée par la société de la connaissance est le néolibéralisme, une idéologie dont le but est de reconstruire la société à l'image d'une doctrine politique et rejette la société au profit du marché. Cette idéologie, indissociable de l'idéologie gestionnaire (ou managériale)⁴⁶, se traduit dans l'enseignement supérieur par une augmentation du contrôle bureaucratique. Enfin, Delanty (2003) identifie une « troisième voie », idée centrale de Giddens (1998), une idéologie imprécise qui concilie néolibéralisme, démocratie sociale, État et marché. Dans cette troisième voie, l'émancipation des individus est étroitement liée à la connaissance, et ce, dans tous les domaines de la vie. Cette troisième voie présente la caractéristique d'être floue et imprécise, ne pouvant être définie que par rapport à ce qu'elle n'est pas. Selon l'auteur (2003), ces trois idéologies entraînent les contradictions suivantes dans l'enseignement supérieur⁴⁷ : enseignement *vs*

⁴⁵ Le terme « idéologie » est souvent connoté négativement et est controversé en raison de son caractère complexe (Deem et Brehony : 2005 ; Bihr, 2011). L'idéologie peut être définie comme « *un système culturel [...] dont le noyau est constitué par une conception du monde à la fois englobante et cohérente, qui implique un programme d'action sur le monde et par conséquent aussi une axiologie, et dont la fonction essentielle est de justifier la situation, les intérêts ou les projets d'un groupement social particulier* » (Bihr, 2011 : 2)

⁴⁶ <http://cjf.qc.ca/revue-relations/publication/article/lideologie-manageriale-deshumanisante/> (page consultée le 19 mai 2019).

⁴⁷ Nous ne les détaillerons pas ici. Pour plus d'informations, nous redirigeons nos lectrices et lecteurs vers l'article de Delanty, G., (2003) : « Ideologies of Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education », *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 1, pp. 71-82.

recherche, efficence *vs* érudition, management *vs* leadership, opinion *vs* connaissance, science *vs* technologie. Les propos de Delanty (2003) confirment ceux de Bachelet (2001) dont l'étude des paradoxes universitaires constitue le cœur de la thèse⁴⁸. Ces paradoxes ou contradictions ont toujours fait partie intégrante de l'université, mais ces nouvelles idéologies issues de la société de la connaissance impliquent de nouvelles relations entre l'enseignement supérieur, l'État et le marché, entraînant l'apparition de nouveaux paradoxes (Delanty, 2003).

5.4 L'université entrepreneuriale

Avec l'économie de la connaissance, un nouveau mode de fonctionnement de l'université voit le jour, sous la notion d'« *université entrepreneuriale* », théorisée par Burton Clark en 1998 (Harloe et Perry, 2005). Selon ce concept, « *une université entrepreneuriale est une organisation où il est normal de prendre des risques lorsque de nouvelles pratiques sont adoptées et où l'esprit d'entreprise consiste souvent à aller jusqu'à l'exploitation commerciale à but lucratif de l'innovation* » (Gjerding, Wilderom, Cameron, Taylor, 2006 : 96). Les caractéristiques de l'université entrepreneuriale peuvent se résumer de la manière suivante (Gjerding *et al.*, 2006) :

⁴⁸ Bachelet (2001) distingue trois types de paradoxes : ceux de la « norme historique » (ce que l'université a toujours été, ses « valeurs-repères »), ceux de la « norme de potentialité » générés par le discours dominant), ceux de « la confrontation » (entre les référents historiques de l'université et les critères du Discours dominant).

Les cinq composantes de l'université entrepreneuriale

- Un organe central de décision solide, réactif et adaptatif capable de défendre à la fois les valeurs universitaires et gestionnaires ;
- Des unités chargées de gérer les rapports entre l'université et l'extérieur, par exemple les bureaux de transfert de connaissances ;
- Une grande diversité des sources de financement (entreprises privées, administrations, anciens étudiants, propriété intellectuelle, frais d'inscription, etc.) ;
- Un esprit d'entreprise dans les unités centrales où les gestionnaires se situent sur un pied d'égalité avec les académiques ;
- Un état d'esprit entrepreneurial intégré dans la culture d'organisation de l'université afin d'absorber et favoriser le changement.

Encadré 2 : Les cinq composantes de l'université entrepreneuriale

Dans la société de la connaissance et plus particulièrement dans l'économie de la connaissance, la recherche prend une place prépondérante à l'université par rapport à la mission d'enseignement. Dans un contexte où les subventions de l'État diminuent, Bastenier (2008) met en garde « *contre les risques d'une disponibilité à la pénétration accrue du monde économique qui pousse les universités à se penser comme des entreprises de matière grise ou des parcs scientifiques* » (Bastenier, 2008 : 96). Selon l'auteur, l'université serait à présent perdue entre des missions contradictoires : former une masse d'étudiants à des professions utilitaires, produire de nouveaux savoirs par la recherche et développer l'« esprit critique »⁴⁹ (*ibidem*).

Le concept de l'économie de la connaissance et le contexte actuel de sous-financement de la part de l'État ont engendré des effets pervers pour l'université, comme en témoigne un Recteur de l'ULB lors d'un discours de rentrée académique en 2002. Selon lui, la concurrence entre institutions universitaires a changé de nature. Auparavant considérée comme stimulante, elle se résumerait aujourd'hui à une logique commerciale

⁴⁹ L'esprit critique est un argument récurrent dans la communication des universités. Nous le citons tout en sachant qu'il s'agit d'une notion fourre-tout et peu définie.

qui transparaît dans les termes qu'il utilise. Le Recteur de l'ULB emprunte alors le terme « multiversité » pour qualifier l'université, tiraillée entre sa représentation symbolique de « temple du savoir » et une évolution vers un « supermarché » qui « fournit » voire « vend » l'enseignement comme un « service » produit par des chercheurs « entrepreneurs » à des étudiants « clients » divers :

« La concurrence entre institutions universitaires n'est pas neuve et a pu être bénéfique. Ainsi l'émulation entre les universités de Louvain et Bruxelles a certainement contribué à leur rayonnement. Mais depuis quelques années, on assiste à un changement radical dans la nature de la concurrence. Elle ne se place plus uniquement sur le plan intellectuel, philosophique, sportif ou du prestige, car les universités se trouvent inexorablement entraînées dans une logique de commercialisation. Les causes sont multiples : sous-financement chronique, idéologie ambiante. Si la concurrence se développe autant, c'est qu'on s'est vite rendu compte des nombreuses possibilités de gains financiers qu'offre un monde dont le développement passe désormais par l'innovation technique et l'économie de la connaissance. Dans ce contexte vicié, le chercheur devient un entrepreneur, la connaissance un produit, et l'étudiant un client. [...] Portée par le discours néolibéral, l'université est sommée de devenir entrepreneuriale. [...] Fournissant, et de plus en plus, vendant ses services à un nombre sans cesse plus étendu de "clients" : étudiants ou politiciens, industriels ou retraités, journalistes ou sportifs, l'université devient progressivement une "multiversité". Un supermarché. Mais en même temps [...], elle est symboliquement le sanctuaire de la science, le temple du savoir. »

Discours de rentrée académique de l'ULB, 2002-2003

5.5 Un discours spécifique

Comme nous l'avons vu, Boltanski et Chiapello (1999) ont observé l'émergence d'une nouvelle représentation du monde caractérisée par une transformation du discours managérial entre les années 1960 et 1990. Celui-ci a commencé à atteindre le domaine de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement les universités, notamment via les réformes européennes de la fin des années 1990 et du début des années 2000. Nous allons d'abord identifier les termes de ce discours et dans quelle mesure ils sont diffusés par les réformes européennes. Nous avons effectué une analyse lexicale à partir d'un échantillon

de cinq⁵⁰ publications provenant des instances européennes qui ont été abordées dans ce chapitre afin d'y relever les termes issus du discours managérial, mais aussi représentatifs de la Cité par projets ainsi que leurs occurrences. Cette liste est bien évidemment non exhaustive et une telle analyse mériterait de faire l'objet d'une étude linguistique plus approfondie. Comme nous l'avons vu précédemment, ce type d'analyse a été effectué à plus large échelle par Boltanski et Chiapello (1999) afin de comparer les recommandations faites aux entreprises dans les années 1960 et 1990. Ce comptage d'occurrence de vocabulaire a été reproduit plus modestement par Bachelet (2001) dans le but de faire ressortir les termes du discours dominant relatif au monde universitaire.

Dans la première colonne se trouvent des termes issus du discours managérial que nous avons sélectionnés sur base de l'ouvrage de Boltanski et Chiapello (1999), mais aussi en fonction de notre revue de littérature. Dans la seconde, nous avons listé des termes plus spécifiques à la Cité par projets et au monde en réseau, directement liés aux transformations du management et plus largement, du capitalisme. Nous observons que notre échantillon de publication des instances européennes, présenté dans le tableau suivant, est fortement imprégné du discours managérial et de la Cité par projets. Dans la partie empirique de la thèse, nous verrons que ces termes sont récurrents dans le discours institutionnel ainsi que dans le discours des acteurs :

⁵⁰ La Déclaration de Bologne (1998) ; Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la Présidence ; Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance (2003) ; Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne (2005) ; Faire réussir le projet de modernisation des universités : formation, recherche et innovation (2006).

Discours managérial	Cité par projets
<ul style="list-style-type: none"> - Besoin : 56 - Compétence : 35 - Compétition : 14 - Compétitivité : 15 - Concurrence : 14 - Défi : 19 - Développement : 92 - Dynamisme : 9 - Économie : 78 - Efficacité : 39 - Entreprise : 76 - Excellence : 69 - Gestion : 35 - Initiative : 27 - Investissement : 36 - Modernisation : 37 - Objectif : 76 - Organisation : 14 - Partenariat – partenaire : 38 - Performance : 16 - Plan : 28 - Potentiel : 20 - Processus : 38 - Production : 16 - Professionnel : 24 - Qualification : 35 - Qualité : 56 - Reconnaissance : 24 - Responsabilité : 26 - Résultat : 35 - Stimuler : 9 - Stratégie : 55 - Système : 74 - Technologie : 25 - Transparence : 10 - Travail : 65 - Vie : 34 	<ul style="list-style-type: none"> - Action : 53 - Activité : 26 - Adaptation : 16 - Autonomie : 12 - Changement – changer : 26 - Communication : 56 - Coopération : 33 - Coordination : 13 - Disponible : 9 - Emploi : 60 - Europe – européen. ne : 497 - Expert : 10 - Information : 19 - Innovation – innover : 51 - Intégrer : 15 - Interdisciplinarité : 13 - Intermédiaire : 12 - International : 34 - Internet : 8 - Mobilité : 46 - Nouveau : 87 - Progrès : 11 - Projet : 9 - Relation(s) : 8 - Réseau(x) : 32 - Risque : 9 - Sens : 10 - Système : 74

Tableau 3 : Discours managérial et discours de la Cité par projets

6. L'université postmoderne : entre incohérence et complexité

En 2013, Donovan opère une comparaison entre deux conceptions de l'université qui nous apporte un éclairage intéressant sur l'université actuelle grâce à deux modèles⁵¹, la multiversité et l'université postmoderne, qui décrivent tous les deux l'université comme étant à la fois complexe et incohérente. D'un côté, la multiversité théorisée par Kerr en 1963 est complexe et plurielle, car elle poursuit de multiples buts et sert divers clients. Elle est incohérente en raison des relations conflictuelles qu'elle abrite en interne (plusieurs communautés d'acteurs, académiques, scientifiques, étudiants, administratifs, etc. qui coexistent) et en externe (les contours de l'université sont flous et établissent des connexions avec des acteurs extérieurs). La multiversité est incohérente dans le sens où elle englobe différentes vérités de ses communautés. D'un autre côté, l'université postmoderne décrite par Smith et Webster en 1997 n'est pas clairement définie, mais est caractérisée par l'hétérogénéité et un manque de principe organisateur central (Donovan, 2013). Dans cette conception de l'université, les étudiants prennent la forme de clients qui paient pour une formation qu'ils pourront faire valoir sur le marché du travail. L'université postmoderne est également marquée par un instrumentalisme économique de la recherche, où les académiques doivent rencontrer certains objectifs pour obtenir des financements. Dans ce contexte, la mission première de l'université qui était de conserver et transmettre la « haute culture » est en train de disparaître (*ibidem*). On retrouve là un argument caractéristique de quelques travaux critiques de l'évolution de l'université contemporaine tels que « *Le Naufrage de l'Université* » (Freitag, 1995), déjà largement mobilisé dans la recherche de Bachelet (2001), « *Masse et impuissance* » de Claude Javeau en 1998 (une des rares publications critiques parues en Belgique francophone simultanément à l'apparition du processus de Bologne), ou encore « *Dans les ruines de l'Université* » de Bill Readings (2013), plus connu dans le monde anglo-saxon. Cette idée de « haute culture » s'opposant à une science utilitaire est à mettre en

⁵¹ Une analyse de l'université selon trois modèles (idéalisme allemand, élitisme républicain et utilitarisme américain) a été effectuée par Bachelet en 2001. Cependant, nous souhaitons nous détacher de ces modèles qui sont des idéaux-types fondés sur des critères nationaux qui ne sont plus pertinents et que nous estimons trop fermés pour comprendre l'université.

relation avec l'idéal humboldtien que beaucoup d'universitaires opposent au modèle d'université entrepreneuriale.

Donovan (2013) aborde les conceptions de multiversité et d'université postmoderne sous trois angles : la communauté universitaire, la gouvernance de l'université et le rôle de l'université au sein de la société. Du point de vue de la communauté universitaire, les deux conceptions de l'université sont caractérisées par l'absence d'une communauté unique. Au niveau de la gouvernance, Kerr constate dans la multiversité un rôle plus visible de l'administration et des étudiants clients, tandis que la gouvernance de l'université postmoderne est synonyme de management selon les principes néolibéraux. Plus loin, nous verrons comment l'idéologie néolibérale s'est introduite dans l'université, notamment via des outils issus du Nouveau Management Public (NMP), comme le *reporting* institutionnel ou l'autoévaluation. Enfin, le troisième exemple concerne la place de l'université dans la société. Tandis que la multiversité se trouve au centre de la société et a pour mission de la servir, le rôle de l'université postmoderne consiste principalement à répondre aux principes d'une idéologie (*ibidem*).

La lecture de l'analyse de Donovan (2013) est intéressante dans le sens où, couplée à nos observations et à notre étude contextuelle, elle nous permet d'envisager l'université sous l'angle du postmodernisme,⁵² mais aussi de mettre en avant son caractère complexe, incohérent, « liquide » (pour reprendre l'expression de Bauman [2013]). En effet, grâce à notre étude de la troisième mission, nous observerons que celle-ci joue le rôle de catalyseur des injonctions des réformes européennes, elles-mêmes empreintes du discours néolibéral. L'apparition de la troisième mission est conjuguée à la recrudescence du NMP dans un contexte d'ouverture où l'université, poreuse, liquide et aux contours indéfinis, évolue parmi une variété de partenaires et de nouveaux acteurs qui contribuent à donner leur définition de ce qu'est le « bon savoir ». En ce sens, si le modèle de la multiversité nous donne *a priori* une définition mécanique et fonctionnelle de l'université, le modèle de l'université postmoderne nous permet de comprendre pourquoi la troisième mission, qui n'est pas idéologiquement neutre, car elle repose sur l'idée d'une science adaptée à

⁵² Tout en étant consciente que les justifications du modèle de Kerr, inspiré des grandes universités privées américaines, n'étaient pas nécessairement toujours très éloignées des critères de légitimation postmodernistes.

une société de marché⁵³, s'intercale dans les relations d'interdépendance entre l'université et le monde économique illustrées par le modèle de la triple hélice.

Cette incohérence et cette complexité de l'université nous amènent à y identifier plusieurs niveaux d'action. À ce titre, Touraine (1973) nous permet d'alimenter notre réflexion afin de délimiter notre objet de recherche.

Pour Touraine, la société n'est pas seulement constituée d'un ensemble de règles et de normes veillant à maintenir sa bonne organisation, elle est au contraire capable de modifier celles-ci, de donner sens à ses conduites tout en en transformant le sens. Pour lui, la société est en mouvement permanent, elle se produit et travaille sur elle-même. Dans l'ouvrage « *Production de la société* » (1973), nous pouvons identifier trois niveaux d'actions classiques nous permettant de penser l'université au croisement de trois éléments. Elle est à la fois une organisation (système organisationnel), une institution (système institutionnel) et une société (système d'action historique). Pour Touraine, le premier niveau, celui de l'organisation, est un ensemble de moyens ou d'instruments gouvernés par un pouvoir pour assurer sa légitimité. Le second niveau (celui de l'institution) est synonyme de « système politique ». Il s'attache à l'élaboration des décisions légitimes. Enfin, le troisième niveau est celui de la société ou du « système d'action historique », conçu comme mode d'emprise de l'historicité sur les conduites sociales et sur les rapports de classes. En regard de l'approche tourainienne, notre emprunt à ces trois niveaux sera plus méthodologique, voire plus pratique, visant d'une part à les reconnaître, mais surtout, et de manière simultanée, à insister sur leurs étroites intrications. Le niveau organisationnel d'une université est bien connu. Il relève de la gouvernance et de l'organisation complexe du travail de celle-ci. Le niveau institutionnel renvoie à celui de la production de règles, de normes et de valeurs communes, voire spécifiques. Le troisième niveau, celui de la société, insiste sur la présence des universités au sein de la société et sur les influences réciproques. Toutefois, déjà en 1973, Touraine insistait sur les liens entre ces trois niveaux, le système d'action historique et les rapports de classe irriguant et pesant sur tout l'ensemble. Quelques années plus tard, dans

⁵³ La société de marché peut être définie comme « *une société au sein de laquelle les principes de l'économie de marché orientent et contraignent les comportements des organisations et des individus* » (Polanyi, 1983 : cité par Faucher et Le Galès, 2010 : 2).

« *Critique de la modernité* » (1992), il montrait combien l'organisation avait dû s'ouvrir sur le monde extérieur et n'était plus simplement cette « cellule de base » de la société industrielle : « *Simon a parlé de rationalité limitée, et Crozier de contrôle de l'incertitude. Ces analyses remarquables présentent l'entreprise comme un stratège, non pas enfermé dans une organisation dite scientifique du travail, mais ouvert au monde extérieur comme aux problèmes humains internes d'une organisation complexe. Au culte de l'organisation forte et simple a succédé l'éloge de l'organisation faible, flexible complexe. Cette conception est à la fois plus riche que le modernisme fonctionnaliste qu'elle remplace, et plus modeste, puisqu'elle accepte de renoncer au principe central de la sociologie classique, la correspondance des règles institutionnelles et des conduites* » (1992 : 210).

Aujourd'hui, nous pourrions avancer que, dans un contexte de mondialisation des échanges, de marchandisation des savoirs et de mise en concurrence des universités, les évolutions sociétales ont eu d'inévitables effets sur l'organisation des universités qui ont dû revoir en conséquence leurs modes de gouvernance. Les universités sont littéralement devenues « poreuses », pénétrées de part en part par les questions de société. Elles ont dû modifier leurs modes de régulation en conséquence, réfléchir davantage sur elles-mêmes et se redéfinir en tant qu'institutions, productrices de normes et de valeurs. L'enchevêtrement de ces trois niveaux d'analyse serait même devenu une condition *sine qua non* de l'existence de l'université en tant qu'institution universitaire capable de produire de la recherche, de l'enseignement et de continuellement interagir avec sa société. À cette fin, comme nous le verrons, elle a dû développer des dispositifs *ad hoc*, des objets-frontière, pour asseoir cette intrication des trois niveaux, pour « poser » cette ouverture vers le monde extérieur, mais encore pour permettre de fluidifier ses échanges internes et externes entre ses différentes catégories de personnel, entre ses différents instruments, ses différents niveaux, ses différents acteurs. En ce sens, l'université apparaît à la fois comme un ensemble flou, complexe et extrêmement mouvant, mais en même temps, elle est structurée, organisée, gérée, normée et reliée. Cette lecture de l'université selon Touraine doit selon nous être complétée par les travaux de Lyotard sur le postmodernisme qui donne davantage d'éléments sur l'adaptation de l'université. Touraine nous aide à répondre à la question du « comment » l'université s'adapte à de nouvelles injonctions, tandis que Lyotard donne des éléments de réponses sur le

« pourquoi », c'est-à-dire une adaptation aux transformations du statut du savoir et aux injonctions qui en découlent.

7. L'Université à l'épreuve des réformes européennes

Ce rappel synthétique du contexte des universités nous permet d'identifier quelques moments décisifs et de poser le cadre dans lequel l'université évolue. Pour rappel, cette thèse a pour but d'identifier en quoi la troisième mission constitue une réponse de l'université par rapport aux injonctions qui lui sont imposées, mais aussi dans quelle mesure cette réponse est conforme au discours porteur de ces injonctions. Pour y répondre, nous avons dû commencer par décrire le contexte de création et la nature de ces injonctions, ainsi qu'identifier le discours qui les diffuse.

Le XIX^e siècle marque un tournant décisif dans l'histoire de l'université, avec la création de l'université de Berlin qui constitue la base du mythe humboldtien. Intégrée à l'enseignement, la recherche y occupe une place inédite. C'est aussi à ce moment que se développe l'université américaine, qui va peu à peu devenir le modèle dominant en Europe, un modèle d'université pragmatique, empreint d'une logique commerciale, et qui a pour objectif de répondre à aux demandes de la société.

À la fin du XX^e siècle, la massification de l'enseignement supérieur, les nouvelles directives européennes ainsi que l'émergence de la société et de l'économie de la connaissance annoncent une nouvelle conception de l'université différente de celle issue du mythe humboldtien. En 1998, la déclaration de la Sorbonne, à l'initiative de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni, a pour ambition d'harmoniser l'enseignement supérieur européen. Un an plus tard, le processus de Bologne, structuré autour d'un corpus d'idées néolibérales, va plus loin en créant un espace européen d'enseignement supérieur. La déclaration de Bologne s'étend aujourd'hui au-delà du territoire européen et rassemble à présent 46 pays autour d'une volonté de rendre l'enseignement supérieur plus « lisible », plus « compétitif », « promouvant la mobilité » aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants, garantissant la « qualité » de l'enseignement et y intégrant la dimension européenne. En 2002, la stratégie de Lisbonne, dont les objectifs sont essentiellement économiques, marque l'entrée de l'université dans

l'économie de la connaissance et la naissance de l'université entrepreneuriale, où la recherche occupe une place prépondérante par rapport à l'enseignement et où les universités sont mises en concurrence sur un marché où l'intervention de l'État en termes de financement tend à se réduire. Nous assimilons ces injonctions à la doxa managériale, au discours dominant qui caractérise l'université du XXI^e siècle qui correspond davantage au modèle de l'université postmoderne qu'à la multiversité. Comme nous l'avons vu, la notion de société de la connaissance est elle-même l'expression d'idéologies qui vont ensuite s'exprimer dans toutes les institutions d'enseignement (Delanty, 2003).

Nous avons également observé que l'université a été touchée par les transformations du management qui ont eu lieu depuis les années 1990 (Boltanski et Chiapello, 1999). En nous basant sur les caractéristiques du nouvel esprit du capitalisme, nous avons pu établir certains parallèles dans la gestion de l'université actuelle, notamment son adaptation à son contexte, la prééminence de la figure de l'expert ou encore l'émergence de l'autocontrôle. Pour les auteurs, l'étude des textes de management des années 1990 a démontré un réagencement du monde par rapport à celui des années 1960, entraînant le besoin de se doter d'une nouvelle représentation du monde économique dont l'aboutissement se traduit par la création de la Cité par projets (Bachelet, 2001). Dans le septième chapitre de cette thèse, nous mettrons en exergue les caractéristiques de la Cité par projets qui nous permettent d'expliquer l'université actuelle.

Dans la continuité de l'investissement du secteur public par le NMP dans les années 1980, l'université s'est ouverte à de nouveaux principes de gestion et d'organisation. Au prétexte de son adaptation au contexte d'économie de la connaissance, l'université doit adopter de nouveaux dispositifs de contrôle et de pilotage qui auront pour conséquences : une nouvelle répartition de la responsabilité des questions universitaires, un renforcement des fonctions de direction et des services administratifs, et enfin une redéfinition des performances académiques basée essentiellement sur des aspects quantitatifs. On ajoutera également la généralisation des dispositifs et procédures d'évaluation dans tous les secteurs d'activités, scientifiques, administratifs et pédagogiques.

Cette dynamique est simultanée à la généralisation, à la banalisation d'une nouvelle conception du savoir, assimilée à un bien commercialisable parmi d'autres, qui reflète le discours dominant présenté par Bachelet en 2001. Cette évolution de l'université découle directement des réformes européennes discutées précédemment qui la font évoluer en un dispositif sommé de rendre des comptes et de diffuser des connaissances « utiles » pour la société. Nous avons vu que l'évolution de l'université est intrinsèquement liée à l'évolution du statut du savoir. Dans la société postmoderne (Lyotard, 1979), le savoir constitue la principale force de production et la légitimité est à présent liée à la performance, à l'efficacité et à la production. Dans ce contexte, le savoir se distingue également par son aspect pratique et orienté vers les résultats, entraînant la création de nouveaux dispositifs à l'université que nous détaillerons plus loin dans cette thèse.

Après avoir retracé brièvement l'histoire de l'université en insistant sur les éléments cruciaux qui ont contribué à son évolution, nous allons à présent nous concentrer sur le contexte particulier de l'université en Belgique francophone.

CHAPITRE 2

L'UNIVERSITÉ EN BELGIQUE FRANCOPHONE

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, trois types d'enseignement supérieur coexistent actuellement, avec leur mécanisme de financement propre : les universités, les hautes écoles et les Écoles supérieures des arts (ESA)⁵⁴ (Detroux, 2009). À côté des universités, les hautes écoles et ESA dispensent des formations à finalité professionnelle ou artistique, même si les universités proposent également des formations professionnalisantes (Truffin, 2006). Les hautes écoles peuvent dispenser des formations de type court, les « *bacheliers* », mais aussi des formations de type long et décerner des titres de « *masters* ». Les universités quant à elles sont les seules à pouvoir décerner le titre de « *docteur* » (*ibidem*). Dans le cadre de cette recherche, nous allons uniquement nous intéresser à l'enseignement supérieur universitaire. Le but de ce chapitre est de comprendre l'organisation du système universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'évolution de sa structure depuis les années 1960 jusqu'à nos jours.

Nous commencerons par rappeler le fonctionnement du système institutionnel belge, puis nous aborderons la question du financement de l'enseignement et de la recherche. Nous verrons qu'il existe une double différence entre le financement de l'enseignement et de la recherche, mais aussi entre le financement de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée.

Ce chapitre a également pour but de décrire les transformations du paysage universitaire depuis les années 1960. Avec l'adhésion de la Communauté française au processus de Bologne, le début des années 2000 marque un tournant décisif dans les rapprochements entre institutions (Molitor, 2010). Les années qui suivront seront

⁵⁴ Detroux (2009) mentionne également les Instituts supérieurs d'architecture (ISA) comme quatrième type d'enseignement supérieur. Nous ne les mentionnons pas ici étant donné qu'ils ont été intégrés aux universités en 2009.

marquées par des fusions et rapprochements, jusqu'à l'adoption du décret « *Paysage* » en 2013⁵⁵, restructurant l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont nous passerons brièvement en revue les différentes étapes.

2. Brève présentation du système institutionnel belge

Afin de saisir toute la complexité de l'organisation du système universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, il convient de revenir sur le système institutionnel belge.

Depuis 1993, la Belgique est un État fédéral, créé à la suite de la quatrième réforme de l'État et composé de trois instances : l'État fédéral, les Communautés et les Régions⁵⁶. Chacune de ces instances, composées d'un parlement et d'un gouvernement, exerce ses compétences de manière autonome dans ses matières respectives. Il est à noter qu'en Flandre, les institutions communautaires et régionales ont fusionné. Il n'existe plus qu'un seul parlement et un seul gouvernement.

Après la fédéralisation, les compétences ont été transférées selon deux axes⁵⁷. Le premier axe, les Régions, renvoie à l'histoire et aux intérêts économiques. La Belgique comprend trois régions qui sont la Région wallonne, la Région flamande et la Région de Bruxelles-Capitale. Les compétences distribuées aux régions relèvent de domaines en lien avec l'occupation du territoire (économie, emploi, aménagement du territoire et urbanisme, environnement...). Le second axe, les Communautés, renvoie aux langues et aux cultures. Les trois communautés, c'est-à-dire la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone possèdent des compétences en lien avec les personnes, par exemple l'enseignement, la culture, ou encore la recherche scientifique fondamentale par exemple. L'État fédéral conserve quant à lui certaines compétences, notamment dans le domaine des affaires étrangères, de la défense nationale,

⁵⁵ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Publié au Moniteur belge le 18 décembre 2013, p. 99347.

⁵⁶ https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale (page consultée le 18 septembre 2017).

⁵⁷ *Ibidem*.

de la justice, de la finance, de la sécurité sociale, de la santé publique ou encore des affaires intérieures.⁵⁸

3. Enseignement et recherche : un financement différencié

Si le financement de l'enseignement universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est caractérisé par sa tendance à l'uniformité, le financement de la recherche se distingue par la multiplicité de ses sources (Truffin, 2006). À titre de comparaison, en Communauté flamande les crédits destinés à la recherche se trouvent dans un budget unique à la suite de la fusion entre les institutions communautaires et régionales.

3.1 Le financement de l'enseignement

3.1.1 La loi de 1971

Autrefois, les universités publiques étaient financées par l'État et les universités privées par des ressources privées (Truffin, 2006). C'est après la Première Guerre mondiale que les secondes vont commencer à solliciter les pouvoirs publics, jusqu'à l'adoption de la loi du 23 juin 1930 qui permettra de subventionner les universités privées (*ibidem*). En 1971 est votée la loi relative au financement et au contrôle des institutions universitaires⁵⁹. Celle-ci avait pour but d'imposer une égalité de traitement à toutes les universités, libres et publiques (Molitor, 2010). Selon la loi de 1971, les universités reçoivent des allocations de fonctionnement annuelles basées sur le nombre d'étudiants et supposées couvrir les dépenses en matière d'administration, d'enseignement et de recherche (*ibidem*). Truffin (2006) note que cette loi ne tient compte, dans les dépenses dites « ordinaires », que des critères liés à leur activité d'enseignement. Elle introduira un principe d'égalité selon lequel « *un étudiant égale un étudiant* », peu importe l'institution où il étudie, ainsi qu'un principe de proportionnalité grâce au concept de « coût forfaitaire par étudiant », censé suivre le coût réel des formations universitaires (*ibidem*). En multipliant ce coût forfaitaire par le nombre d'étudiants, on détermine « *l'allocation de base* » ou « *l'allocation de fonctionnement* »

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Publiée au Moniteur Belge le 17 septembre 1971.

(Truffin, 2006 : 12) accordée à chaque université. Afin de ne pas désavantager les petites institutions, la loi prévoit le concept de « *nombre plancher* » (Molitor, 2010 : 10), qui est défini comme « *un montant garanti indépendamment du nombre réel des étudiants* » (Truffin, 2006 : 13), ainsi qu'un plafond, nombre au-delà duquel le coût par étudiant diminue. La loi introduit également un coût basé sur l'orientation des études en utilisant un facteur de pondération selon lequel, par exemple, un étudiant en médecine coûte environ trois fois plus cher qu'un étudiant en philosophie (*ibidem*). En 1976, le gouvernement agit sur le facteur du nombre des étudiants et les universités qui recrutent le plus seront les mieux financées, ce qui mènera à une véritable « *chasse à l'étudiant* » (*ibidem*) entre institutions. Le coût forfaitaire par étudiant sera ensuite réduit (*ibidem*).

3.1.2 Le financement par enveloppe fermée : une incitation à la concurrence entre institutions

Le décret du 1^{er} octobre 1998⁶⁰ confirme ces restrictions et modifie le système de financement des universités en introduisant le système dit de « l'enveloppe fermée ». L'enveloppe globale allouée aux universités est alors fixée par décret. Elle est liée à l'indice des prix à la consommation et non à l'évolution du nombre d'étudiants (Detroux, 2009). Ce système que Bayenet et Bosteels qualifient de « *perverse* » (Bayenet et Bosteels, 2000 : 47) « *associe un système forfaitaire global [...] à un système per capita par la répartition d'un forfait global entre les universités* » (*ibidem*). Étant donné que l'université qui n'augmente pas son nombre d'étudiants plus que les autres voit son allocation diminuer, les universités sont alors encouragées à partir à la « *chasse à l'étudiant* » (Detroux, 2009 : 156), entraînant une concurrence objective entre institutions universitaires qui rend leur collaboration difficile (Molitor, 2010). Lors d'une entrevue dans le cadre de notre travail de terrain, l'Administrateur de l'ULiège nous explique les problèmes que ce système entraîne, notamment en termes de coûts de personnel, pour les universités qui doivent alors garantir l'encadrement des étudiants avec moins de moyens :

« *Aujourd'hui le problème qu'on a dans notre université, c'est qu'on est dans un système qu'on appelle en enveloppe fermée. Donc on a un financement*

⁶⁰ Décret modifiant la loi du 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires. Publié au MB le 21 novembre 1998. Numac : 1998029503.

qui a été balisé par la Communauté française pour lequel on a dit à un moment donné, “l’ensemble des unifs va fonctionner avec des enveloppes fermées. Donc vous vous débrouillerez, il n’y aura pas d’augmentation budgétaire, à vous de travailler dans une enveloppe fermée”. Ça veut dire que quand une unif augmente plus qu’une autre son nombre d’étudiants, celle qui augmente moins perd. Et aujourd’hui le problème à Liège c’est qu’on a un petit peu moins d’étudiants aujourd’hui en termes d’augmentation d’étudiants, que l’ULB ou l’UCL. Comme on a moins d’étudiants, on a moins d’argent. Mais comme on était en croissance pendant des années, on s’est dit “comme le nombre d’étudiants a augmenté, on doit pouvoir l’encadrer”. Alors on encadre par rapport à des profs, par rapport à des assistants, mais aussi par rapport à notre personnel administratif. Quand on engage quelqu’un à 25 ans, il coûte X euros. Mais quand on l’engage à 25 ans et qu’il continue jusque ses 65 ans, avec les évolutions de carrière et les avancements, les promotions, il coûte plus cher. Donc le coût du personnel, que ce soit de l’enseignant, du chercheur ou du personnel administratif, il augmente. Donc on va de X à Y, et on passe de 25 à 65 ans, soit 40 ans de carrière avec une évolution qui augmente. Oui, mais si on est à 20 000 étudiants, et qu’on passe à 18 000 étudiants, le financement quand il est en enveloppe fermée, il décroît, et donc aujourd’hui on est en diminution pour le financement et en augmentation pour le coût, et on est dans ce qu’on appelle un effet ciseau, on est juste ici, et ça, c’est embêtant ! Parce qu’on va continuer à perdre un petit peu parce qu’il y a plus d’étudiants qui s’inscrivent à l’ULB et à l’UCL et un peu moins à Liège, mais le personnel qu’on a engagé, on ne va pas le virer. Donc on le garde, et donc il augmente. Aujourd’hui on doit faire mieux avec moins d’argent. »

Administrateur - ULiège

Depuis le décret « Bologne »⁶¹ de 2004, l’allocation annuelle que reçoivent les universités est scindée en deux parties. Une partie fixe représentant un quart de l’allocation globale, revue tous les dix ans « *en fonction des allocations réellement accordées aux institutions au cours des dix années qui précèdent la révision* » (Detroux, 2009 : 156) et une partie variable en fonction du nombre d’étudiants inscrits, pondérée

⁶¹ Décret du 31 mars 2004 définissant l’enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l’espace européen de l’enseignement supérieur et refinançant les universités. Publié au MB le 18 juin 2004, p. 45239.

selon les études suivies (*ibidem*). Cette nouvelle méthode de financement public amène les universités à trouver des alternatives pour être financées, par exemple en répondant à des appels à projets européens ou bien en cherchant des financements venant de l'industrie ou du mécénat⁶² par exemple (Lits et Léonard, 2013).

3.1.3 Vers un refinancement des universités?

Le 16 juin 2016, le décret relatif au refinancement de l'enseignement supérieur⁶³ est adopté, afin de solutionner le problème de « définancement » auquel fait face l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Selon celui-ci, un financement d'au moins 107,5 millions d'euros sera attribué aux établissements d'enseignement supérieur à partir de l'année 2016 et ce, jusque l'année 2019. En 2016, 10 millions d'euros seront injectés dans les moyens de fonctionnement des universités et des hautes écoles. Le refinancement des ESA commencera quant à lui dans le courant de l'année 2017⁶⁴. Étant donné que ce décret est particulièrement récent et qu'il a été voté au moment où nous venions de terminer notre travail de terrain, il ne sera pas abordé davantage dans le cadre de cette thèse.

3.2 Le financement de la recherche : une multiplicité d'acteurs

3.2.1 L'Union européenne (UE)

À partir de 1984, l'UE a mis en place des programmes-cadres de recherche et développement (PCRD) pluriannuels, sous la forme d'appels à propositions. Entre 1984 et 2013, sept programmes-cadres ont été mis en place et ont constitué le principal instrument de l'Union européenne pour financer la recherche au niveau européen. Ils sont accessibles à la fois par les entreprises et les établissements de recherche dont font partie les universités (Angué et Mayrhofer, 2014). En plus de reprendre des éléments des

⁶² Depuis Bologne, le mécénat est une piste de financement alternatif exploitée par l'ULiège qui a notamment développé le concept d'*alumni*, originaire des États-Unis, qui est un exemple de la prégnance du modèle américain sur les universités européennes.

⁶³ Décret du 16 juin 2016 relatif au refinancement de l'enseignement supérieur. Publié au Moniteur Belge le 5 août 2016. Numac : 2016029327.

⁶⁴ http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=2750 (page consultée le 24 septembre 2017).

précédents programmes, le septième programme-cadre⁶⁵ introduit de nouvelles mesures afin d'améliorer l'efficacité ainsi que la cohérence de la politique de recherche de l'UE (Vincent, 2009). Ses objectifs sont déclinés selon quatre programmes spécifiques : le programme « coopération » pour favoriser la recherche collaborative en Europe, le programme « idées » pour financer la recherche fondamentale sans tenir compte des thématiques prioritaires, le programme « personnes » afin de soutenir la mobilité et le développement de carrière des chercheurs et enfin le programme « capacités » pour renforcer les besoins de connaissances de l'Europe⁶⁶.

En 2014, le septième programme-cadre laisse place à l'Horizon 2020 afin de renforcer la compétitivité des entreprises européennes. Il intègre le Programme pour la Compétitivité et l'Innovation (CIP) et EURATOM (*European Atomic Energy Community*) (Angué et Mayrhofer, 2014). Les trois grandes priorités du programme sont l'excellence scientifique, la primauté industrielle et les défis sociétaux⁶⁷.

3.2.2 Les pouvoirs publics belges

Si le financement de l'enseignement est attribué aux Communautés, nous allons voir que le financement de la recherche est réparti entre plusieurs acteurs. En matière de recherche scientifique, les compétences sont partagées entre les Communautés pour la recherche fondamentale et les Régions pour la recherche appliquée. Quant à l'Autorité fédérale, elle reste responsable des activités de recherche qui relèvent de ses compétences. Elle coordonne également les stratégies dans le cadre de la construction de l'EER⁶⁸ (Vincent, 2009).

3.2.2.1 La Politique scientifique fédérale

Environ 30 % du budget public alloué à la recherche provient de la Politique scientifique fédérale⁶⁹. Celle-ci a pour missions de gérer des programmes de recherche, fournir des données au gouvernement pour l'aider à prendre des décisions dans divers

⁶⁵ https://ec.europa.eu/research/fp7/understanding/fp7inbrief/what-is_fr.html (page consultée le 24 septembre 2017).

⁶⁶ https://ec.europa.eu/research/fp7/pdf/fp7-brochure_fr.pdf (page consultée le 28 septembre 2017).

⁶⁷ <http://economie.wallonie.be/content/horizon-2020> (page consultée le 28 septembre 2017).

⁶⁸ Espace européen de la recherche.

⁶⁹ http://www.belspo.be/belspo/organisation/intro_fr.stm (page consultée le 27 septembre 2017).

domaines (le développement durable, la santé, la mobilité, la lutte contre les changements climatiques, etc.), gérer la contribution belge à l'Agence spatiale européenne (*European Space Agency*) ou encore insérer les chercheurs belges dans les réseaux internationaux de la recherche. Au total, dix établissements scientifiques fédéraux relèvent de la Politique scientifique fédérale dans les domaines de l'art, de la nature, de l'espace et de la documentation⁷⁰.

3.2.2.2 Les Communautés

À côté de l'enseignement, les Communautés comptent parmi leurs fonctions le financement de la recherche fondamentale (Vincent, 2009). Le premier axe de financement de la recherche fondamentale se rapporte au financement de base des universités dont 25 % de l'allocation de fonctionnement est alloué à la recherche.

Avec la création du Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) en 1928, la recherche reçoit un soutien spécifique de plus en plus important et le FNRS est à présent le principal axe de financement de la recherche universitaire (Truffin, 2006). Le FNRS et ses fonds associés⁷¹ sont financés à la fois par les subventions publiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, État fédéral, Région wallonne, Loterie nationale), des dons et legs (l'opération Télévie⁷², des dons de particuliers, des dons d'entreprises sous la forme de prix scientifique, et enfin les dons de chercheurs qui abandonnent leurs droits de reprographie au FNRS), ou encore le solde de diverses ressources, notamment des subsides annulés⁷³. Le fonctionnement du FNRS est basé sur une approche *bottom up*, c'est-à-dire que les chercheurs proposent leurs projets qui seront jugés par des pairs.

D'autres subventions sont accordées par la Direction Générale de l'Enseignement Non Obligatoire et de la Recherche scientifique (DGENORS). Il s'agit des Fonds

⁷⁰ https://www.belspo.be/belspo/fsi/index_fr.stm (page consultée le 27 septembre 2017).

⁷¹ Les fonds associés du FNRS sont les Fonds de la recherche scientifique médicale (FRSM), l'Institut interuniversitaire des sciences nucléaires (IISN), le Fonds de la recherche fondamentale collective d'initiative des chercheurs (FRFC) et enfin le Fonds pour la formation à la recherche dans l'industrie et l'agriculture (FRIA) (Vincent, 2009).

⁷² Il s'agit d'une opération de collecte de fonds organisée conjointement par le FRS-FNRS et la chaîne de télévision belge privée RTL dans le but de soutenir la recherche scientifique dans le domaine de la médecine et plus particulièrement pour la lutte contre la leucémie de l'enfant et de l'adulte.

⁷³ <http://www.frs-fnrs.be/index.php/le-fonds/les-finances-du-fnrs> (page consultée le 1^{er} octobre 2017).

Spéciaux pour la Recherche (FSR)⁷⁴, destinés à apporter une subvention supplémentaire aux universités pour mener librement des activités de recherche fondamentale, ainsi que des Actions de Recherche Concertées (ARC)⁷⁵ qui sont des financements qui s'étalent sur une durée de cinq ans en moyenne. Les ARC, dont le financement est géré au niveau de chaque université, poursuivent trois objectifs : le développement de centres d'excellence en recherche fondamentale au sein des universités, des centres d'excellence interuniversitaires, ainsi que le développement de centres d'excellence au sein des universités qui intègrent recherche fondamentale et recherche appliquée⁷⁶.

Enfin, des budgets de moindre ampleur sont consacrés à diverses activités scientifiques menées par les universités, par exemple le financement de voyages pour des jeunes chercheurs dans le cadre de leur formation scientifique, des concours de bourses de voyage pour des séjours de quelques mois à l'étranger, ou bien des budgets attribués à d'autres institutions de recherche ou d'enseignement supérieur (hautes écoles, ESA, institutions reconnues d'utilité publique)⁷⁷.

3.2.2.3 Les Régions

Si les compétences et les moyens relatifs à la recherche fondamentale reviennent aux Communautés, la recherche à finalité économique relève quant à elle de la compétence des Régions, qui se focalisent sur l'innovation. Ces compétences recouvrent notamment l'aide à la recherche industrielle, le développement de nouveaux processus de productions et produits, le transfert de technologie, la formation au sein des entreprises et l'entrepreneuriat (Vincent, 2009). Les efforts budgétaires déployés par les Régions en matière de financement des universités et des entreprises sont considérables, égalant pour les universités le financement du FNRS et de ses fonds associés. Ces incitants conduisent les universités à développer la recherche appliquée, souvent dans le but de créer des résultats valorisables, tandis que les moyens accordés à la recherche fondamentale restent stables (Truffin, 2006).

⁷⁴ <http://www.recherchescientifique.be/index.php?id=1233> (page consultée le 1^{er} octobre 2017).

⁷⁵ <http://www.recherchescientifique.be/index.php?id=1233> (page consultée le 1^{er} octobre 2017).

⁷⁶ Décret du 30 janvier 2014 relatif au financement de la recherche dans les universités (publié au Moniteur belge le 12 mai 2014). http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40180_000.pdf (page consultée le 1^{er} octobre 2017).

⁷⁷ <http://www.recherchescientifique.be/index.php?id=1234> (page consultée le 1^{er} octobre 2017).

3.2.3 Les autres sources de financement

En plus des moyens financiers accordés par l'Europe et les pouvoirs publics, le financement de la recherche universitaire peut émaner de source privée, par exemple dans le cas du mécénat ou de la collaboration avec les entreprises (Truffin 2006). Le mécénat privé constituait l'une des seules sources de financement des universités privées jusque 1922, année où elles ont commencé à bénéficier de fonds publics. Après la Seconde Guerre mondiale, ce type de financement diminue, laissant la place aux financements des pouvoirs publics (*ibidem*). Les collaborations avec les entreprises constituent un autre type de financement de la recherche, beaucoup moins désintéressé que le mécénat. Selon leurs besoins en termes d'informations ou de travaux de recherche, les entreprises financent les centres de recherche et permettent l'acquisition d'équipement de laboratoires ou le recrutement de chercheurs. En retour, les diplômés de ces laboratoires peuvent espérer une meilleure insertion dans le monde du travail (*ibidem*).

4. Les multiples transformations du paysage universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

4.1 La société en piliers

Le paysage universitaire a subi de profondes modifications ces dernières années. Pour mieux comprendre ces multiples transformations, il convient de revenir quelques instants sur le régime politique belge, qui peut être décrit par le concept de « *démocratie consociative* » (Moens, 2007 : 16). Lors de la création de la Belgique en 1831, la Constitution a garanti des libertés individuelles (enseignement, culte, associations, etc.) prises en charge financièrement par l'État qui a toutefois un contrôle limité sur l'utilisation de ce budget (Moens, 2007). Ce système est à l'origine de la formation de piliers (*ibidem*), qui peuvent être définis comme « *de véritables conglomerats verticaux regroupant partis politiques, syndicats, mutuelles, sociétés coopératives, réseaux d'enseignement, organisations d'éducation permanente, de santé, de loisirs, de presse, etc. au sein de grandes familles au départ idéologiques* » (Vrancken, 2002 : 10). Les piliers, caractérisés par une segmentation verticale de ses composantes autour de communautés (religieuses, idéologiques, linguistiques ou ethniques) et une grande

cohésion interne, ne se côtoient pas vraiment et entrent souvent en conflit, pour lesquels la démocratie consociative permet de trouver un compromis (Vrancken, 2002). En Belgique, les trois piliers socialiste, libéral et catholique ainsi que le clivage entre catholiques et laïcs sont à la base de l'organisation du pays (Lits et Léonard, 2013).

L'enseignement permet d'illustrer ce mode de fonctionnement où le rôle des acteurs est prédominant et où la logique de bien commun est sous-jacente (Moens, 2007). Les deux guerres scolaires de 1879 et 1958 illustrent l'importance de la question de l'enseignement au sein du pilier catholique, avec notamment à la fin de la seconde une dualité des réseaux d'enseignement (le réseau officiel et le réseau libre) qui a également touché l'enseignement supérieur en affectant chaque réseau d'enseignement à un pilier (*ibidem*). Au niveau de l'enseignement universitaire,

« l'histoire de la fondation des trois grandes universités belges francophones confère à ces dernières une affiliation philosophique particulière : catholique pour l'Université de Louvain, "de libre examen", c'est-à-dire laïque pour l'Université Libre de Bruxelles, et pluraliste et neutre pour l'Université de Liège, rattachée à l'État. Ces trois orientations correspondent aux trois "piliers" qui structurent la société belge dans son ensemble. Chaque université est ainsi l'héritière d'une histoire politique marquante encore largement présente aujourd'hui notamment dans ses discours de présentation. L'Université Libre de Bruxelles (ULB), par exemple, met volontiers en avant sa tradition de débat et son caractère "frondeur" ; à l'Université d'État de Liège, la neutralité, le pluralisme font toujours partie de la charte et des modes de fonctionnement de l'établissement. Enfin, sur un mode plus complexe, les liens entre l'Église catholique et l'Université de Louvain persistent, bien qu'ils aient été mis en débat récemment lorsqu'a surgi la question de conserver ou non le "C" de l'UCL » (Dahan, Draelants et Dumay, 2016 : 114).

La comparaison entre ces acteurs définis idéologiquement est à la base du développement de l'enseignement jusqu'au début du XXI^e siècle, où elle devient plus assimilée à du *benchmarking*, une comparaison de bonnes pratiques qui aide les acteurs de terrain à conserver leur espace ou à en conquérir de nouveaux, notamment suite au décret de 1998 introduisant le système de l'enveloppe fermée, qui a contribué à placer les acteurs de l'enseignement supérieur dans une situation de concurrence sur un marché (*ibidem*).

4.2 Des années 60 aux années 90

4.2.1 *La loi d'expansion universitaire de 1965*

D'après Molitor (2010), c'est à partir de 1965 que les autorités politiques belges ont ressenti le besoin d'une politique universitaire, surtout en raison de l'importante croissance des populations étudiantes. Cette augmentation du nombre d'étudiants résulte du *baby-boom* d'après-guerre et de l'accès des femmes à l'université (Lambert, 2016). À cette époque, l'enseignement supérieur était régi par la loi du 9 avril 1965⁷⁸, aussi appelée loi d'expansion universitaire, à l'origine de la création du Conseil National de la Politique Scientifique (CNPS) (Molitor, 2010). L'enseignement supérieur universitaire belge comprenait alors neuf universités publiques et libres (confessionnelles ou non confessionnelles), dont trois complètes et six dites « *incomplètes*⁷⁹ ».

⁷⁸ Loi du 24 mars 1971 modifiant la loi du 28 avril 1953 sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'État, modifiée par la loi du 9 avril 1965 portant diverses mesures en faveur de l'expansion universitaire et la loi du 5 juillet 1920 accordant la personnalité civile aux universités de l'État à Gand et à Liège. Publiée au MB le 16 septembre 1971, p.10663.

⁷⁹ Les universités dites « incomplètes » sont celles qui ne proposent pas tous les cursus universitaires.

Universités complètes	Universités incomplètes
<ul style="list-style-type: none"> - Université de Liège (ULiège) (publique) - Université Libre de Bruxelles (ULB) (libre non confessionnelle) - Université Catholique de Louvain (UCL) (libre catholique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Université de Mons Hainaut (publique) - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) (libre catholique) - Faculté des Sciences Agronomiques de Gembloux (FUSAGx) (publique) - Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) (libres catholiques) - Facultés Universitaires Saint-Louis (FUSL) (libres catholiques) - Faculté Polytechnique de Mons (FPMs) (publique) - + Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL)⁸⁰

Tableau 4 : Le paysage universitaire belge francophone en 1965

La loi d'expansion universitaire de 1965 a répondu à la fois aux besoins budgétaires et d'extension des infrastructures universitaires, tout en tenant compte des équilibres idéologiques⁸¹ et régionaux (Lambert, 2016). Les institutions universitaires ont été multipliées et les universités incomplètes ont vu leurs compétences étendues (Bayenet et Bosteels, 2000). Cette loi a également octroyé une aide aux universités libres,

⁸⁰ La FUL n'est pas vraiment une institution universitaire au même titre que celles reprises dans le tableau. Il s'agit d'un centre de recherche et d'études de troisième cycle (doctorat) sur les sciences de l'environnement (Lambert, 2016).

⁸¹ Par équilibre idéologique, Lambert entend l'équilibre entre les institutions relevant de l'État et les institutions libres (2016 : 11).

ainsi qu'une compensation aux universités d'État. Ces dernières ont été fortement réduites deux ans plus tard par arrêté royal⁸² (Lambert, 2016).

4.2.2 Rationalisation de l'offre universitaire et structuration du paysage universitaire : les rapports Welsch-Troisfontaines (1976) et Bodson-Berleur (1998)

La question de la rationalisation de l'offre de formation universitaire va être posée à maintes reprises par les autorités politiques afin d'assurer « *une gestion plus efficace des investissements publics dans l'enseignement supérieur* » (Molitor, 2010 : 6). Lambert (2016) explique que deux rapports émis par des recteurs dans les années 1970 et 1990 traitent de la question de la rationalisation de l'offre universitaire et de la structure du paysage universitaire, à savoir le rapport Welsch-Troisfontaines de 1976 et le rapport Bodson-Berleur de 1998. Selon l'auteur, il convient de distinguer les concepts de « *rationalisation de l'offre* » (2016 : 3) et de « *structuration du paysage universitaire* » (*ibidem*), le premier faisant référence à la question de la spécialisation des universités, le second à la question du nombre d'universités et des fusions possibles entre elles.

4.2.2.1 Le rapport Welsch-Troisfontaines (1976)

À la suite des limitations de la loi de 1971 sur le financement des universités et de la loi budgétaire de 1976 limitant les moyens des universités⁸³, le CNPS publie un rapport en 1976 intitulé « *Une nouvelle stratégie universitaire* » qui propose de mettre en commun des moyens pour atteindre de nouveaux objectifs ainsi que de renouveler le dialogue entre les universités et les pouvoirs publics (Molitor, 2010). Au même moment, Antoine Humblet⁸⁴, ministre de l'Éducation nationale, demande un rapport aux Recteurs de l'ULiège (à cette époque : ULg) et des FUNDP, Maurice Welsch et Robert Troisfontaines (*ibidem*). Ce rapport a été rédigé en réaction aux effets de la crise de 1974 (Lambert, 2016) et porte sur la situation de l'enseignement universitaire, son évolution, ainsi que sur les politiques universitaires et les difficultés de financement.

⁸² Arrêté royal du 23 mai 1967, dans le cadre des pouvoirs spéciaux.

⁸³ Loi du 5 janvier 1976 relative aux propositions budgétaires 1975-1976. Publiée au Moniteur belge le 6 janvier 1976, p.81.

⁸⁴ Parti Social Chrétien (PSC).

La question de la rationalisation de l'offre de formation des universités est traitée brièvement par les Recteurs Welsch et Troisfontaines (Lambert, 2016). Ceux-ci estiment que pour éviter des doubles emplois dans les formations universitaires, il conviendrait de limiter la compétence de chaque institution (par loi ou par décret) et d'aller vers une spécialisation partielle des universités complètes. Les auteurs nuancent leur propos et expliquent que cette spécialisation irait à l'encontre de la loi d'expansion de 1965 et préconisent alors une concertation universitaire qui serait toutefois peu envisageable (*ibidem*).

En ce qui concerne la structuration du paysage universitaire, les Recteurs Welsch et Troisfontaines abordent la question des difficultés budgétaires issues de la loi de 1965 pour les institutions relevant de l'État qui ont vu leur financement diminuer (Lambert, 2016). Ils estiment également que les petites institutions universitaires sont proportionnellement plus chères que les grandes et proposent de regrouper les institutions universitaires francophones en trois universités selon le critère philosophique⁸⁵, afin de diminuer les coûts de l'organisation universitaire, mais cette proposition ne sera pas retenue (Molitor, 2010). Les Recteurs abordent alors un projet de création d'une université du Hainaut en regroupant l'UMH, les FPMs et les FUCaM qui sera abandonné et un projet d'intégration de la FUSAGx à l'ULiège qui ne verra le jour qu'en 2008. Enfin, le cas de la FUL sera également examiné et les recteurs estiment que sa situation est ambiguë, car elle est à la fois une institution spécialisée dans un domaine précis, mais qui ne peut toutefois pas avoir le monopole sur les questions relatives à l'environnement étant donné que les autres universités s'y intéressent aussi (*ibidem*).

4.2.2.2 Le rapport Bodson-Berleur

En 1997, le ministre William Ancion⁸⁶ demande aux anciens Recteurs Arthur Bodson (ULiège) et Jacques Berleur (FUNDP) d'étudier les questions des problèmes relatifs à la formation universitaire ainsi que l'offre d'enseignement supérieur en Communauté française (Molitor, 2010).

⁸⁵ Une université qui reprend les institutions publiques, une qui reprend les institutions catholiques et enfin l'ULB (Molitor, 2010).

⁸⁶ PSC.

Les Recteurs honoraires analysent en profondeur la question de la rationalisation de l'offre de formation et soulignent la multiplication des diplômes complémentaires de premier et deuxième cycle (DEC1 et DEC2) ainsi que des programmes de troisième cycle, c'est-à-dire les DES (Diplômes d'Études Spécialisées) et DEA (Diplômes d'Études Approfondies). Cette question sera toutefois réglée avec le décret Bologne de 2004⁸⁷, qui supprimera les DEC1 et DEC2, qui remplacera les DES par des masters complémentaires et enfin qui intégrera les DEA aux formations doctorales dispensées par les écoles doctorales, gérées par le FNRS⁸⁸ (Lambert, 2016). Pour ce qui est d'une éventuelle spécialisation des universités complètes, Bodson et Berleur (1998) estiment qu'elle n'a pas de raison d'être, car les universités complètes ont justement été fondées de manière à se contrebalancer (*ibidem*).

Bodson et Berleur (1998) consacrent un chapitre à la structuration de l'ensemble universitaire dans lequel ils prônent une plus grande collaboration entre institutions afin de faire face à la concurrence causée par l'enveloppe fermée. Ils font alors trois propositions : rattacher les universités incomplètes aux universités complètes du même réseau, réduire les universités au nombre de trois à partir des réseaux et enfin fusionner les institutions montoises (UMH, FPMs, FUCaM) pour créer une quatrième université, pour finalement rejeter l'idée de regroupements administratifs et plutôt créer cinq pôles universitaires (Liège, Bruxelles, Louvain-la-Neuve, Namur et Mons) (Molitor, 2010).

Le rapport Bodson-Berleur a fait l'objet d'un commentaire publié par le CRef⁸⁹ en 1999, qui dénonce la connotation négative que les Recteurs honoraires donnent des universités de la Communauté française, ainsi que la structuration en cinq pôles universitaires créée sur base d'une logique uniquement géographique (Molitor, 2010). De plus, ce rapport qui a été écrit indépendamment du CRef est critiqué, car il néglige le travail qui y est réalisé et ne tient pas suffisamment compte des évolutions internationales qui ne vont pas tarder à s'imposer à la Communauté française (Moens, 2007).

⁸⁷ Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. Publié au MB le 18 juin 2004, p. 45239.

⁸⁸ Fonds national de la recherche scientifique.

⁸⁹ Conseil des recteurs, organe de concertation créé en 1990 où se réunissent les recteurs des institutions universitaires de la Communauté française (<http://www.cref.be>, page consultée le 14 septembre 2017).

4.3 L'adhésion de la Communauté française à la déclaration de Bologne

En juin 1999, la Communauté française de Belgique adhère aux principes de la déclaration de Bologne, avec laquelle a commencé le processus de Bologne qui a pour but de décloisonner les espaces nationaux d'enseignement supérieur (Molitor, 2010) et de répondre à toute une série d'objectifs : développer une citoyenneté européenne en renforçant l'accès à l'enseignement supérieur, ou encore renforcer le potentiel d'innovation face au changement et à la mondialisation dans une société de la connaissance⁹⁰. Cette réforme entraîne une forte concurrence entre les institutions universitaires qui sont à présent évaluées, classées et soumises à des contrôles de qualité (Crochet, 2006). Si l'adhésion de la Communauté française au processus de Bologne n'a pas fait immédiatement l'unanimité dans le milieu politique et des associations d'étudiants, les universités ont été rapidement réactives (*ibidem*). Les contraintes externes que représentent le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne dans les politiques éducatives belges ne sont pas perçues de la même manière par les autorités universitaires que par les décideurs politiques, les premiers y voyant un moyen de revaloriser leur position académique et financière, les seconds plutôt une occasion de rationaliser le financement de l'enseignement supérieur et de justifier la prise de certaines mesures (Moens, 2007).

Dans les discours de rentrée académique 2001-2002 et 2002-2003, le Recteur Marcel Crochet insiste sur la nécessité pour l'UCL d'adhérer au processus de Bologne :

« Au cours des siècles, les systèmes d'enseignement et de recherche se sont diversifiés, affectés par les nationalismes, les changements de pouvoir, la multiplicité des cultures. Depuis quelques années cependant, les institutions d'enseignement supérieur, si nombreuses aujourd'hui, sont interpellées par la réémergence de ce que l'on appelle l'espace universitaire européen. Nous devons y adhérer : il s'agit avant tout d'un mouvement qui donnera une nouvelle dimension tant à notre enseignement qu'à notre recherche et dont l'issue renforcera l'Union européenne. »

Discours de rentrée académique de l'UCL 2001-2002

⁹⁰ Ce terme est défini dans le chapitre 1.

« Il y a un an, je consacrais mon discours de rentrée universitaire à l'instauration de l'espace européen de l'enseignement supérieur en Communauté française. Il constitue une opportunité rare de revoir tant notre offre de formation que le parcours de l'étudiant ; il permet aussi de développer de nouvelles synergies entre les institutions. »

Discours de rentrée académique de l'UCL 2002-2003

4.3.1 Les pôles universitaires

Entre 1999 et 2004, le processus de Bologne ne produit pas encore d'effet sur les actions des pouvoirs publics francophones. Les premières initiatives émanent des universités elles-mêmes, avec notamment la création des pôles universitaires (Moens, 2007). Selon Molitor (2013), la création de ces pôles a une portée plus symbolique que pratique et a enfermé les institutions dans « *des enceintes philosophiques ou politiques* » (Molitor, 2013 : 3).

Le premier pôle universitaire, nommé Pôle Universitaire Européen de Bruxelles Wallonie⁹¹ a été créé le 1^{er} février 2002 par l'ULB et associe cette université avec cinq hautes écoles de Bruxelles du réseau libre non confessionnel ou du réseau public (Molitor, 2010). Le lendemain, l'UCL, les FUNDP, les FUCaM les FUSL et douze hautes écoles du réseau libre confessionnel publient un communiqué pour manifester leur mécontentement vis-à-vis de ce regroupement bruxellois laïque, qui réduirait le champ des possibles dans un contexte d'ouverture et représenterait un retour aux clivages traditionnels. Ces mêmes institutions réagissent en créant en juin 2002 l'Association de l'enseignement supérieur en Communauté française (*ibidem*).

En mars 2002 est annoncée la création du RHESU (Réseau Hennuyer d'Enseignements Supérieurs et Universitaires) par le Recteur de l'UMH. Ce réseau regroupe des institutions publiques et libres non confessionnelles, à savoir l'UMH, la FPMs, l'Académie des Beaux-Arts de la ville de Tournai (ACT), le Conservatoire Royal de Mons (CRM), l'École Supérieure des Arts Plastiques et Visuels de Mons (ESAPV) ainsi

⁹¹ <http://digitheque.ulb.ac.be/fr/digitheque-histoire-de-lulb/historique/les-academies-et-poles-de-luniversite/index.html> (page consultée le 17 septembre 2017).

que deux hautes écoles pour permettre la mise en commun d'infrastructures, d'enseignants et de mettre à disposition des ressources pour les étudiants (Molitor, 2010).

L'ULiège annonce la création du pôle mosan en juin 2002 regroupant l'ULiège, la FUSAGx, dix hautes écoles, deux Instituts supérieurs d'architecture (ISA), trois ESA et plusieurs établissements de promotion sociale, selon l'ambition du recteur de l'ULiège (toujours ULg à l'époque) de réunir des entités pluralistes (Molitor, 2010).

Les pôles universitaires			
Pôle mosan	Pôle Universitaire Européen de Bruxelles Wallonie	RHESU	Association de l'enseignement supérieur en Communauté française
<ul style="list-style-type: none"> - ULiège - FUSAGx - 10 hautes écoles - 2 ISA - 3 ESA 	<ul style="list-style-type: none"> - ULB - 5 hautes écoles 	<ul style="list-style-type: none"> - UMH - FPMs - ACT - CRM - ESAPV - 2 hautes écoles 	<ul style="list-style-type: none"> - UCL - FUCaM - FUNDP - FUSL

Tableau 5 : Les pôles universitaires en Belgique francophone

4.3.2 Le décret «Bologne» de 2004

En octobre 2002, la ministre de l'Enseignement supérieur Françoise Dupuis (PS)⁹² communique au CRef un projet de réforme qu'elle envisage. Celui-ci a pour but de réorganiser le paysage de l'enseignement supérieur en trois académies autour des trois universités complètes (l'ULiège, l'ULB et l'UCL) et donc en respectant les clivages philosophiques. Ce projet est mal perçu par les Recteurs qui n'ont pas été consultés. La réforme de l'organisation du paysage universitaire s'opère alors dans un climat

⁹² Parti socialiste.

relativement difficile (Molitor, 2010). Les autorités politiques réalisent que la mise en place des objectifs de la réforme de Bologne ne serait pas aussi simple que prévu et l'objectif d'harmonisation de l'enseignement supérieur est à ce moment couplé à un objectif de rationalisation et de réorganisation du système d'enseignement supérieur en Communauté française (*ibidem*). Suivront alors à la fin de l'année 2002 des auditions de responsables d'institutions universitaires pour connaître leurs avis sur la réforme de Bologne. Ces auditions ont montré un manque de consensus dans les propos des Recteurs et une pluralité des points de vue des universités (*ibidem*). Afin de faire avancer le dossier, la ministre Françoise Dupuis charge deux facilitateurs d'étudier cette problématique des structures institutionnelles, des habilitations et du financement, et enfin de proposer des réformes qui devront être opérationnelles en septembre 2004. Après avoir rencontré chaque institution et enregistré leur point de vue, ils parviennent à les regrouper sous forme d'académies, dans lesquelles elles pourront garder leurs habilitations et leur financement. Des fusions ultérieures sont possibles entre universités d'une même académie (*ibidem*).

Un décret a finalement été adopté en mars 2004⁹³ par la Communauté française. En plus de transposer les recommandations de la déclaration de Bologne qui consistaient à instaurer la nouvelle structure des études licence – master – doctorat et à introduire le système ECTS⁹⁴, le décret Bologne réorganise la structure du paysage universitaire francophone avec la création de trois académies universitaires⁹⁵ regroupant universités complètes et incomplètes (Lambert, 2016). Ce regroupement a pour but de favoriser les collaborations entre institutions, pouvant aller jusqu'à des fusions entre universités membres d'une même académie, tout en leur permettant de conserver leur autonomie et leurs prérogatives (*ibidem*), mais aussi en leur permettant de se positionner sur le marché européen (Moens, 2007). Les académies ont été constituées de la manière suivante :

⁹³ Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. Publié au MB le 18 juin 2004, p. 45239.

⁹⁴ *European Credit Transfer System*.

⁹⁵ Attention à la confusion entre Académies et Pôles : les premières ne concernent que les universités tandis que les seconds peuvent concerner d'autres matières (Molitor, 2010).

Les académies universitaires		
Académie Wallonie- Bruxelles	Académie Wallonie- Europe	Académie Louvain
<ul style="list-style-type: none"> - ULB - UMH - FPMs 	<ul style="list-style-type: none"> - ULiège - FUSAGx 	<ul style="list-style-type: none"> - UCL - FUNDP - FUSL - FUCaM

Tableau 6 : Les académies universitaires

En 2004, deux intégrations ont lieu au sein de l'Académie Wallonie Europe. La FUL est intégrée à l'ULiège en tant que département scientifique en charge des questions relatives aux sciences et à la gestion de l'environnement, tandis que la haute école Hautes Études Commerciales (HEC), institution libre subventionnée de la région liégeoise est intégrée elle aussi à l'ULiège (Molitor, 2010).

4.3.3 Les suites du décret Bologne

Durant les années qui ont suivi l'adoption du décret Bologne, des rapprochements ont eu lieu entre universités et hautes écoles, mais aussi entre les universités de la Communauté française (Molitor, 2010). En 2007, un projet de décret est voté pour permettre l'intégration de composantes de l'enseignement supérieur non universitaire dans les universités. Le premier objectif était d'intégrer l'École d'interprètes internationaux à l'UMH (*ibidem*). En 2009, un nouveau décret est voté⁹⁶ permettant l'intégration des ISA et ISAI (Instituts supérieurs d'Architecture Intercommunaux) aux universités (*ibidem*). Ces fusions interréseaux, basées sur des coopérations déjà présentes ou sur une logique géographique, présentent la particularité de se détacher de la logique

⁹⁶ Décret du 30 avril 2009 organisant le transfert de l'enseignement supérieur de l'architecture à l'université. Publié au MB le 15 septembre 2009, p. 62263.

des piliers étant donné que des ISA relevant de l'enseignement libre catholique ont rejoint des universités libres non confessionnelles ou publiques (*ibidem*).

Des processus de regroupement commencent également à avoir lieu : l'intégration de la FUSAGx à l'ULiège⁹⁷, la fusion entre les FPMs à l'UMH pour former l'Université de Mons (UMons) (Molitor, 2010) et enfin un projet de fusion initié en 2005 entre l'UCL, les FUSL, les FUNDP et les FUCaM pour former l'UCLouvain, projet inspiré des valeurs issues de la tradition chrétienne et auquel l'ULB réagira vivement, dénonçant une remise en cause de l'équilibre géographique obtenu grâce au décret Bologne (*ibidem*) ainsi qu'une preuve que la pilarisation de la société belge est toujours d'actualité (Molitor et Charlier, 2015). La motivation des quatre institutions de se regrouper porte notamment sur une volonté d'accroître leur visibilité à l'international, de pouvoir faire partie de grands réseaux de recherche et d'optimiser leurs trois missions (à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la société) (*ibidem*). Le projet échoue finalement en 2010, après l'assemblée générale des FUNDP où le pourcentage de voix favorable n'a pas atteint les 80 % requis (*ibidem*).

4.4 La structure actuelle de l'enseignement universitaire – le décret Paysage (2013)

Après les élections régionales de 2009 qui ont abouti en Région wallonne et en Communauté française à la formation de gouvernements réunissant le PS, le CDH et Écolo, la question de la réorganisation de l'enseignement supérieur se poursuit et revient au ministre Jean-Claude Marcourt ⁹⁸(Charlier et Molitor, 2015). La question de la pertinence d'une logique territoriale par rapport à la logique de réseaux qui prévalait jusque-là est alors posée par Jean-Claude Marcourt, afin de limiter la concurrence entre institutions universitaires et favoriser les collaborations (*ibidem*). Après trois ans de négociations⁹⁹, un décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et

⁹⁷ Celle-ci deviendra une Faculté de l'ULiège nommée Gembloux Agro-Bio Tech.

⁹⁸ Parti socialiste.

⁹⁹ Afin de ne pas dévier de notre sujet principal, nous n'entrerons pas plus dans les détails concernant les débats qui ont précédé l'adoption du décret Paysage. Pour plus d'informations à ce sujet, nous invitons le lecteur à consulter le texte de Jean-Emile Charlier et Michel Molitor « *Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur (« Décret Marcourt »)* », paru dans le Courrier hebdomadaire du CRISP n° 28 en 2015.

l'organisation académique des études, aussi appelé « *Décret Paysage* » ou « *Décret Marcourt* » est voté en novembre 2013¹⁰⁰. Selon Charlier et Molitor (2015), il rassemble en réalité deux décrets, le premier portant sur la nouvelle structure et l'organisation du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, le second sur l'organisation des études. Dans le cadre de notre contextualisation, nous aborderons uniquement le sujet de l'organisation du paysage de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la structure de l'enseignement supérieur, les universités, hautes écoles, Écoles supérieures des arts et établissements de promotion sociale sont à présent regroupés au sein de pôles académiques. Ceux-ci sont des lieux de dialogue et de concertation entre les établissements qui les composent et assurent la collaboration entre ces institutions. Le pôle académique est défini par le décret Paysage¹⁰¹ comme « *une association sans but lucratif dont les membres sont des établissements d'enseignement supérieur parmi lesquels au moins une Université, fondée sur la proximité géographique de leurs implémentations* ». Les établissements d'enseignement supérieur peuvent appartenir à plusieurs pôles à la fois.

- le Pôle Liège-Luxembourg ;
- le Pôle « Louvain » ;
- le Pôle de Bruxelles ;
- le Pôle hainuyer ;
- le Pôle de Namur.

Les cinq pôles académiques sont coordonnés par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Le décret Paysage¹⁰² la définit comme « *une fédération des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française, chargée de garantir l'exercice des différentes missions d'enseignement supérieur, de recherche et de service à la collectivité, conformément aux objectifs généraux, et de susciter les collaborations entre les établissements* ». Au sein de l'ARES, les établissements d'enseignement supérieur conservent leur autonomie.

¹⁰⁰ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Publié au Moniteur belge le 18 décembre 2013, p. 99347.

¹⁰¹ *Ibidem.*

¹⁰² *Ibidem.*

Le tableau suivant représente l'organisation actuelle du paysage de l'enseignement supérieur universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ¹⁰³:

ARES				
Pôle académique Liège-Luxembourg	Pôle «Louvain»	Pôle de Bruxelles	Pôle hainuyer	Pôle de Namur
- ULiège	- UCL	- ULB - Université Saint-Louis Bruxelles - UCL	- UMons - UCL - ULB	- Université de Namur (UNamur) - Gembloux Agro-Bio Tech (ULiège)

Tableau 7 : Structure actuelle du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique francophone

Un débat a eu lieu à propos des pôles académiques en raison de la différence de poids entre ceux-ci, plus particulièrement l'UCL qui estimait qu'une telle répartition avait pour but de contenir sa politique d'expansion (Molitor, 2013). Trois zones académiques interpôles sont alors créées pour dépasser les limites des pôles académiques : les zones de Bruxelles-Brabant Wallon, Liège-Namur-Luxembourg et Hainaut.

Avec le décret paysage, nous avons vu que le paysage universitaire est avant tout organisé selon le critère géographique. Qu'en est-il de la logique des piliers dans ce nouveau contexte ? Lors d'une interview donnée au journal La Libre en septembre 2013, le ministre Jean-Claude Marcourt déclare : « *Aujourd'hui, les critiques se sont tues, notamment parce que j'ai enfin réussi à casser les piliers idéologiques à Bruxelles* »¹⁰⁴.

¹⁰³ Pour plus de commodité et de cohérence avec notre sujet, nous ne mentionnons que les universités dans ce schéma.

¹⁰⁴ <http://www.lalibre.be/dernieres-depeches/belga/j-ai-casse-les-piliers-ideologiques-de-l-enseignement-a-bruxelles-marcourt-5233f25f3570b0befbe0b755> (page consultée le 18 octobre 2017).

Va-t-on alors assister à un dépassement de la société en piliers (Molitor, 2013) ? À l'heure actuelle, il est encore tôt pour déclarer que la division de la Belgique en pilier pour les questions d'enseignement est terminée (*ibidem*). Par exemple, la récente fusion entre l'UCL et l'Université Saint-Louis à Bruxelles en mai 2017¹⁰⁵ est un événement qui a engendré la méfiance des Recteurs de l'ULiège, l'ULB et l'UMons.

4.5 La question de la rationalisation de l'offre de formation

Si la structure du paysage universitaire a été profondément transformée ces dernières années, il n'en va pas de même de la rationalisation de l'offre de formation. Selon Lambert (2016), une rationalisation de l'offre¹⁰⁶ ne serait pas souhaitable dans le contexte actuel où prime l'internationalisation et où les universités ont besoin d'être visibles et crédibles. Une telle rationalisation entraînerait un affaiblissement structurel des universités et du système universitaire belge dans son ensemble, notamment dans le cadre des *rankings*, où le caractère complet des universités constitue un atout. L'auteur (2016) explique cependant que les universités peuvent décider de rationaliser certains cursus si elles le souhaitent.

Cette question a été abordée lors de notre travail de terrain. Certains de nos interlocuteurs ont évoqué des éventuels regroupements de filières où les étudiants sont peu nombreux. Par exemple, l'ancien Premier Vice-Recteur de l'ULiège estime que plusieurs écoles dispensent les mêmes enseignements avec parfois peu d'étudiants, ce qu'il considère être du gaspillage :

« Il y a du gaspillage, il y a des endroits où il y a deux ou trois écoles qui font la même chose avec très peu d'étudiants. Donc, regroupons-les, faisons des économies, ne faisons plus tout, il y a des sections qui sont moins porteuses parce qu'il n'y a pas assez d'étudiants, plutôt que d'engager quelqu'un, on va dire c'est quelqu'un d'une autre institution puis on s'organise codiplomation, coorganisation, puis on y arrive. »

¹⁰⁵ <http://www.lalibre.be/actu/belgique/la-guerre-des-piliers-semble-se-reveiller-dans-l-enseignement-592dc97ccd702b5fbee141b8> (page consultée le 18 octobre 2017).

¹⁰⁶ Rappelons que la rationalisation de l'offre concerne une spécialisation éventuelle des universités complètes.

De son côté, une professeure de la Faculté des sciences de l'ULiège explique qu'un changement à moyen terme est inévitable, en prenant pour exemple certaines sections de sa Faculté avec un petit nombre d'étudiants. Selon elle, une restructuration de l'offre d'enseignement est possible prochainement :

« Je suis vraiment convaincue qu'on va vers un changement des universités à moyen terme. On ne pourra plus faire tout partout, alors je ne sais pas très bien comment on va décider qui ne fait plus quoi, parce que ça, c'est évidemment le gros problème, mais effectivement par exemple en Faculté des sciences on a plusieurs sections où on a peu d'étudiants. Bon, est-ce que c'est vraiment toujours assez logique d'aller faire, par exemple je vais parler des maths, même si les maths ne vont pas si mal que ça, on peut faire les maths à Liège, à Mons, à Namur, à Bruxelles, et à Louvain. On ne parle même encore que de Belgique francophone. Est-ce que c'est vraiment adéquat ? Je ne sais pas, mais je pense qu'on va plutôt aller vers des restructurations, c'est-à-dire tiens l'ULB, Louvain et Liège auront les maths, par contre ils n'auront plus la géographie, ou je tape dedans, mais je crois qu'effectivement on n'a plus assez de moyens pour faire tout partout et que c'est vrai qu'on arrive aussi à se dire que tiens, les cours en gros auditoire ce n'est pas toujours le mieux et qu'il vaut mieux faire des petits groupes, mais bon il y a petit groupe et petit groupe, si on a déjà que 15 étudiants qui rentrent en premier bac, il vaut peut-être mieux reprendre les 15 de Liège et les 15 de l'ULB pour faire un groupe de 30 quand même. Donc je crains qu'effectivement on perde l'idée d'une université complète. Et qu'on va devoir se partager les formations, mais moi je n'ai vraiment aucune idée de comment on va se partager les formations. »

Professeure de la Faculté des sciences – ULiège

Une interlocutrice de l'ULiège souligne que cette rationalisation de l'offre de formation, bien que nécessaire dans le contexte de sous-financement que connaissent les universités, est rendue difficile par le manque de collaboration entre institutions, notamment dans le cas des masters spécialisés qui ne peuvent être organisés partout :

« Ici pour nous, pour les masters maths, ça fait des années qu'on est un peu désespérés parce que de nouveau, les bacs, c'est assez généraliste que tout le monde fasse ses bacs, on rayonne près de chez soi, c'est bien que les enfants à 18 ans puissent continuer à loger chez eux et faire leur bac maths zen, ok. Mais pour le master ça pourrait être autre chose, tu as 21 ans, ça pourrait être très bien d'aller voir un peu ailleurs comment ça se passe et alors à Liège on a toujours eu un historique fort en analyse, et récemment une équipe de maths discrètes a le vent en poupe et engage plein de gens, etc. Donc je me suis dit, ça serait logique que Liège se profile comme l'université dans laquelle les gens qui aiment l'analyse ou les maths discrètes viendraient. Et qu'en échange on pourrait très bien envoyer à l'UCL notamment ceux qui veulent faire de la géométrie matin, midi et soir quoi si tu veux. Alors nous on affiche assez clairement ces choix-là, et on voit aussi partir des étudiants. Par exemple on a eu des exodes d'étudiants qui voulaient faire les maths financières. Alors oui, on n'a pas les maths financières à Liège, on n'a pas de quoi faire les maths financières. Oui, mais on ne reçoit jamais personne. Alors nous, nos étudiants quittent, et jamais personne ne vient. On a l'analyse, mais voilà, soit les gens n'aiment pas, soit les autres universités ne font pas l'ouverture comme nous. C'est-à-dire quand tu as un étudiant en troisième bac qui vient te trouver et qui te dit "j'adore les cours d'analyse !" et bien il n'y en a pas un qui va aller dire "Dans ce cas tu devrais envisager de faire ton master à Liège", non ils vont dire "Écoute, reste quand même, regarde la géométrie différentielle...", j'ai vraiment l'impression qu'on a ce manque d'ouverture de la part des autres [...]. Si au moins on pouvait déjà, d'une certaine manière, se coordonner pour les masters, ça ferait déjà une belle étape dans la bonne direction. Mais bon tu ne peux pas être tout seul à jouer le jeu, parce qu'alors tu ne peux que perdre des étudiants dans l'aventure. »

Professeure de la Faculté des sciences – ULiège

5. L'université belge francophone : entre concurrence et complexification

Cette description de l'organisation et du fonctionnement de l'université en Belgique francophone met en évidence sa complexité, tant au niveau de sa structuration constamment remise en question que de son financement dont les sources divergent pour l'enseignement et la recherche. Toutefois, cette apparente complexité du paysage universitaire belge francophone et de son financement tend paradoxalement à se diluer

dans l'évolution générale de l'université et à disparaître dans la conformité du discours institutionnel des universités.

L'une des contraintes principales auxquelles font face les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles est le sous-financement chronique dont elles souffrent, notamment à cause du système de l'enveloppe fermée, qui entraîne une forte concurrence entre elles et ne favorise pas des collaborations productives dans le contexte du processus de Bologne, mais aussi de celui d'économie de la connaissance sur lequel s'appuie la stratégie de Lisbonne. Nous remarquons cependant une forte volonté de la part des universités de s'impliquer dans ce contexte et de s'adapter à ces nouvelles injonctions. Le sous-financement des universités de la part des pouvoirs publics amène celles-ci à chercher des fonds ailleurs, notamment dans la recherche collaborative avec des entreprises, ce dont nous parlerons plus en détail dans le sixième chapitre.

La structuration du paysage universitaire et la rationalisation de l'offre d'enseignement sont des débats constants depuis ces quarante dernières années. Si la structure du paysage universitaire a fait l'objet de nombreux remaniements, la problématique de la rationalisation de l'offre de formation reste en suspens, notamment en raison de la concurrence entre les institutions universitaires.

Nous notons enfin que la logique des piliers, à la base du fonctionnement de l'État belge perd de son sens au profit d'une logique géographique, renforcée par le décret Paysage de 2013. Il est toutefois trop tôt pour en mesurer les effets sur le long terme.

CHAPITRE 3

PARTIR À LA (RE-) DÉCOUVERTE DE L'UNIVERSITÉ

1. Au commencement : le projet «Vers une nouvelle université?»

Notre premier contact avec la recherche scientifique a eu lieu pendant notre master en sciences du travail. Nous avons décidé d'intégrer le Centre de Recherches et d'Interventions Sociologiques (CRIS) de l'ULiège dans le cadre d'un stage de quelques mois, lors duquel nous étions en charge de la réalisation d'une étude exploratoire sur l'informatisation de bases de données de services hospitaliers. Cette première expérience nous a donné un avant-goût du travail de chercheur. Nous avons eu l'occasion de choisir notre terrain, de prendre des contacts avec des acteurs-clés afin de les rencontrer, et de construire un premier travail de recherche sous la forme d'un rapport. Nous étions non seulement passionnée par le sujet, mais aussi par la manière de travailler, qui allie autonomie et questionnements permanents. C'est ainsi que nous avons décidé de continuer dans cette voie et de nous lancer dans l'aventure du doctorat.

Quelques mois avant la fin de nos études, il nous a été proposé d'intégrer le projet « *Vers une nouvelle université ? Ressorts organisationnels et professionnels des nouveaux modes de régulation du monde universitaire en Belgique francophone* » initié par l'Université Catholique de Louvain (UCL). Financé par le FNRS pour une durée de 4 ans, ce projet rassemblait les trois universités belges francophones complètes, à savoir l'ULiège, l'ULB et l'UCL. Le but de ce projet de recherche était d'analyser comment les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'adaptent aux nouvelles injonctions qui leur sont imposées, dans un contexte globalisé où la production de connaissance relève de l'économie et où l'université se conçoit et s'organise comme une entreprise (Lorenz, 2007).

Cette proposition de faire partie d'un projet de recherche centré sur les universités, bien qu'attrayante, nous a donc d'abord surprise. À ce moment-là, l'université représentait pour nous principalement un lieu destiné aux études et à la recherche, dont nous ne mesurions pas l'impact sociétal. Notre perception des contraintes auxquelles

l'université fait face était également relativement limitée. En tant qu'étudiante, nous étions par exemple consciente des contingences liées au financement, mais pas de la diversité et de la complexité des interactions que l'université pouvait entretenir avec la société. Cependant, notre curiosité naturelle, notre envie de devenir chercheuse et de découvrir l'université sous un angle nouveau nous ont motivée à rejoindre l'équipe. Notre attachement à l'institution universitaire où nous avons poursuivi nos études a également été un facteur décisif dans notre choix. Avec le recul, nous pouvons dire que ce projet a été une expérience extrêmement enrichissante qui, en plus de nous permettre d'acquérir des connaissances pointues sur le monde universitaire en Belgique francophone, a bouleversé tout ce que nous supposions connaître à son sujet.

2. À la découverte de l'université et de sa complexité

Alors que nous pensions que l'université constituait principalement un lieu d'études et de recherches, nous avons été rapidement interpellée par la complexité de l'université, des interactions et des relations entre les acteurs qui la constituent, mais aussi par la diversité de facteurs qui contingentent ses missions et la manière dont elle les remplit. Il a fallu nous approprier son fonctionnement avec les nuances en termes d'histoire et d'organisation que peuvent présenter les deux autres universités étudiées dans une moindre mesure dans cette thèse, à savoir l'ULB et l'UCL.

Notre travail de terrain s'est déroulé entre décembre 2013 et juin 2016. Ce laps de temps est très court à l'échelle de l'évolution d'une université, qui est en constante évolution. Au moment où nous rédigeons notre manuscrit, les équipes rectORAles ont changé et certains services n'existent plus, ou bien sous une autre forme. Cette temporalité nous amène à adopter une vision non-discontinuiste du changement, qui n'est ni une continuité, ni un changement radical,

« une version différente du changement qui ne s'opère plus par basculements ou par ruptures, mais sur base d'éléments déjà présents. Éléments qui trouvent à se réagencer différemment pour écrire une autre histoire. La connaissance de ces éléments et de leurs articulations invite à la réflexion et à la découverte d'un devenir en jeu » (Vrancken, 2002 : 54).

Quand nous utilisons le terme « *complexité* » pour qualifier l'université, nous tenons à préciser que nous ne l'entendons pas au sens de complication. Nous utilisons ce terme dans le même sens que Morin (2005), qui refuse de confondre complexité et complication. Selon lui « *la complication, qui est l'enchevêtrement extrême des inter-rétroactions, est un aspect, un des éléments de la complexité* » (Morin, 2005 : 93). Pour l'auteur (*ibidem*), « *la difficulté de la pensée complexe est qu'elle doit affronter le fouillis [...], la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, l'incertitude, la contradiction* » (Morin, 2005 : 22). Morin (*ibidem*) estime que si la connaissance scientifique a longtemps été considérée comme un moyen de dissiper la complexité des phénomènes, la volonté de simplification conduit souvent à mutiler davantage la réalité qu'à l'exprimer. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes efforcée de veiller à rendre compte de la complexité de l'objet « université » sans tenter de la simplifier. Au début de notre recherche, nous avons pensé établir une cartographie de l'université, de manière à mettre en lien ses services et dispositifs entre eux ainsi qu'avec les acteurs extérieurs. Nous avons rapidement compris qu'une telle cartographie serait illisible en raison de la multitude des connexions entre les entités de l'université elle-même et les acteurs extérieurs avec qui elle entretient des contacts. De plus, nous nous sommes interrogée sur l'utilité même d'un tel travail de recensement de services et nous avons alors décidé d'aborder l'université de manière plus globale, comme nous allons l'expliquer plus loin.

La question de la complexité de l'université a également influencé le choix de notre cadre théorique. Nous avons comme première idée d'utiliser la sociologie de l'action organisée de Crozier et Friedberg (1977) pour étudier les transformations de l'université à partir des relations entre membres du personnel. Il nous est très vite apparu que ce cadre théorique ne nous permettrait d'obtenir qu'une vision fragmentée de l'université, sans nous en apporter une vision globale. Nous avons d'abord contextualisé l'université dans le chapitre 1 afin de comprendre l'origine de ses évolutions. Nous mobilisons tout d'abord les transformations du discours du management décrites dans « *Le nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski et Chiapello, 1999) qui mèneront au nouveau modèle justificatif de la Cité par projets, que nous retrouverons dans la discussion de cette thèse.

Afin d'exposer la situation actuelle de l'université ainsi que les nouvelles méthodes de gestion qui y font leur apparition nous nous basons sur des textes sur le Nouveau

Management Public, dont la déclaration de Bologne va contribuer à imposer les normes et les valeurs à l'université. Nous avons ensuite défini et schématisé la troisième mission de l'université. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous faisons partie de l'axe du projet de recherche consacré aux nouvelles méthodes de gestion des universités et leur réception par les acteurs. En effectuant notre recherche dans des services en lien avec les nouveaux outils de gouvernance, notre questionnement initial a évolué et nous avons voulu dépasser l'étude des nouvelles méthodes de gestion pour étudier l'université et les changements auxquels elle faisait face de manière plus globale. Grâce à l'étude des sites web des institutions qui nous permettaient d'avoir une vue d'ensemble sur leurs services, nous avons remarqué que les services en charge de l'implémentation des nouveaux outils de gestion faisaient partie de la mission de service de l'université, aussi appelée service à la société, service à la communauté, ou tout simplement « troisième mission ». Comme nous y avons déjà insisté au début et au cours de notre travail, nous avons décidé d'analyser comment les injonctions reçues par les universités au niveau européen, mais aussi national¹⁰⁷ sont traduites par l'université dans ses initiatives, en prenant la troisième mission comme point d'entrée. Sur ce point, la mise en perspective théorique effectuée grâce à Boltanski et Chiapello (1999), qui traite essentiellement de la transformation du capitalisme et donc d'une thématique plus large, n'était pas suffisante pour nous permettre de modéliser la troisième mission, problématique spécifique à l'université. Afin de modéliser cette troisième mission très floue, nous utilisons le concept d'objet-frontière de Star et Griesemer (1989) dans le sixième chapitre pour montrer comment des acteurs issus de mondes différents arrivent à collaborer dans ce contexte. Enfin, pour analyser ces transformations de l'université sous l'angle des services de troisième mission, mais aussi la manière dont celle-ci s'insère dans un monde connexionniste, nous avons utilisé le concept de « *Cité par projets* » de Boltanski et Chiapello (1999) dans le septième et dernier chapitre de ce travail.

Paru il y a près de vingt ans, l'ouvrage de Boltanski et Chiapello est aussi mobilisé dans la thèse de Bachelet (2001). Bien qu'il ne soit pas exempt de critiques¹⁰⁸, notre choix

¹⁰⁷ Nous faisons ici référence au processus de Bologne, à la stratégie de Lisbonne, mais aussi aux contraintes au niveau national, tels que l'enveloppe fermée en Communauté française de Belgique.

¹⁰⁸ « *Le nouvel esprit du capitalisme* » a principalement été critiqué pour sa méthodologie. Par exemple, Both (2008) regrette que l'analyse de Boltanski et Chiapello se limite à construire des catégories, ce qui

de recourir à cet ouvrage comme mise en perspective théorique est triplement justifié. Premièrement il nous permet de porter un regard global sur la troisième mission, mais aussi l'université en général grâce au concept de Cité par projets. Deuxièmement, s'il y a eu d'autres publications sur le NMP et les transformations sociopolitiques de manière plus générale, sa parution simultanée à la déclaration de Bologne en a fait un ouvrage de choix comme grille de lecture, voire comme un « miroir » des transformations du monde universitaire. Enfin, le monde connexionniste dépeint par la Cité par projets ainsi que le concept d'objets-frontière nous permettent de mettre en exergue le caractère mouvant, poreux et même liquide de l'université.

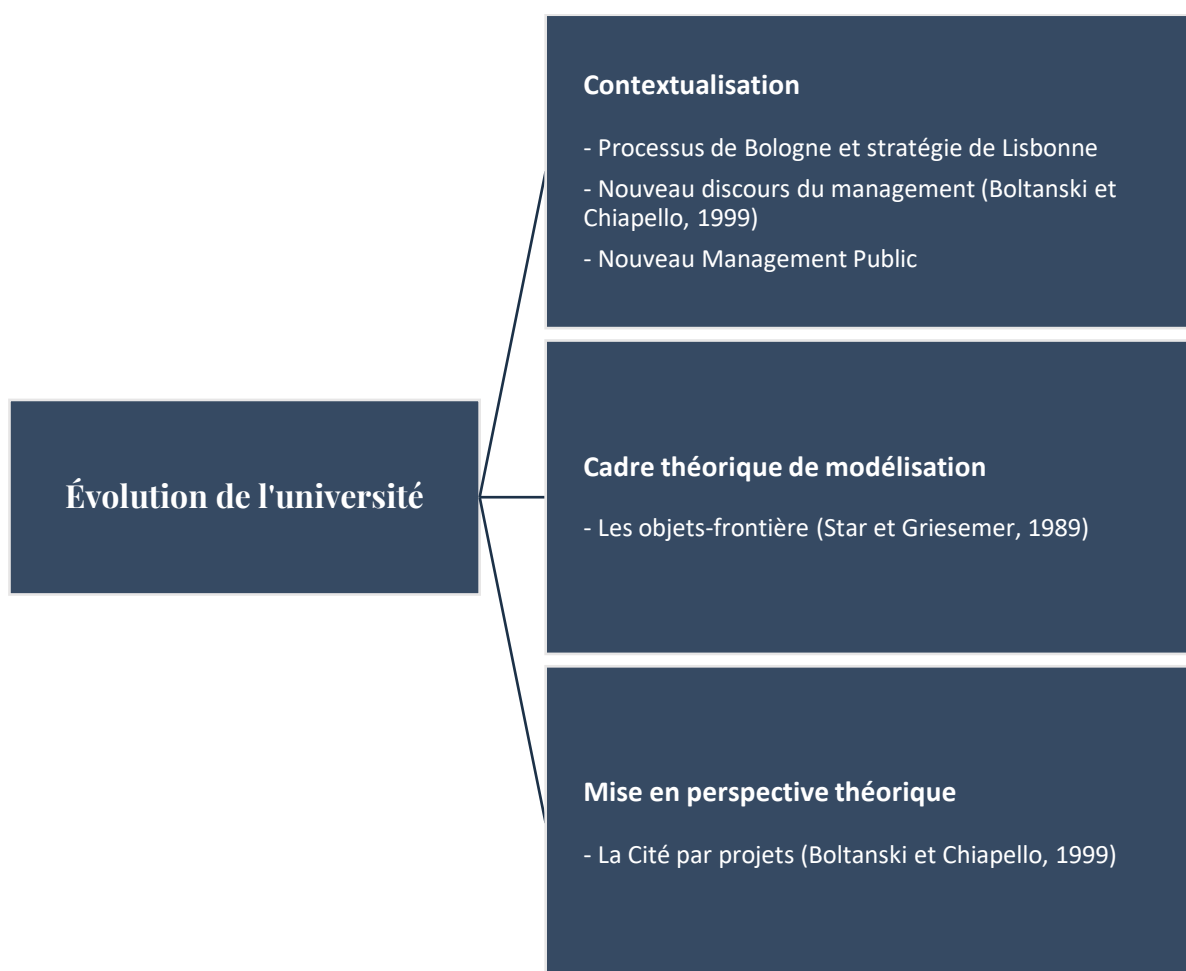


Schéma 1 : Le cadre théorique

ne leur permet pas d'analyser en détail les mécanismes du discours dominant (Both, 2008, Amândio, 2010). De son côté, Piotet (2001) souligne que les auteurs ont non seulement mobilisé des textes de management qui allaient dans le sens de leur thèse, mais ont aussi négligé une réflexion sur le rôle de l'État dans leur cadre théorique ainsi que dans leur démonstration.

3. Partir à la découverte du terrain

3.1 De l'art d'être un «agent double»

Notre recherche a commencé en novembre 2013. Les termes du financement FNRS impliquaient que la thèse devait être réalisée en cotutelle avec l'ULB. Par conséquent, nous devions être membre du personnel scientifique de l'ULB de 2013 à 2015 et membre du personnel scientifique de l'ULiège de 2015 à 2017. Toutefois, notre bureau a été situé à l'ULiège durant les quatre années du doctorat, au sein du Centre de Recherches et d'Interventions Sociologiques (CRIS), nous amenant à être d'autant plus proche de cette université que nous y avons mené nos études.

Ce statut de personnel scientifique nous a semblé assez commode au début de notre doctorat pour étudier les universités. Nous allions en effet être aux premières loges pour recueillir les informations nécessaires à notre travail de recherche et prendre des contacts avec des personnes clés que nous allions éventuellement côtoyer au quotidien. Au moment de commencer notre recherche, nous avons pensé qu'il serait judicieux de recueillir des données grâce à l'observation participante, qui, pour Soulé :

« implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En particulier au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Soulé, 2008 : 128).

À côté de l'observation participante, Soulé (2008) distingue la participation observante qu'il considère souvent comme « *une figure de style, ayant vocation à souligner un investissement important ou particulièrement prolongé, au sein d'un groupe, d'une communauté, ou d'une organisation* » (Soulé, 2008 : 130). L'auteur (*ibidem*) identifie un dénominateur commun aux justifications du recours à l'observation participante, qui est la prépondérance de la participation au terrain sur l'observation de celui-ci, pouvant placer le chercheur en décalage avec « *la bonne pratique méthodologique* » (Soulé, 2008 : 137).

Pour décrire notre situation dans le cadre de cette recherche, nous préférons parler dès lors de participation observante, en raison de l'importance qu'a pu prendre notre appartenance à l'université, nous imposant parfois des contraintes nous freinant dans notre travail de recherche¹⁰⁹ et ayant un impact sur notre objectivité. Nous nous considérons alors comme un agent double, une employée de l'université aussi en charge de l'étudier.

À l'instar de Peneff (1992) qui a participé à la vie d'un service d'urgences en se faisant engager comme brancardier bénévole afin d'observer les comportements des acteurs de terrain, ou encore de Cartron (2003) qui a travaillé dans un *fast food* pour en étudier l'organisation du travail, nous pensions nous intégrer peu à peu au terrain pour comprendre l'université. Au fil des semaines, nous avons réalisé que notre participation au terrain de recherche allait plus loin que la simple observation ponctuée de quelques interventions. Nous étions en effet employée à l'ULiège, nous partagions le même lieu de travail que nos collègues chercheurs, les mêmes temps de midi ainsi que des moments plus récréatifs. Notre travail au sein de l'ULiège nous a également amenée à nous engager plus concrètement dans la vie de l'université, comme tout chercheur du service. Nous avons par exemple participé à des séances d'informations sur les études dans des écoles secondaires ou des salons dédiés, à la correction d'examens d'entrée pour le master en sciences du travail, à la surveillance d'examens, ou à l'encadrement d'étudiants pour leurs mémoires et stages. En plus de notre travail de chercheur, nous avons choisi de nous investir dans une mission supplémentaire, celle de coordinatrice communication du Réseau des Doctorants¹¹⁰ (ReD). C'est en participant à une formation doctorale en gestion d'équipe lors de notre première année de thèse que nous avons rencontré des doctorants faisant partie du ReD. À ce moment, nous avions envie de nous aventurer hors de notre laboratoire et d'acquérir de nouvelles compétences. De plus, le ReD, en tant qu'association qui regroupe les doctorants de l'ULiège dans le but de faciliter les rencontres, les échanges et d'organiser des événements récréatifs ainsi que des formations, peut être considéré comme relevant de ces services à la communauté intégrés dans la notion de « troisième mission ». Notre rôle consistait à être la personne relais, le

¹⁰⁹ Nous pensons aux périodes de défenses de mémoire, où nous nous trouvions dans des jurys en tant que lectrice, nous amenant à nous consacrer à ces tâches durant quelques heures, voire quelques jours.

¹¹⁰ <http://www.red.ulg.ac.be/> (page consultée le 3 novembre 2017).

point de contact entre le ReD et les doctorants de l'institution. Nous étions en charge de la gestion du site web du ReD que nous avons appris à maîtriser en autodidacte et de la diffusion d'informations sur les réseaux sociaux¹¹¹. De plus, nous participions à l'organisation des activités du ReD, par exemple la Rentrée des Doctorants en septembre, le petit déjeuner en janvier et le barbecue en juin.

Enfin, en 2015 nous nous sommes engagée en tant que représentante facultaire au Conseil du Corps Scientifique (CCS) de l'ULiège, organe institutionnel de concertation, de représentation du personnel scientifique de l'université et interlocuteur privilégié entre celui-ci et les Autorités. Nous participions aux réunions mensuelles où étaient débattues les questions relatives aux contraintes et problématiques liées au personnel scientifique et nous étions chargée de diffuser les informations pertinentes auprès des membres de notre Faculté. Cette participation nous a fait prendre conscience de la complexité du statut de personnel scientifique. En effet, le terme « *personnel scientifique* » recouvre à la fois les chercheurs financés par l'allocation de fonctionnement, des conventions de recherche, des fondations scientifiques ou encore des collaborateurs de services d'appui à la recherche et à l'enseignement. Cette participation nous a permis d'en apprendre plus sur le statut de personnel scientifique, qui était en réalité bien plus complexe que nous le pensions et a contribué à aiguïser notre connaissance de l'université.

Ces différentes activités ont parfois pris le pas sur notre travail de recherche, car certaines périodes nécessitaient une grande implication de notre part, que ce soit pour l'encadrement des travaux et examens, ou l'organisation des événements du ReD. Ces moments particuliers nous demandaient souvent des heures de travail supplémentaires, mais nous permettaient de nous intégrer au sein de l'institution, de rencontrer de nouveaux collègues, de prendre conscience de nouvelles problématiques et de poser des questions en lien avec notre sujet de recherche de manière informelle.

Cette proximité avec le terrain, avec les acteurs, notre implication dans certaines instances de l'ULiège, notre attachement émotionnel à notre institution universitaire ainsi que le recours à l'approche qualitative¹¹² impliquent une certaine subjectivité de notre

¹¹¹ Facebook et Twitter.

¹¹² Nous détaillerons notre approche dans le point suivant.

part, qui est « *d'ailleurs reconnue en recherche qualitative par la nature même des données recueillies ainsi que par les processus analytiques impliqués* » (Girard, Bréart de Boisanger, Boisvert, Vachon, 2015). Cette subjectivité de la chercheuse nous semblait inévitable et nous a suivie tout au long de ce travail, que ce soit dans le choix du cadre théorique, des informations à rechercher, ou encore de la méthodologie à adopter. Il nous a fallu l'accepter et l'appivoiser.

3.2 L'approche qualitative

Dès notre entrée sur le terrain, nous avons donc pris le parti d'adopter une démarche qualitative. Notre recherche allait nous amener à rencontrer des acteurs du monde universitaire, à appréhender et comprendre leur conception de l'université, les contacts qu'ils entretiennent et les relations de pouvoir entre eux ainsi que les contraintes qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail. Par essence, une approche quantitative n'aurait pas permis de mettre en évidence le vécu des acteurs et le sens qu'ils lui donnent, là où l'approche qualitative permet de

« faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visibles par le biais des approches quantitatives, comme la diversité des pratiques sociales, la mobilité des frontières entre les étapes du cycle de vie en fonction des cultures ou des générations, les mécanismes stratégiques des relations de pouvoir ou de coopération entre acteurs, la dynamique sociale de la construction identitaire, les jeux de pouvoir et les négociations autour de la division sexuelle des tâches dans l'espace domestique et professionnel. Elles font apparaître des jeux, des ambivalences et des diversités, des performances et des dynamiques, des détails et signaux » (Alami, Desjeux, Garabuau-Moussaoui, 2013 : 9).

3.3 La démarche abductive

Au commencement de notre recherche, nous souhaitions mobiliser une démarche inductive, grâce à laquelle le chercheur élabore des concepts théoriques à partir de ses observations, contrairement à la démarche hypothético-déductive où le chercheur part d'hypothèses déjà forgées ou de concepts préexistants. Cette démarche supposerait que nous soyons entrée sur le terrain exempte de préjugés ou d'*a priori* au sujet de l'université. Or, notre passé d'étudiante et les quelques lectures effectuées avant de nous

aventurer sur le terrain nous confortent dans l'idée que nous avons plutôt effectué une démarche abductive, ponctuée d'allers-retours entre les ressources théoriques et le terrain. À chaque nouvelle donnée apportée par exemple par un entretien semi-directif réalisé, nous recherchions des informations dans la littérature scientifique. Inversement, chaque nouveau concept qui ressortait de ces lectures alimentait nos prochains entretiens.

Certaines limites de la démarche inductive nous ont amenée à préférer la démarche abductive (Anadón et Guillemette, 2007). Premièrement, l'échantillonnage théorique effectué par le chercheur a une dimension déductive. Grâce à ces ressources théoriques, il va pouvoir sélectionner les situations qu'il estime pertinentes à observer. Cette relation au terrain considérée comme déductive ne se rapporte néanmoins jamais à une démarche de vérification d'hypothèses préalablement construites. La deuxième limite est que, même avant son entrée sur le terrain, le chercheur n'est jamais totalement exempt de préjugés ou d'a priori. Enfin, la troisième limite concerne les données elles-mêmes, qui peuvent déjà être interprétées par les acteurs du terrain, sur lesquelles le chercheur construit une interprétation supplémentaire. La démarche abductive peut être proposée comme alternative aux démarches inductive et déductive. Elle « *conjugue le caractère a posteriori de la théorisation fondée sur les données empiriques avec le caractère a priori de l'utilisation inférentielle des théories (construites inductivement) pour la continuité logique de la collecte des données [...].* » (Anadón et Guillemette, 2007 : 35).

3.4 Premiers contacts

Comme expliqué précédemment, le projet FNRS a été construit selon trois axes. Le premier axe était géré par l'équipe de l'UCL et portait sur les réactions et les adaptations identitaires des universités belges face aux nouvelles normes et injonctions internationales. Le deuxième axe du projet, sous la responsabilité de l'ULiège, était celui dont nous faisons partie et concernait les modalités de réception et de traduction de modes de régulation managériaux au sein des universités. Enfin, le troisième axe dépendait de l'ULB. Il avait pour but d'analyser les processus à travers lesquels ces changements influencent le travail et les identités professionnelles et organisationnelles du personnel académique des universités.

Une première réunion du projet a été organisée le 2 décembre 2013 dans les locaux de l'UCL afin d'accueillir les chercheurs du projet, de présenter une note de cadrage ainsi qu'une première revue de littérature. Un premier planning de travail a également été proposé pour les entretiens à venir. À ce moment, nous avons remarqué que les prises de contact s'étaient effectuées différemment pour les trois universités. Nos collègues de l'UCL ont préalablement demandé une autorisation au Recteur de leur institution pour y mener des entretiens tandis que l'équipe ULB et nous-même, en raison de notre proximité avec les interfaces que nous envisagions d'étudier, n'en avons pas eu besoin. Il a été convenu que l'équipe ULiège prendrait en charge la question des nouveaux outils managériaux dans les universités et leur appropriation par les acteurs universitaires.

Louvain-la-Neuve, le 5 novembre 2013

Monsieur le Recteur,

Suite à l'appel Crédits et Projets 2012 du FNRS, nous avons obtenu un financement pour mener une recherche interuniversitaire sur les transformations du monde universitaire en Belgique francophone (PDR 14661000). Comme vous le savez, l'université actuelle est confrontée à une série de nouveaux défis qui questionnent l'identité des établissements universitaires et leurs modes traditionnels de fonctionnement (nous pensons en particulier à l'internationalisation de l'espace de l'enseignement supérieur, à l'articulation plus étroite entre le monde universitaire et le tissu économique local, ou encore à l'introduction de nouveaux modes de gestion et d'évaluation de la recherche et des formations qui s'y déroulent).

Pourtant, étonnamment, peu de recherches ont analysé en profondeur les répercussions concrètes de ce nouvel environnement sur l'université en tant qu'organisation. Bien sûr, un certain nombre de recherches ont porté sur les politiques de l'enseignement supérieur ou de la recherche en Fédération Wallonie-Bruxelles ou à l'échelon international. Mais nous constatons que ces recherches se centrent principalement sur les discours et les intentions politiques. Notre projet compte donc parmi les premières recherches qui visent à rentrer dans la « mécanique » universitaire suscitée par la transformation de l'environnement politique, économique et culturel de l'université. Il s'attachera à étudier la manière dont les universités belges francophones perçoivent et s'adaptent à ce nouvel environnement.

Notre projet comporte trois volets, distincts, mais articulés : le premier porte sur l'analyse des réactions et adaptations identitaires des universités belges face aux nouvelles normes et injonctions internationales ; le second étudie les modalités de réception et de mise en œuvre de nouveaux outils de gestion au sein même des universités ; et le troisième vise à cerner les effets de ces changements sur le travail et les identités professionnelles et organisationnelles du personnel académique de

ces universités. Ce projet sera mené simultanément à l'UCL, à l'ULB et à l'ULg, par l'entremise de collaborations nouées par le GIRSEF¹¹³ avec le Centre d'études et de recherches en administration publique (CERAP, ULB) et le Centre de recherche et d'intervention sociologiques (CRIS, ULiège).

Après avoir conduit un premier travail de revue de la littérature internationale, nous voudrions entamer nos travaux empiriques et le premier volet de notre projet, en analysant dans les trois universités le fonctionnement et les politiques internes de l'administration des relations extérieures et de la communication d'une part, et de l'administration des relations internationales d'autre part. Concrètement, nous souhaitons réaliser des entretiens avec les personnels en charge de diriger et faire fonctionner ces deux administrations. Les entretiens seront réalisés pour l'essentiel par une chercheuse postdoctorante engagée sur le projet FNRS, Madame X, qui a réalisé sa thèse à l'école nationale des Ponts et Chaussées sur la transformation du travail académique. Nous aimerions idéalement débiter le travail d'enquête à la fin de ce premier quadrimestre, voire au début du second. Nous sollicitons à cette fin votre autorisation à prendre contact et à mener notre recherche auprès des services concernés, mentionnés plus haut.

Nous ne doutons pas que vous aurez à cœur de nous soutenir et de faciliter le bon déroulement de cette recherche. Nous sommes bien entendu à votre entière disposition pour répondre à vos questions relatives à ce projet ou au volet empirique que nous venons de vous décrire, et vous présentons, Monsieur le Recteur, nos salutations respectueuses.

Pour l'équipe de recherche,

Monsieur X, Chargé de cours UCL (GIRSEF/IACCHOS¹¹⁴)

Encadré 3 : Lettre au Recteur de l'UCL

¹¹³ Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation.

¹¹⁴ Institut d'Analyse du Changement dans l'Histoire et les Sociétés Contemporaines.

Durant les premières semaines de notre recherche doctorale, nous avons enrichi nos connaissances grâce à des lectures portant sur les institutions universitaires. En plus de celles-ci, nous avons entrepris une exploration des sites web des trois universités faisant partie de notre terrain dans le but de construire un cadastre non exhaustif des services ne relevant ni de l'enseignement ni de la recherche, qui témoigneraient d'une intégration de nouveaux outils managériaux. Notre choix du premier service où commencer notre recherche s'est porté sur Radius¹¹⁵, en charge du *reporting* institutionnel de l'université. Pourquoi Radius? En étudiant le document « *Lignes directrices* » du service¹¹⁶, nous avons été interpellée par ses objectifs de fournir aux Autorités « *un outil stratégique de collecte, d'élaboration et d'analyse d'indicateurs utiles à la prise de décision* »¹¹⁷ ainsi que de « *mettre en place un outil d'information, de rapport automatisé et systématique, de référence et de suivi* »¹¹⁸ au service des directions administratives centrales, des facultés, du personnel, mais aussi du public et de la presse. Nous nous sommes interrogée sur les raisons de la création d'un tel service, son fonctionnement, ainsi que sa réception par le personnel de l'université. Nous avons alors rapidement pris contact avec deux analystes du service pour convenir d'un entretien que nous avons obtenu la semaine suivante, qui constituait notre entrée sur le terrain.

Nous avons ensuite rencontré des membres des Autorités de l'ULiège pour en apprendre plus sur la place des nouveaux outils de gestion dans la gouvernance de l'université. Nous avons également commencé à aller sur le terrain à l'ULB et à l'UCL pour étudier ces questions, notamment au service du greffe de l'ULB pour appréhender la nouvelle gouvernance récemment mise en place dans cette université, ainsi qu'au Service d'Études de l'UCL pour connaître leurs outils de *reporting* institutionnel.

3.5 La collecte des données

L'observation est une étape-clé de la recherche en sciences sociales, car ces disciplines empiriques nécessitent la récolte d'un matériau qui devra ensuite être analysé.

¹¹⁵ Récolte et Analyse des Données et Informations d'Utilité Stratégique.

¹¹⁶ https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2010-10/radius_-_lignes_directrices.pdf (page consultée le 7 novembre 2017).

¹¹⁷ *Ibidem*, page 1.

¹¹⁸ *Ibidem*, page 1.

Ce matériau peut être de nature diverse, comme la réponse à un questionnaire, des réponses à un entretien, des documents produits par une organisation ou encore des observations effectuées directement par le chercheur sur son terrain de recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). On distingue deux types d'observation : d'un côté l'observation directe, où le chercheur collecte lui-même les informations sans interagir avec les sujets concernés, de l'autre côté l'observation indirecte qui nécessite que le chercheur interagisse avec les sujets pour obtenir les informations dont il a besoin. Étant donné que deux intermédiaires se trouvent entre l'information cherchée et l'information obtenue, à savoir le sujet et l'instrument grâce auquel les questions sont posées, l'information est moins objective que celle recueillie dans l'observation directe (*ibidem*).

En raison de la dimension d'un terrain couvrant les trois universités dites « complètes » de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'observation indirecte s'est révélée être la plus adaptée à notre recherche. Cela ne veut pas dire qu'aucune observation directe n'a été effectuée. Notre présence permanente sur le terrain en raison de notre statut de personnel scientifique nous a permis de recueillir des informations sur le monde universitaire, au détour d'une discussion informelle avec nos collègues par exemple. Ces informations sont cependant disparates. N'ayant pu toujours faire l'objet d'une analyse approfondie, nous nous en sommes surtout servie pour enrichir notre propos.

En ce qui concerne l'observation indirecte, nous avons pu recueillir des données relevant du discours institutionnel, des données relatives au discours des acteurs, mais aussi d'autres émanant d'acteurs extérieurs à l'université, comme nous allons à présent l'expliquer. Tout au long de notre travail, le discours institutionnel et le discours des acteurs seront mis en forme différemment : les extraits issus du discours institutionnel sont mis en forme en italique tandis que les discours des acteurs sont présentés avec une bordure à gauche.

3.5.1 Le discours institutionnel

Afin d'étudier les transformations du monde universitaire en Belgique francophone, il nous a semblé intéressant de partir du discours que les universités tiennent sur elles-mêmes pour découvrir ce qu'elles souhaitent mettre en avant. Selon Belle et Échevin (1992), la communication institutionnelle de l'université permet à celle-

ci de devenir son propre sujet de communication. Dans une enquête menée dans trois établissements universitaires français (*ibidem*), les auteurs distinguent trois traits de l'évolution de la communication institutionnelle à l'université : le renforcement d'information spécialisée (via des unités partageant des points communs avec la pratique du marketing), l'apparition d'une communication « produit » fondée sur des éléments de notoriété, et enfin le développement d'une communication institutionnelle à caractère officiel, en prenant l'exemple d'un journal d'université.

Concernant la communication institutionnelle, deux types de sources ont été utilisées. La première source d'information a été les sites web des universités étudiées dans le cadre de cette recherche. Les sites web des universités constituent « *un dispositif relationnel et promotionnel indispensable géré par les services de communication universitaires* » (Gaspard, 2013 : 55). Ces sources regorgent d'informations concernant l'histoire de l'université, ses valeurs ainsi que ses actualités. Nous avons utilisé les sites web de l'ULiège, l'ULB et l'UCL pour identifier les services relevant de la troisième mission et par conséquent délimiter notre terrain de recherche. Grâce à cette étude exploratoire, nous avons pu identifier ces services, en apprendre plus sur leurs missions et prendre aisément contact avec les personnes responsables ; cela nous a ainsi conduite à observer une certaine homogénéité des discours que les universités tiennent sur elles-mêmes.

La seconde source de données relatives au discours institutionnel des universités est l'étude des discours des Recteurs lors des cérémonies de rentrée académique dans les trois institutions étudiées. La collecte de ces discours a été relativement aisée pour l'ULiège et l'UCL étant donné la disponibilité en ligne de ceux-ci. Pour l'ULB, seuls les discours les plus récents étaient accessibles librement sur le site de l'institution ou sur le blog du Recteur¹¹⁹. Pour les discours plus anciens, nous avons entrepris des démarches auprès du service des archives de l'ULB pour pouvoir les consulter sur place.

Nous avons choisi d'étudier les discours de rentrées académiques depuis l'année 2000. Nous en utiliserons quelques extraits afin d'illustrer notre propos. L'analyse thématique de ces discours nous a permis de voir quelles sont les grandes

¹¹⁹ <http://blog-recteur.ulb.ac.be/> (page consultée le 10 novembre 2017).

problématiques de l'université abordées dans le discours institutionnel, notamment en ce qui concerne l'adaptation des universités aux injonctions extérieures telles que la déclaration de Bologne.

3.5.2 Le discours des acteurs : les entretiens semi-directifs

Le discours des acteurs a été recueilli grâce à des entretiens semi-directifs réalisés avec des acteurs du monde universitaire. Étant donné l'ampleur de notre terrain de recherche, il n'aurait pas été possible d'étudier la totalité de la population. Nous n'avons pas non plus cherché à satisfaire une exigence de représentativité. Afin d'étudier les transformations de l'université en Belgique francophone, nous avons plutôt opté pour l'étude de « *composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population* » (Quivy et Van Campenhout (2006 : 150), qui est la formule la plus couramment utilisée par les chercheurs en sociologie (*ibidem*). Nous avons choisi d'utiliser la méthode des entretiens semi-directifs pour pouvoir profiter d'un réel échange avec les acteurs de terrain. L'entretien semi-directif n'est « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Quivy et Van Campenhout, 2006 : 174). Cette méthode d'entretien nous a semblé très intéressante, car elle permet de recueillir non seulement des explications détaillées, mais aussi de percevoir le ressenti des interlocuteurs vis-à-vis de la problématique posée. Le guide d'entretien¹²⁰ a été élaboré juste avant notre entrée sur le terrain et a par conséquent évolué tout au long de la recherche. Cependant, les questions sont toujours restées ouvertes, afin de pouvoir recentrer l'entretien au besoin, l'interlocuteur s'exprimant librement.

Nous avons choisi de diversifier les profils des personnes que nous avons sélectionnées pour les entretiens. Les personnes interrogées se répartissent en trois catégories : des Autorités¹²¹, des académiques et scientifiques, et enfin des membres du personnel administratif. La prise de contact avec nos interlocuteurs se faisait principalement par un mail où nous nous présentions ainsi que notre projet. Nous avons toujours d'emblée demandé si nous pouvions enregistrer l'interview avec un dictaphone dans le but de conserver les données recueillies et de pouvoir les retranscrire le plus

¹²⁰ Voir annexe 2.

¹²¹ Par « Autorités », nous entendons les Recteur, Vice-Recteurs et Prorecteurs, l'Administrateur ou encore le Directeur général.

fidèlement possible, sans perdre d'information. Nous garantissons cependant la confidentialité et l'anonymat de nos interlocuteurs. Nous n'avons essuyé que de rares refus. Le problème a cependant été plus important concernant le terrain UCL, nous y reviendrons.

Après avoir fixé un rendez-vous avec nos interlocuteurs à leur meilleure convenance, l'entretien se déroulait bien souvent de la même façon, soit dans le bureau de la personne ou bien dans une salle de réunion, le plus souvent de manière conviviale autour d'un café. Ces entretiens nous ont permis de recueillir les propos des acteurs de terrain tout en respectant leurs propres cadres de références (Quivy et Van Campenhout, 2006 : 175), mais présentent certaines limites (*ibidem*). La première est relative à la souplesse de la méthode, qui peut déstabiliser à la fois l'interlocuteur qui ne sait pas toujours dans quelle mesure il peut apporter une réponse et le chercheur qui peut avoir l'impression qu'il n'a pas recueilli toutes les données dont il a besoin. La deuxième limite est que les données recueillies ne seront pas analysées par une méthode bien précise, contrairement aux enquêtes par questionnaire. Enfin, la troisième limite est que, malgré une apparente spontanéité dans l'échange, le discours de la personne interrogée sera toujours lié à sa relation avec le chercheur, ce qui implique de ne pas considérer les questions posées, la relation d'échange et le cadre de l'entretien hors de leur contexte (*ibidem*).

Nous avons rencontré en tout 55 acteurs du terrain universitaire et mené 52 entretiens dans les trois universités¹²². Pour des raisons de facilité d'accès à l'information, l'ULiège s'est peu à peu imposée comme le terrain principal de la recherche. Toutefois, un travail de terrain ainsi que des entretiens ponctuels à l'ULB et l'UCL nous ont permis d'étoffer notre travail, non pas dans un objectif de comparaison systématique, mais pour offrir une mise en perspective de nos résultats et porter un regard plus global sur l'université en Belgique francophone. L'annexe 3 reprend les listes de nos entretiens dans chaque université.

¹²² Certaines personnes ont été rencontrées lors d'un entretien conjoint avec deux personnes.

3.6 En dehors de l'université

Fin 2015, nous avons décidé d'élargir notre terrain, de prolonger notre enquête en dehors des murs de l'université et d'aller à la rencontre de personnes en lien avec les institutions universitaires sans toutefois en être des acteurs réguliers, mais aussi du grand public. Afin d'étudier les transformations des universités belges francophones, nous avons besoin non seulement de connaître le point de vue des acteurs de ces institutions, mais également celui de personnes extérieures, dont la perception de l'université pouvait nous fournir de précieuses informations. Nous avons alors interrogé quatre personnes, actrices du monde économique, ayant des contacts avec l'université dans le cadre de leur travail afin d'avoir leur perception de celle-ci. Comme pour les acteurs du monde universitaire, nous les avons contactées par mail en expliquant notre projet et le but de cette rencontre. Ces personnes, approchées par l'intermédiaire de nos connaissances professionnelles et personnelles, ont toutes accepté de nous rencontrer. Nous avons procédé ici aussi par des entretiens semi-directifs avec un connecteur d'idées d'un hub créatif de Liège, une commerciale dans une agence web liégeoise, un échevin de la ville de Liège, et enfin un acteur économique bruxellois.

3.7 L'analyse des données

Pour chaque entretien semi-directif, nous avons procédé à une retranscription complète de l'interview. Bien que longue et fastidieuse, cette méthode nous a permis de conserver les informations recueillies dans leur intégralité.

Pour analyser les données recueillies, nous avons privilégié l'analyse de contenu (Quivy et Van Campenhoudt, 2006) et plus précisément l'analyse thématique, qui permet de « *mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours* » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 203). Pour chaque thème que nous avons souhaité approfondir (par exemple les outils de gestion, le transfert de connaissances, la définition de la troisième mission), nous avons relevé les passages reprenant ces thèmes pour extraire les données. Nous avons également gardé des extraits d'entretien, afin d'illustrer notre propos de la manière la plus détaillée et vivante possible, tout en restant fidèle aux explications des acteurs de terrain.

3.8 Les réticences de l'UCL

En commençant cette recherche sur le monde universitaire, nous pensions que notre proximité avec le terrain due à notre statut de personnel scientifique allait nous en faciliter l'accès. Ce ne fut pas tout à fait le cas. L'accès au terrain principal ULiège fut relativement aisé, car nous avons déjà rencontré certains acteurs lors de nos études, ou bien lors de notre participation au ReD. Notre promoteur a également pu nous aiguiller et prendre certains contacts, notamment avec les Autorités. L'accès au terrain ULB a été facilité par la cotutelle initialement prévue avec cette université ainsi que par la présence sur place de notre copromoteur. En revanche, le terrain UCL a été plus compliqué. En novembre 2015, l'un des membres des Autorités de l'UCL que nous avons contacté pour un entretien nous a fait part de son inquiétude vis-à-vis de notre recherche, notamment concernant la question de recherche, l'échantillonnage, la méthodologie de traitement de nos entretiens ou encore l'usage des données récoltées. Cette réaction nous a fortement surpris, car, comme nous l'avons expliqué, un courrier avait été adressé au Recteur de l'UCL en 2013 au début du projet.

Le 6 novembre 2015

Chère Madame,

Nous avons eu l'occasion de parler de votre demande dans le cadre de notre conseil rectoral.

Par ailleurs, j'ai eu l'occasion d'échanger avec M. X qui représente l'UCL dans le projet FNRS.

Il n'a pas pu répondre aux questions que nous nous posons au sujet de votre demande et m'a conseillé de m'adresser directement à vous.

Les principales questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Votre question de recherche ne nous paraît pas claire. Nous ne voyons pas bien le lien entre les initiatives (des outils ?) pour mettre l'université en lien avec l'extérieur et la gouvernance.
- Vous vous adressez aux vice-recteurs de secteur, mais pas au recteur ? Pourquoi ? Quels sont vos critères d'échantillonnage ?
- Quelle est votre méthodologie de traitement des entretiens ?
- Quel usage sera fait des résultats ?
- Que deviendront les données ? De ce point de vue, l'imposition d'un enregistrement et la conservation des verbatims posent question.

Je vous remercie d'avance pour vos réponses à nos questions. Sur cette base, le prochain CR décidera de la suite à donner à votre demande.

Bien à vous,

Encadré 4 : Les interrogations des Autorités de l'UCL

Nous avons alors répondu à notre interlocuteur et rédigé une note de synthèse de notre projet de recherche afin d'explicitier nos attentes. Nous l'avons jointe à notre mail de réponse.

Le 6 novembre 2015

Monsieur le Vice-Recteur,

J'ai lu votre mail avec attention et je comprends vos préoccupations. Vous trouverez en pièce jointe un document où je résume l'avancée des travaux réalisés jusqu'à présent. J'espère que cela vous aidera à comprendre ma question de recherche. Je compte bien évidemment rencontrer le Recteur, mais dans un deuxième temps. Il me semblait plus pertinent de d'abord rencontrer des acteurs en lien direct avec les facultés, et les vice-recteurs de secteur m'ont semblé être les personnes de référence.

La méthodologie de ma recherche est qualitative, mon but n'est pas d'avoir un échantillon entièrement représentatif, mais plutôt un échantillon raisonné des acteurs du monde universitaire, vu le vaste terrain étudié. Le but est de poser des questions ouvertes afin d'engager une discussion sur le sujet. J'utilise ce type de méthodologie, car c'est celle qui permet le mieux de saisir le point de vue et le ressenti des acteurs.

En ce qui concerne les entretiens, ceux-ci sont enregistrés sur mon dictaphone pour ne pas perdre d'informations qui pourraient m'être utiles par la suite, car ces interviews constituent le matériau de base de mes recherches et ne seront utilisées que dans ce cadre. Mes entretiens sont intégralement retranscrits pour être analysés de manière thématique, mais restent confidentiels et anonymes. Rien de ce qui sera dit dans l'entretien ne sera dévoilé lors d'entretiens avec d'autres personnes. Si des extraits d'entretiens sont utilisés dans la thèse ou dans un article, ils sont anonymisés.

J'espère que ces précisions vous seront utiles. Je reste à votre disposition si vous avez d'autres questions.

Bien à vous,

Céline Hoerner

Encadré 5 : Réponse au Vice-Recteur de l'UCL

Notre interlocuteur nous a alors confirmé que notre demande avait été transmise au Conseil rectoral de l'UCL. Quelques jours plus tard, nous avons reçu un e-mail de la Cheffe de cabinet du Recteur, nous expliquant que nous devions suspendre les entretiens prévus à l'UCL dans le cadre de notre recherche, en attendant une réponse définitive du Conseil rectoral :

Le 11 novembre 2015

Chère Madame,

Je vous adresse ce courriel dans la suite du contact que vous avez eu avec le Professeur X.

Comme le Professeur X vous l'a écrit, le Conseil rectoral veille à assurer le suivi à apporter à votre demande.

En attendant qu'une décision ait été prise et qui vous sera communiquée dans les plus brefs délais, pourrais-je vous demander de bien vouloir suspendre les rencontres que vous auriez déjà programmées ?

Tout en vous assurant de ma disponibilité, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Encadré 6 : Contact avec la Cheffe de cabinet du Recteur de l'UCL (1)

Bien que nous respections la décision de l'UCL, pourtant université initiatrice du projet, de suspendre nos entretiens le temps d'obtenir un accord, nous avons tenu à réagir face à ce refus que nous estimions démesuré, qui de plus risquait de compromettre notre terrain de recherche :

Le 12 novembre 2015

Chère Madame,

Je prends bonne note, mais avec un certain étonnement, de votre demande qui indique que le contact avec des acteurs de mon terrain de recherche est à présent conditionné. Dans l'hypothèse où je serais autorisée à poursuivre mes entrevues, il me faudra tenir compte du fait que certains interlocuteurs puissent ne plus vouloir me rencontrer ou que des informations soient désormais biaisées.

Je vous prie de croire, Madame, à l'expression de mes respectueuses salutations.

Céline Hoerner

Encadré 7 : Contact avec la Cheffe de cabinet du Recteur de l'UCL (2)

Nous avons rapidement reçu une proposition de la part de la Cheffe de cabinet du Recteur de rencontrer le Recteur ainsi que le Prorecteur aux affaires régionales et d'envoyer un plan de l'entretien. Nous les avons rencontrés à la fin du mois de décembre 2015. Nous en avons profité pour essayer de comprendre leurs réticences vis-à-vis de cette recherche cautionnée par le FNRS dont leur université faisait partie. Ils nous ont fait part de leurs craintes que certaines informations soient divulguées dans d'autres universités. Lorsque nous leur avons demandé leur accord pour poursuivre nos entretiens à l'UCL, ils ont exprimé une certaine méfiance, préférant l'un ou l'autre entretien où le Recteur serait présent. Étant donné que de tels entretiens chaperonnés par le Recteur seraient évidemment conditionnés, nous n'aurions pu en retirer que des données biaisées. Nous avons respecté le choix des Autorités de l'UCL et avons cessé de prendre contact avec des acteurs de cette université. Néanmoins, de telles craintes vis-à-vis d'une recherche, qui plus est lancée par l'UCL, constituent selon nous un indicateur de l'ampleur de la concurrence entre institutions et le pouvoir exercé par les Autorités dans cette université. Toutefois, si le manque d'entretiens nous fait défaut, car il nous empêche de prendre en compte le vécu d'acteurs-clés, ceux que nous avons pu y mener nous apportent un éclairage non négligeable sur cette institution.

4. De l'inutilité d'une étude comparative

En commençant notre recherche sur les universités belges, notre première interrogation s'est portée sur l'homogénéité flagrante du discours institutionnel et s'est poursuivie lors de notre travail de terrain lors du recueil du discours des acteurs, quelle que soit leur appartenance à l'une ou l'autre université. Il nous est rapidement apparu qu'une comparaison systématique des universités belges francophones ne présenterait aucun intérêt en raison des résultats similaires que nous allions obtenir. Nos trois terrains seront cependant présentés successivement dans le chapitre suivant, dans le but de dégager des tendances de l'Université en Fédération Wallonie-Bruxelles.

En ce qui concerne notre étude exploratoire des sites web des universités, nos observations ont confirmé les constats de Gaspard (2013), pour qui les sites web des institutions universitaires et plus particulièrement les discours promotionnels qui y sont présentés sont particulièrement homogènes. L'auteur part du postulat que les universités,

« pour maintenir un avantage compétitif, sont désormais censées se repositionner en tant qu'actrices incontournables d'une économie de la connaissance globalisée jugée inévitable et sont priées de s'ouvrir à de nouveaux partenaires, collaborer plus activement avec les entreprises, répondre aux demandes de flexibilité des formations d'un monde professionnel en perpétuelle mutation, viser des publics de plus en plus diversifiés et se rendre compétitives sur les plans régional, national et international pour attirer les meilleurs contrats de recherche, les meilleurs scientifiques et étudiants ». (Gaspard, 2013 : 53).

Parmi les similitudes relevées par Gaspard (2013) dans le discours promotionnel des différentes universités, nous pouvons citer la formule de l'excellence, terme récurrent dans les politiques européennes relatives à l'enseignement supérieur¹²³. Prenons comme exemple les pages de présentation des trois universités étudiées dans le cadre de notre recherche. Le terme « excellence », caractéristique de l'idéologie postmoderne amenée par la société de la connaissance (Delanty, 2003), est omniprésent, que l'on parle

¹²³ Pour une étude approfondie du terme « excellence », nous renvoyons nos lectrices et lecteurs à l'ouvrage de Readings (2013) qui remet en question cette notion. Celui-ci la décrit comme « *le mot d'ordre de l'université* » (2013 : 39) et la considère comme incontournable et visée par tous les départements universitaires. La raison de ce consensus tient au fait que « *le degré d'applicabilité de cette notion est directement proportionnel à sa vacuité* » (2013 : 43). Selon l'auteur, l'excellence est un terme dénué de sens, dépourvu de référent, qui vide l'idée d'université de son contenu.

d'excellence scientifique à l'ULiège, des prix reçus par des chercheurs et anciens étudiants de l'ULB ou d'excellence des contributions au développement et à la transmission, des connaissances à l'UCL.

« L'ULiège s'inscrit aussi dans les grands réseaux européens et internationaux de mobilité et d'excellence scientifique, permettant à sa communauté de multiplier les opportunités d'internationaliser un parcours d'études et de recherche »¹²⁴.

(Site web de l'ULiège)

« Quatre Prix Nobel scientifiques, une Médaille Fields, trois Prix Wolf et deux Prix Marie-Curie, parmi ses chercheurs et anciens étudiants, sont autant de preuves de la longue tradition d'excellence de l'Université »¹²⁵.

(Site web de l'ULB)

« Research University, l'UCL prend sa place dans une communauté internationale sur base de la reconnaissance de l'excellence de nos contributions au développement et à la transmission des connaissances. L'UCL favorise un environnement propice à la créativité scientifique, aux activités de valorisation et à l'équilibre entre les fonctions de chercheur et d'enseignant »¹²⁶.

(Site web de l'UCL)

Gaspard (2013) relève également des termes récurrents dans le discours promotionnel des universités : *« ouverture, service, partenaire, mobilité, compétence, international, qualité, réseau, entreprise, etc. »* (2013 : 59), termes que nous retrouvons sur les sites web de l'ULiège, l'ULB et l'UCL, qui parlent d'ouverture à l'international et aux partenariats :

*« L'UCL privilégie depuis toujours son **ouverture** au monde : 25 % de son personnel enseignant et 40 % de son personnel scientifique est **international**. Il en est de même pour près d'un étudiant sur cinq. Cette ouverture se traduit aussi par de nombreux **partenariats** d'échange avec des institutions universitaires du monde entier, par une participation active aux **réseaux** internationaux et par une longue tradition de coopération avec les pays en développement »¹²⁷.*

(Site web de l'UCL)

¹²⁴ https://www.uliege.be/cms/c_9038274/fr/positionnement (page consultée le 12 novembre 2017).

¹²⁵ <https://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/index.html> (page consultée le 12 novembre 2017).

¹²⁶ <https://uclouvain.be/fr/etudier/vision-missions-valeurs.html> (page consultée le 12 novembre 2017).

¹²⁷ <https://uclouvain.be/fr/decouvrir/connaitre-l-ucl.html> (page consultée le 12 novembre 2017).

« Université multiculturelle, avec plus d'un tiers d'étudiants et de chercheurs étrangers, l'Université libre de Bruxelles a fait de l'international une réalité quotidienne à l'image de Bruxelles, ville cosmopolite par excellence. Sa dynamique en matière d'ouverture à l'Europe et au monde se traduit par de nombreux accords, collaborations et partenariats privilégiés avec quelques-unes des meilleures universités du monde »¹²⁸.

(Site web de l'ULB)

« À l'écoute de la société qui l'entoure, l'Université de Liège contribue à la valorisation de ses savoirs et savoir-faire au sein de la société civile et des entreprises. Elle développe des partenariats avec les acteurs extérieurs publics, privés et associatifs, valorise leurs compétences, leurs capacités, leurs expertises pratiques, favorise la réflexivité critique des savoirs et contribue à l'émergence d'une société de la connaissance. [...] Ancrée dans des réseaux d'excellence internationale et consciente des enjeux liés à la mondialisation, l'Université de Liège déploie des partenariats dans le monde entier »¹²⁹.

(Site web de l'ULiège)

Dans la partie empirique de notre recherche, nous verrons que les personnes que nous avons rencontrées nous ont tenu un discours similaire quant à l'introduction de nouvelles méthodes de gestion et leur importance dans la gouvernance de leur université, quant à la définition souvent floue de la troisième mission, ou encore quant à l'adaptation des universités aux exigences émises à partir de la déclaration de Bologne. Cette homogénéité dans le discours de nos interlocuteurs nous amène à émettre l'hypothèse que les universités ont intégré ces injonctions et considèrent qu'il est important de le manifester à travers la communication.

Pour analyser l'université, nous avons dès lors privilégié le fait de dégager des tendances dans la mise en place de ces nouvelles mesures, plus précisément dans le cas de la troisième mission. Nous verrons que celle-ci n'est pas définie de manière unique par le discours institutionnel ni par les acteurs du terrain. Cette thèse de doctorat a pour vocation d'approcher une définition de la troisième mission, de la modéliser et de proposer une typologie de celle-ci. Dans un contexte de marché de la connaissance, de compétition entre universités, de collaboration et de partenariats entre universités et

¹²⁸ <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/index.html> (page consultée le 12 novembre 2017).

¹²⁹ https://www.uliege.be/cms/c_9038271/fr/charte-des-valeurs (page consultée le 12 novembre 2017).

entreprises (Gaspard, 2013), les universités font face à de nouvelles contingences pour lesquelles la troisième mission leur permet de se démarquer ainsi que de faire face aux contraintes qui leur sont imposées, comme nous allons à présent le démontrer dans la partie empirique de notre recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

1. Introduction

Nous avons réalisé notre travail de terrain dans les trois grandes universités belges francophones dites « *complètes* », principalement à l'ULiège et plus ponctuellement à l'ULB et à l'UCL. Par le terme « *complète* », nous entendons une université regroupant toutes les disciplines et dispensant un enseignement à tous les niveaux, c'est-à-dire du bachelier au doctorat. Toutes les universités ne peuvent revendiquer ce qualificatif de « *complète* » en Belgique. Certaines ne dispensent en effet que certaines disciplines, ou se limitent par exemple aux études de bachelier. Nous pensons ici à l'Université de Mons, la seule autre université publique en Belgique francophone qui ne propose pas de master pour tous les domaines, ou bien l'université Saint-Louis à Bruxelles dont les facultés sont exclusivement orientées vers les sciences humaines.

Les trois universités que nous avons eu l'occasion d'aborder dans cette recherche présentent des différences, mais aussi des similitudes sur d'autres aspects, notamment leur volonté de dispenser un « *enseignement d'excellence* », de concilier celui-ci avec une « *recherche de pointe* », et de « *s'investir dans la société qui les entoure* ». Ces termes, employés sur les sites web des universités sont le reflet de l'idéologie dominante véhiculée par les réformes européennes à partir du processus de Bologne et proches de la terminologie recensée par Boltanski et Chiapello (1999)¹³⁰. Comme nous l'avons expliqué précédemment, notre attention s'est portée principalement sur l'Université de Liège dont l'organisation sera détaillée, tandis que l'Université Libre de Bruxelles et l'Université Catholique de Louvain seront abordées plus succinctement. Afin de donner une description de notre terrain de recherche, nous nous basons naturellement sur notre présence permanente dans une des universités, mais aussi sur les discours que les universités tiennent sur elles-mêmes, notamment via le discours institutionnel. Outre les

¹³⁰ Voir tableau X

entretiens avec des membres des Autorités ou les discours de rentrée académique, une ressource documentaire tient ici toute son importance. Il s'agit des sites web des trois universités, qui selon nous constituent de véritables « vitrines » des universités, mettant en avant les valeurs et les points forts qu'elles souhaitent présenter. Ce canal de communication sera aussi une occasion de montrer comment le discours des réformes européennes est intégré par les universités.

Le but de ce quatrième chapitre sera de présenter dans un premier temps l'ULiège, qui fut notre terrain de recherche principal, et ensuite l'ULB et l'UCL où nous nous sommes rendue plus ponctuellement. Nous nous pencherons sur l'histoire de ces trois institutions, leurs localisations respectives ainsi que sur les valeurs qu'elles mettent en avant.

SECTION 1 : L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE (ULIÈGE)

1. Historique de l'ULiège

L'Université de Liège a été créée en 1817 par Guillaume d'Orange qui ambitionnait à la fois de développer le progrès scientifique et de rééquilibrer le monde des idées, à une époque où celui-ci était dominé par le pouvoir catholique¹³¹. La Faculté de Droit, puis l'École des Mines se sont ajoutées aux Facultés de médecine et de sciences en 1825¹³². La création de la Belgique en 1830 a contribué à la réorganisation du paysage universitaire liégeois. En 1835, l'ULiège acquiert son titre d'université d'État, en même temps que l'Université de Gand. Par conséquent, elle demeure fortement dépendante de l'État central, notamment en ce qui concerne la nomination des professeurs. C'est en 1953 que fut promulguée la loi relative à l'« *Organisation de l'enseignement supérieur dans les universités de l'État* », qui confère dorénavant à ces universités l'autonomie en matière de gestion et de nomination des Autorités académiques¹³³.

2. Une université partagée entre la ville et la nature

À la fin du XIX^e siècle, l'université s'étend géographiquement avec notamment l'Institut de zoologie situé sur le quai Van Beneden en bordure de Meuse, l'observatoire de Cointe sur les hauteurs de la ville, et l'hôpital de Bavière dans le quartier d'Outremeuse¹³⁴. Suivront dans les années 1930 de nouvelles implantations au Val Benoît du côté de Sclessin, témoignant de l'éclatement de l'université en périphérie du centre-ville (Frankignoulle, 1996).

Le transfert de nombreuses installations de l'ULiège vers le domaine du Sart-Tilman a été décidé en 1959, sous l'impulsion du Recteur Marcel Dubuisson, en raison du manque de place dans les bâtiments du centre-ville (Frankignoulle, 1996). En effet,

¹³¹ « L'université : creuset d'expériences européennes » Discours du Recteur Willy Legros lors de la rentrée académique 2001-2002.

¹³² http://www.ulg.ac.be/cms/a_16257/fr/historique (page consultée le 18 novembre 2016).

¹³³ *Ibidem.*

¹³⁴ *Ibidem.*

depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, le nombre d'étudiants à l'ULiège a fortement augmenté, les méthodes d'enseignement ont évolué et les disciplines se sont diversifiées. Les locaux du centre-ville ne sont alors plus adaptés, mais les projets de regroupements envisagés n'aboutissent pas, car les terrains sont rares et chers. C'est finalement vers le Sart-Tilman, un domaine boisé en périphérie de Liège, que le choix s'est porté.

La création du campus du Sart-Tilman a été pensée autour de trois questions (Frankignoulle, 2016) : les bâtiments doivent être construits en harmonie avec la nature, le site doit être ouvert au grand public et des liens forts doivent être établis avec le centre-ville. Loin de l'idée d'éloigner les universitaires dans une « tour d'ivoire », le site est censé permettre au grand public de cohabiter avec les non-universitaires, sans pour autant les côtoyer, grâce à des activités sportives et de loisir, tout en restant en adéquation avec le cadre naturel (Frankignoulle, 2005). Le choix du Sart-Tilman constitue un véritable point de convergence entre de multiples acteurs, c'est-à-dire une université qui avait besoin d'espace pour fonctionner en adéquation avec son temps, des pouvoirs publics qui souhaitaient donner une vocation publique au site, et des promoteurs immobiliers qui bénéficieraient d'une plus-value sur les parcelles de terrain voisines (Frankignoulle, 1996). C'est d'ailleurs sur le site du Sart-Tilman que l'ULiège inaugure son hôpital universitaire, le CHU de Liège en 1985, distinct de l'université du point de vue juridique depuis 1987.

À l'heure actuelle, la tendance est en train de s'inverser. En 2005, l'ULiège réinvestit le centre-ville avec HEC¹³⁵, Faculté regroupant les disciplines d'économie et gestion intégrée à l'université. En 2010, la Faculté d'architecture située en Outremeuse et au Jardin Botanique rejoint également l'ULiège¹³⁶. Lors de la rentrée académique de 2013, l'université inaugure de nouveaux amphithéâtres, aménagés dans un ancien cinéma du centre-ville proche de l'Opéra Royal de Wallonie. Un an plus tard, l'ULiège crée un espace de rencontres et d'événements dans la galerie attenante à l'ancien cinéma, qui accueillera aussi bien les étudiants que le grand public.

¹³⁵ Hautes Études Commerciales.

¹³⁶ En 2010, les Facultés d'architecture ont été intégrées aux universités à la suite du décret du 30 avril 2009 organisant le transfert de l'enseignement supérieur de l'architecture à l'Université. Publié au MB le 15 septembre 2009. Numac : 2009029515.

La Faculté de Philosophie et Lettres occupe toujours les bâtiments de la Place du XX Août dans le centre-ville. Ceux-ci abritent également le rectorat et les administrations centrales de l'université. De nouveaux projets de retour au centre-ville sont en cours, avec notamment le transfert de la Faculté des Sciences Sociales au Jardin Botanique, celui du département de langues et littératures germaniques dans l'ex-institut d'anatomie rue des Pitteurs en Outremeuse, et l'installation de l'institut de dentisterie dans les bâtiments de l'ancien hôpital de Bavière¹³⁷.

Nous avons vu que l'ULiège est « multisite », répartie entre le centre-ville et le Sart-Tilman. Toutefois, son étendue ne se limite pas à la ville de Liège et sa périphérie. En effet, le département des sciences de l'environnement, ancienne Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL) intégrée à la Faculté des Sciences de l'ULiège depuis 2004 se trouve à Arlon, en Province du Luxembourg. En 2009, l'ULiège a également intégré la Faculté Universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, en Province de Namur, aujourd'hui appelée Gembloux Agro-Bio Tech. Enfin, l'ULiège est présente à l'étranger, avec une base océanographique en Corse¹³⁸, ainsi qu'une station scientifique en Suisse¹³⁹.

3. Les valeurs de l'ULiège

L'ULiège se présente avant tout comme une université « publique » et « pluraliste ». L'ULiège s'est questionnée à plusieurs reprises sur ses valeurs. Par exemple en 2007 un document a été réalisé à partir d'une enquête d'opinion auprès de la communauté universitaire¹⁴⁰. Dans ce document, le caractère public de l'université fait référence à l'accès au savoir pour tout le monde, sans discrimination. Le savoir dispensé est considéré comme un bien public que l'université met à disposition de la société grâce au financement provenant de cette même société. Le terme pluraliste fait quant à lui

¹³⁷ <http://www.lameuse.be/1574493/article/2016-05-17/l-universite-de-liege-fait-revenir-de-plus-en-plus-d-etudiants-au-centre-ville> (page consultée le 18 novembre 2016).

¹³⁸ <http://www.stareso.ulg.ac.be/> (page consultée le 18 novembre 2016).

¹³⁹ <http://www.hfsjg.ch/en/home/> (page consultée le 19 novembre 2016).

¹⁴⁰ <http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2008-03/consultation.pdf> (page consultée le 19 novembre 2016).

référence à l'acceptation par l'université de la diversité des identités sans être soumise à un dogme, à des convictions religieuses ou politiques.

Une charte des valeurs a été créée en 2016¹⁴¹ et présentée par le Recteur lors de la rentrée académique de cette même année. Celui-ci considère que l'université « doit » se remettre en question et se positionner par rapport aux demandes qui émanent de la société civile¹⁴², des étudiants ou du personnel de l'université. Il reconnaît cependant que toutes les universités répondent à ces injonctions en manifestant leur volonté d'être internationales, ouvertes et excellentes. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, ces termes sont récurrents dans les discours de la Commission européenne sur les universités. Le Recteur s'interroge sur l'identité de l'ULiège qui lui paraît insaisissable et craint qu'elle ne doive finalement se définir « par défaut ». Enfin, il fait référence à une « novlangue contemporaine » que nous pouvons assimiler à l'idéologie managériale diffusée par Bologne, à laquelle l'université tente de faire correspondre ses valeurs, ce qui rejoint nos observations relatives au discours tenu dans les réformes européennes. Il souligne également la vacuité de cette sémantique (notamment les termes « ouvertes », « internationales » ou encore « excellence ») qui aurait pris possession du discours que l'université tient sur elle-même :

« Nous devons nous positionner clairement en regard des nombreuses demandes, des questions, des sollicitations, des attentes de réponse qui nous provenaient de toutes parts. De la société civile, mais également de nos étudiants, de nos chercheurs, du personnel administratif, technique et ouvrier et de nos enseignants. Il nous fallait être en quête d'identité et définir les valeurs qui guident la vie mouvementée de notre Institution dans un monde qui l'est tout autant. [...] Que dire d'autre que : nous sommes pluralistes, que nous travaillons dans une université publique ? Et puis ? Qu'à Liège, on est sympa, on est "binamé"... Mais à part cela ? Étions-nous condamnés à nous définir par défaut ? Nous avons donc besoin d'un texte fondamental de référence. Si vous allez lire les chartes des autres universités, vous découvrirez – ô surprise – que

¹⁴¹ http://www.ulg.ac.be/cms/c_7936633/fr/charte-des-valeurs-de-l-ulg (page consultée le 20 novembre 2016).

¹⁴² Raymond (2009) propose une définition de la société civile s'articulant autour de deux approches. La première « désigne l'ensemble des citoyens concernés par un territoire donné (une commune, un Pays, une région...). La seconde renvoie aux organisations qui représentent ces individus citoyens. Le principal point commun à ces deux approches est l'indépendance affirmée entre la "société civile" et l'État » (2009 : 17-18).

toutes se veulent internationales, ouvertes sur le monde et l'excellence – nous également, je ne vous le cache pas ! Dès lors, comment affirmer notre identité dans cette sorte de sémantique appauvrie, de novlangue contemporaine qui semble s'être accaparée du discours que les universités tiennent sur elles-mêmes ? Qu'est-ce qui fait encore "institution" au XXI^e siècle ? Parce que la question est finalement bien celle-là. Et pourtant, à n'en pas douter, des valeurs nous en avons. Nous en portons en nous et avec nous. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège 2016-2017

4. Les missions de l'ULiège

L'ULiège présente ses missions comme étant l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Que recouvrent ces trois missions ?

4.1 L'enseignement

Sur son site web, l'université décrit l'enseignement qu'elle propose comme étant diversifié, notamment grâce à « *des masters uniques en Belgique francophone* »¹⁴³, « *en adéquation avec les besoins de la société* »¹⁴⁴. Elle permet aux étudiants de personnaliser leur parcours en fonction de leurs « projets », mais aussi des « besoins du marché de l'emploi ». L'étudiant est alors « maître de sa formation », « polyvalent », ou encore « mobile » grâce aux possibilités offertes par l'université. Parmi celles-ci, nous pouvons citer les échanges Erasmus, les stages en entreprises en Belgique ou à l'étranger, ainsi que plus récemment la création de masters en codiplomation avec une université étrangère, mettant l'accent sur l'« ouverture » de l'université à l'« international ». Une importance particulière est également accordée à la formation continue, censée fournir aux étudiants « *les moyens de rester en phase avec le progrès* »¹⁴⁵. Par ces caractéristiques, l'enseignement universitaire à l'ULiège répond aux exigences du processus de Bologne, notamment une « *mobilité* » accrue pour les étudiants. Les termes relatifs à la

¹⁴³ https://www.ulg.ac.be/cms/c_14089/fr/enseignement-formations (page consultée le 20 novembre 2016).

¹⁴⁴ *Ibidem.*

¹⁴⁵ http://www.ulg.ac.be/cms/c_13771/formation-continue (page consultée le 20 novembre 2016).

« mobilité », au « projet », aux « besoins du marché », à la « polyvalence » ou encore à « l'ouverture » sont récurrents.

Les programmes de cours se diversifient, prenant la forme de « menus à la carte ». Récemment, la Faculté de Philosophie et Lettres a introduit un système de mineures, inspiré du système américain, dans son programme de bachelier. Il s'agit d'intégrer au programme principal, des cours pour un total de trente crédits dans un domaine différent, mais complémentaire, de celui que l'étudiant a choisi initialement. Cette nouveauté a été introduite en Faculté de Philosophie et Lettres dans le but de rendre l'enseignement multidisciplinaire et de donner la possibilité à l'étudiant d'accéder à d'autres masters. Notons qu'un système similaire existait déjà dans la Faculté de Sciences Sociales, proposant aux étudiants de bachelier de se spécialiser dans un domaine et de pouvoir se réorienter en master.

4.2 La recherche

En matière de recherche, l'ULiège met en avant une recherche « internationale », « interdisciplinaire », « de haut niveau » (sans toutefois préciser à quoi se réfère ce « haut niveau »), et « ouverte » à tous, à la fois en matière de recherche fondamentale ou de recherche appliquée. Selon la présentation donnée par l'université sur son site web, cette recherche est possible grâce à la taille humaine de l'université qui favorise les échanges interdisciplinaires, mais aussi grâce aux nombreuses collaborations avec le monde économique¹⁴⁶.

4.3 Le service à la collectivité

L'ouverture à la société et le service à la collectivité sont présentés comme la troisième mission de l'ULiège. Cette « ouverture » fait référence à l'innovation technologique, mais conçoit aussi l'université comme un lieu d'échanges, de débats et d'interactions avec les acteurs culturels¹⁴⁷. Lors de l'exploration du site web de l'ULiège, nous remarquons qu'il n'existe pas de rubrique consacrée à la troisième mission de

¹⁴⁶ https://www.ulg.ac.be/cms/c_17825/fr/recherche (page consultée le 20 novembre 2016).

¹⁴⁷ http://www.ulg.ac.be/cms/a_16259/fr/missions (page consultée le 21 novembre 2016).

l'université. Cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas abordée, mais les informations la concernant sont distribuées de manière plus éparse. Nous allons relever quelques initiatives relevant de la troisième mission dans les rubriques enseignement et recherche, mais aussi celles qui sont consacrées à l'international et à la vie étudiante. Dans la rubrique enseignement, l'université se décrit comme « *Consciente que le monde est en constante évolution, l'Université de Liège s'investit pleinement dans la formation continue et développe des partenariats avec le monde de l'entreprise* »¹⁴⁸. La notion de « service » est particulièrement importante envers les étudiants, que l'université tente d'attirer comme une entreprise privée tenterait d'attirer des clients. Les aides sociales et financières¹⁴⁹ peuvent être considérées comme du service à la collectivité puisqu'elles permettent à un plus grand nombre d'étudiants d'accéder à l'enseignement universitaire. Les étudiants sont même accompagnés avant leur entrée à l'université grâce, entre autres, à des activités préparatoires. L'université tente aussi d'attirer les parents des étudiants, une page du site leur est notamment consacrée¹⁵⁰. Des conférences-débats sont créées afin de les aider à accompagner et soutenir leur enfant dans le choix de ses études, mais aussi à connaître l'enseignement universitaire. Des programmes d'aide à la réussite sont organisés afin d'épauler les étudiants dans leur orientation (ou réorientation), à gérer leur temps de travail, à devenir autonomes et à s'épanouir, autant de qualités de l'état de grand que l'on retrouve chez Boltanski et Chiapello, 1999 :

*« Réussir vos études universitaires, c'est avant tout devenir un professionnel de l'étude, capable de gérer, organiser et aménager son temps en préservant sa motivation et son équilibre de vie (santé, loisirs, bien être...). Cela suppose une bonne dose d'autonomie, mais ne signifie pas nécessairement être livré à soi-même ! »*¹⁵¹

Si la recherche à l'ULiège est à la fois accessible aux chercheurs qui espèrent obtenir un doctorat et aux postdoctorants, elle l'est aussi pour les entreprises privées et les organisations publiques. Ce volet économique de la troisième mission est celui qui est

¹⁴⁸ http://www.ulg.ac.be/cms/c_14089/fr/enseignement-formation (page consultée le 21 novembre 2016).

¹⁴⁹ Il s'agit ici des réductions des droits d'inscription, de prêts, ou encore des bourses et fondations disponibles pour obtenir un soutien financier à l'inscription.

¹⁵⁰ http://www.ulg.ac.be/cms/j_15153/fr/parent (page consultée le 21 novembre 2016).

¹⁵¹ http://www.ulg.ac.be/cms/c_13785/fr/soutiens-a-la-reussite (page consultée le 25 novembre 2016).

le plus mis en avant par l'université, du moins sur son site web¹⁵², avec les collaborations entre entreprises et université, qui sont gérées par l'Interface, qui fera notamment l'objet du sixième chapitre, ainsi que des initiatives grâce auxquelles elle s'investit dans l'animation technologique et le redéploiement économique de la région liégeoise. La troisième mission de l'université ne concerne pas seulement les sciences du vivant et les sciences et techniques. Les sciences humaines et sociales sont aussi actives en la matière, notamment grâce à la Maison des Sciences de l'Homme¹⁵³, créée en 2013, qui a pour vocation de créer un débat entre l'Université et les citoyens sur des thématiques diverses.

5. L'organisation de l'ULiège

5.1 La structure de la gouvernance

La loi du 28 avril 1953 sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'État¹⁵⁴ définit le Recteur, le Conseil académique, le Conseil d'administration, le Bureau exécutif, le ou les Vice-Recteurs, le Prorecteur, les Doyens de facultés et le Secrétaire du Conseil académique comme étant les Autorités académiques de l'université.

L'organe décisionnel de l'ULiège est le Conseil d'administration, dont la composition et les compétences sont définies par la loi du 28 avril 1953. Il se réunit tous les mois afin de discuter des points qui lui sont soumis et qui concernent des matières diverses.

Le Bureau exécutif se réunit tous les mois avant le Conseil d'administration qui lui délègue certaines compétences et missions. Il se compose du Recteur et du premier Vice-Recteur, de deux représentants du corps enseignant, d'un représentant du personnel scientifique, d'un représentant du personnel administratif, technique et ouvrier, de deux représentants des étudiants et de deux représentants des milieux extérieurs. Les Vice-

¹⁵² http://www.ulg.ac.be/cms/a_16316/fr/rerelations-avec-le-monde-economique (page consultée le 25 novembre 2016).

¹⁵³ La MSH sera également développée dans le chapitre 6.

¹⁵⁴ Loi du 24 mars 1971 modifiant la loi du 28 avril 1953 sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'État, modifiée par la loi du 9 avril 1965 portant diverses mesures en faveur de l'expansion universitaire et la loi du 5 juillet 1970 accordant la personnalité civile aux universités de l'État à Gand et à Liège. Publiée au MB le 16 septembre 1971.

Recteurs de mission ainsi que la Directrice générale à l'Enseignement et à la Formation sont invités aux réunions.

Le Conseil académique est défini dans la loi du 28 avril 1953. Il est composé des professeurs ordinaires et extraordinaires, des professeurs ainsi que des chargés de cours de l'université. Le Recteur en assure la présidence, ainsi que le Vice-Recteur en cas d'absence du Recteur. Les professeurs ordinaires, les professeurs extraordinaires, les professeurs et les chargés de cours en font partie. C'est le Conseil académique qui est chargé d'élire les Vice-Recteurs de mission, sur proposition du Recteur.

5.1.1 Les Autorités

Le Recteur, le Premier Vice-Recteur, les Vice-Recteurs de mission, l'Administrateur et la Directrice générale à l'Enseignement et à la Formation constituent les Autorités de l'université. Ensemble, ils forment le Collège rectoral, qui définit les orientations stratégiques de l'université. Ils y prennent des décisions d'orientation stratégique par rapport à des positionnements que l'université pourrait prendre sur des thématiques dans le domaine de l'enseignement, de la recherche ou de la valorisation.

En 2014, lorsque nous débutions notre recherche, des élections ont eu lieu à l'Université de Liège afin d'élire une nouvelle équipe rectorale. Nous avons eu l'occasion de rencontrer le Prorecteur, en fonction de 2005 à 2014, ainsi que le Recteur actuel, qui occupait la fonction de Premier Vice-Recteur au début de notre recherche.

Comme dans toute université publique, le Recteur de l'Université de Liège, en plus de diriger les affaires académiques, est également Président du Conseil d'administration, ce qui n'est pas le cas dans les deux autres universités que nous avons pu étudier. Cette double casquette présente des avantages, mais aussi des inconvénients, notamment dans le cadre des fonctions de gestion et de contrôle :

« À l'ULiège il a un rôle un peu particulier parce qu'il est à la fois le législatif parce qu'il est Président du Conseil d'administration, et d'autre part il est exécutif, puisqu'il est Recteur. Dans les autres institutions, ce n'est pas le cas, sauf Mons, donc les deux institutions de la Communauté française. Alors c'est un avantage parce que c'est plus rapide, et c'est plus cohérent. Je veux dire il n'y a jamais... il doit être d'accord avec lui-même [...]. Mais on sait très bien que dans le domaine

de la gestion, il y a un conflit d'intérêts si je puis dire, parce que contrôler ce qu'on doit faire, ce qu'on a décidé, faire ce qu'on a décidé, c'est un peu trop beau donc il faut qu'à un moment les deux fonctions soient séparées. »

Ancien Premier Vice-Recteur - ULiège

Le Recteur a aussi une fonction de représentation, par exemple dans des structures politiques ou culturelles ainsi que dans le cadre des relations internationales.

À l'Université de Liège, des élections rectorales ont eu lieu en 2014 selon de nouvelles modalités. Autrefois, seuls les académiques se réunissaient pour voter sur le principe du *primus inter pares*. Aujourd'hui, c'est toute la communauté universitaire qui est concernée par l'élection du Recteur¹⁵⁵, élu pour un mandat de 4 ans¹⁵⁶. Les mois qui précèdent les élections sont ponctués de rencontres et de débats entre les candidats (éventuellement accompagnés de leur future équipe) et la communauté universitaire. Les candidats sont libres de présenter ou non leur future équipe avant les élections. Une fois le Recteur élu, il propose au Conseil d'administration son Premier Vice-Recteur et les Vice-Recteurs de mission. Ceux-ci peuvent être au maximum quatre, mais le Recteur actuel a choisi de se limiter à deux Vice-Recteurs de missions¹⁵⁷ en plus du Premier Vice-Recteur, dans le but de maximiser la cohérence dans les prises de décision de l'équipe rectorale.

Durant son mandat, le Recteur s'entoure de plusieurs conseillers spécialisés dans certains domaines de la vie universitaire, comme l'ancrage économique, la santé, le genre et la diversité, la qualité, l'international, le lien avec la société ou encore la communication institutionnelle. Il peut également demander pour être assisté par des *experts*¹⁵⁸ sur des thématiques plus précises, notamment sur l'enseignement et la

¹⁵⁵ À la suite du décret du 21 novembre 2013 relatif aux élections rectorales à l'Université de Liège et à l'Université de Mons. Publié au MB le 10 janvier 2014. Numac : 2013029640.

¹⁵⁶ Les voix sont pondérées de la manière suivante : personnel enseignant 65%, personnel scientifique 10%, personnel administratif, technique et ouvrier 10%, étudiants 15%.

¹⁵⁷ À l'heure actuelle, il s'agit d'un Vice-Recteur à la recherche et d'un Vice-Recteur à la citoyenneté, aux relations institutionnelles et internationales.

¹⁵⁸ La notion d'expert est particulièrement présente dans l'université actuelle. Nous verrons dans le chapitre 7 que la figure de l'expert, tout comme le projet, est une caractéristique de la Cité par projets décrite par Boltanski et Chiapello (1999).

recherche en Europe, la formation continue, la mobilité et l'aménagement du territoire, les questions d'ordre juridique, le statut du personnel enseignant, la maîtrise des langues étrangères et la transition de l'enseignement secondaire vers l'université.

Selon la loi du 28 avril 1953 le Vice-Recteur est nommé en même temps que le Recteur, aussi pour une durée de quatre ans. Il porte la dénomination de Premier Vice-Recteur si un ou des Vice-Recteur(s) de mission sont désignés.

En cas d'absence du Recteur, le Premier Vice-Recteur prend le relais, que ce soit en termes de représentativité ou de signature. Il peut, par exemple, remplacer le Recteur lorsqu'il s'agit de présenter un discours d'introduction à des événements tels que la remise des diplômes d'une faculté ou la Rentrée des doctorants¹⁵⁹. Il a également un rôle de représentation vis-à-vis de l'extérieur de l'université, notamment lors de conférences de presse. En plus de cette fonction de représentation, le Premier Vice-Recteur actuel a trois missions spécifiques. Il est en charge de l'enseignement, du développement territorial ainsi que de la gestion et du développement des sites délocalisés (Gembloux et Arlon) de l'université.

Dans son « *Projet pour l'Université de Liège* » réalisé en 2009¹⁶⁰, Bernard Rentier explique qu'à la suite du Décret de février 2008 modifiant la loi de 1953 sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'État, les universités publiques ont la possibilité de créer des postes de Vice-Recteurs supplémentaires. Ces Vice-Recteurs sont proposés par le Recteur et sont élus à la majorité absolue par le Conseil académique.

Alors que le Recteur est à la tête des matières d'enseignement et de recherche, l'Administrateur est responsable de la coordination des services, de la gestion des statuts des agents (notamment par rapport aux évolutions de carrière, aux promotions, aux engagements). Il s'occupe également de tout ce qui concerne les bâtiments, les

¹⁵⁹ Il s'agit d'un événement annuel organisé par le Réseau des Doctorants de l'ULiège autour d'un thème qui concerne le doctorat.

¹⁶⁰ http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2011-02/projet_ulg_recteur.pdf (page consultée le 25 novembre 2016).

infrastructures, les marchés publics¹⁶¹, la politique de *Risk Management*¹⁶², ou encore la question de l'environnement¹⁶³.

Le mandat d'Administrateur est instauré par l'Arrêté du Gouvernement du 27 juin 2003. Ses fonctions sont détaillées dans une lettre de mission. L'Administrateur est élu pour une durée de quatre ans, renouvelable si son évaluation effectuée par le Conseil d'administration est satisfaisante. À la fin des deux premières années de son mandat, il est évalué une première fois par le Conseil d'administration. En cas d'évaluation positive, aucun autre candidat ne peut se présenter pour lui succéder. En revanche, si cette évaluation est négative, un autre candidat peut se présenter face à lui.

Le poste de Directeur général à l'Enseignement et à la Formation a été créé en 2005. Son rôle consiste à gérer les questions relatives à l'enseignement que le Recteur lui délègue. Ses compétences concernent les affaires étudiantes et académiques, la formation continue, la mobilité des étudiants et des enseignants, le suivi des *Alumni*, le protocole de la Direction générale¹⁶⁴, les procédures de recrutement et de promotion du personnel scientifique et PATO.

Le décret du 12 juillet 1990 prévoit que le ministre en charge de l'enseignement supérieur nomme un commissaire du Gouvernement auprès des universités. Celui-ci est chargé de vérifier que les Autorités de l'université prennent des décisions qui soient conformes à la loi et qui ne compromettent pas les finances de l'institution.

Le rôle du délégué du ministre du Budget est similaire à celui du Commissaire du Gouvernement, si ce n'est qu'il est spécialisé dans les questions d'ordre budgétaire et veille donc à la légalité des décisions prises à l'université dans ces matières.

¹⁶¹ La cellule Cesame (Commission d'Examen et de Suivi des Achats, Marchés et Engagements) est une structure de gestion de l'université qui regroupe les personnes compétentes en matière des marchés publics.

¹⁶² C'est l'Administrateur qui est chargé de la prévention et de la gestion des risques, dans des domaines tels que la protection et l'hygiène au travail, le contrôle des radiations ou encore les ressources immobilières.

¹⁶³ En 2013, l'ULiège a publié une charte de politique environnementale.

¹⁶⁴ Celui-ci consiste à accueillir des personnalités extérieures à l'université (enseignants, ambassadeurs, politiciens, etc.) lors d'événements organisés à l'université.

5.1.2 La réforme de la gouvernance de 2014 : vers plus de stratégie?

Avec l'équipe rectorale en place depuis 2014, une réforme structurelle a eu lieu à l'ULiège, complexifiant fortement l'organisation de l'université. Celle-ci a eu pour but d'organiser parallèlement l'enseignement et la recherche. Au sein des facultés, les départements d'enseignement (DE) et les unités de recherche (UR) se sont substitués aux départements enseignement-recherche. Nous y observons une volonté des Autorités d'infléchir le fonctionnement des facultés de manière à créer plus de transversalité. Les DE peuvent concerner plusieurs facultés voire même plusieurs départements et devenir des départements apparentés (DEa) tandis que les UR pouvant être facultaires, ou interfacultaires.

Ces changements dans la manière de gérer l'enseignement et la recherche se sont accompagnés de nouvelles structures et de nouveaux acteurs. À la direction de chaque faculté se trouvent à présent un Doyen, un Vice-Doyen à l'enseignement et un Vice-Doyen à la recherche. Ces deux Vice-Doyens président respectivement la Commission Permanente Facultaire à l'Enseignement (CPFE) et la Commission Permanente Facultaire à la Recherche (CPFR), où le Doyen est présent. Ces deux commissions ont une mission commune qui est d'élaborer le plan stratégique de la faculté pour cinq ans puis de le transmettre au Doyen. Ce plan sera ensuite soumis au Conseil de faculté pour approbation. Les commissions permanentes ont également des missions spécifiques. Ainsi, la CPFE a pour mission d'analyser les besoins en ressources humaines de la faculté pour sa mission d'enseignement, d'adapter les programmes d'études, de répartir l'allocation facultaire entre les départements d'enseignement, et de mettre en œuvre leurs évaluations ainsi que celles des enseignements et des programmes d'étude. La CPFR est quant à elle chargée de planifier les besoins en ressources humaines dédiées à la mission de recherche, de répartir les financements entre les unités de recherche et de mettre en œuvre leurs évaluations.

Au niveau institutionnel, des conseils sectoriels de l'enseignement coexistent avec des conseils sectoriels de la recherche. Ils sont un organe d'échange entre les facultés d'un même secteur (sciences humaines, sciences de la santé, sciences et techniques). Leur fonction consiste d'une part à analyser les plans stratégiques des facultés et des unités de recherche et d'autre part à donner leur avis sur les propositions de nomination définitive

et de promotions de membres du personnel académique. Au-dessus de ces conseils sectoriels se trouvent un Conseil Universitaire de l'Enseignement et de la Formation (CUEF) et un Conseil Universitaire de la Recherche et de la Valorisation (CURV) où est établie la politique stratégique en matière d'enseignement et de formation ainsi que la politique stratégique de recherche. Notons ici l'intitulé qui comprend le terme « valorisation », grâce auquel l'université souhaite donner plus de visibilité à la valorisation des résultats de recherche, à la problématique du transfert de la propriété intellectuelle de l'université vers l'extérieur et plus particulièrement vers les entreprises.

Enfin, la Commission Universitaire à la Recherche et à l'Enseignement (CURE) est composée du Recteur qui la préside, ainsi que du Premier Vice-Recteur, des Vice-Recteurs de missions et des Doyens. La Directrice générale à l'Enseignement et à la Formation et l'Administrateur sont des membres invités permanents, sans voix délibérative. La CURE a pour mission de transmettre un avis au Conseil d'administration sur des matières diverses, notamment la validation des plans stratégiques établis par la CUEF et la CURV, la nomination et la promotion du personnel enseignant, ou d'éventuelles modifications dans les organes institutionnels, les unités de recherche ou les départements d'enseignement.

Cette restructuration de la gouvernance universitaire consiste d'une part à distinguer enseignement et recherche afin de promouvoir une gestion plus stratégique de ces deux missions, et d'autre part à amener plus de complémentarité et de transversalité à l'université dans sa recherche, ainsi que dans les enseignements qu'elle dispense.

Les Autorités de l'ULiège évoquent le besoin de l'université de se conformer à un enseignement en pleine évolution, qui doit lui-même s'adapter aux nouvelles technologies, à la mondialisation du savoir et à l'internationalisation et qui est censé permettre à l'étudiant de se former tout au long de sa vie. Il convient à présent de replacer l'étudiant au centre des préoccupations, tel un « client » (pour reprendre les termes du discours managérial), en proposant des formations complémentaires dans des disciplines

de moins en moins cloisonnées, grâce à des départements d'enseignement pouvant relever à la fois de l'université, mais aussi d'autres établissements¹⁶⁵.

En ce qui concerne la recherche, cette réforme a eu pour but de donner une meilleure visibilité de l'attribution des moyens et d'établir un cadastre des recherches en identifiant les axes forts de l'institution, ce que les anciens départements d'enseignement-recherche semblaient ne plus permettre.

¹⁶⁵ Nous pensons ici à la formation en traduction et interprétariat, qui relève de l'ULiège et de la Haute École de la Province de Liège.

SECTION 2 : L'ULB ET L'UCL

1. Historiques et localisations

1.1 L'Université Libre de Bruxelles (ULB) : une université au cœur de la ville

Lors de la création de l'État belge en 1830, les villes de Gand, Liège et Louvain possédaient une université d'État, tandis que Bruxelles, la capitale du pays, en était toujours dépourvue. Des intellectuels bruxellois ont alors envisagé de créer une université dans leur ville, mais le projet fut perturbé par l'État, qui ne souhaitait pas assumer la charge financière que représenterait une université supplémentaire¹⁶⁶. De plus, les libéraux redoutaient que l'enseignement ne tombe exclusivement aux mains des catholiques¹⁶⁷. L'élément déclencheur dans la création de l'ULB fut la création de l'Université catholique de Malines en 1834. La même année, l'Université Libre de Belgique, rebaptisée Université Libre de Bruxelles en 1842, est fondée par Auguste Baron et Théodore Verhaegen. Les premières Facultés de l'Université sont celles de philosophie et lettres, droit, sciences et médecine¹⁶⁸.

L'ULB est répartie entre six campus, dont cinq à Bruxelles et un en Wallonie. Le campus principal est le Campus du Solbosch, situé à Bruxelles, sur la commune d'Ixelles, où se trouvent les administrations centrales de l'université, ainsi que les Facultés de Philosophie et Sciences Sociales, des Lettres, Traduction et Communication, de Sciences Psychologiques et de l'Éducation, mais aussi l'Institut d'Études Européennes, l'École Polytechnique et la Faculté Solvay Brussels School of Economics and Management. Non loin de là se trouve le Campus de la Plaine, où sont regroupées les Facultés de Sciences et de Pharmacie. Les facultés relevant des domaines des sciences du vivant, c'est-à-dire la Faculté de Médecine, l'École de Santé Publique (y compris l'École d'Infirmière [Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogyne]) et la Faculté des Sciences de la Motricité sont sur le campus Érasme, où se trouve l'hôpital universitaire. La Faculté d'Architecture La

¹⁶⁶ <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/hist.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

¹⁶⁷ <http://digitheque.ulb.ac.be/fr/digitheque-libre-examen/reflexion-historique/index.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

¹⁶⁸ <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/hist.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

Cambre Horta, située dans le centre-ville Place Flagey, a été créée en 2009 suite à la fusion entre l'Institut supérieur d'architecture Victor Horta et l'Institut supérieur d'architecture de la Communauté française¹⁶⁹. Le cinquième campus bruxellois est situé à Uccle et est occupé par le département de Traduction et Interprétation, dépendant de la Faculté des Lettres, Traduction et Communication.

Le Biopark de Charleroi, créé en 1999, est le campus wallon de l'ULB. Il est constitué de quatre laboratoires et instituts spécialisés dans le domaine des sciences biomédicales, d'un incubateur, de *spin-offs* et d'un centre intégré de vaccinologie. Des formations y sont également organisées, notamment un master en sciences du travail en horaire décalé, ainsi que des formations de l'Institut Européen de Management Public.

1.2 L'Université Catholique de Louvain : une ville-université

En 1425, la première université belge est fondée dans la ville de Leuven. En 1797, l'Université de Louvain est supprimée à la suite de l'intégration des Pays-Bas autrichiens et de la Principauté de Liège à la République française. Elle rouvre ses portes en 1816 en tant qu'université d'État, puis sera remplacée par l'Université Catholique de Louvain en 1834¹⁷⁰.

Dans les années 1960, l'Université Catholique de Louvain connaît une longue période de crise, suite à des différends d'ordre linguistique entre francophones et néerlandophones qui mènent finalement à la scission de l'Université de Louvain en deux universités en 1968¹⁷¹. En 1970, deux universités distinctes sont fondées : la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) et l'Université Catholique de Louvain (UCL), telle que nous la connaissons aujourd'hui. Celle-ci qui s'installe sur le site de Louvain-la-Neuve, dans le Brabant wallon, ainsi qu'à Woluwe pour le site bruxellois de l'université. Aujourd'hui, les deux institutions entretiennent de bonnes relations et collaborent régulièrement, notamment dans le cadre de codiplomations.

¹⁶⁹ À la suite du Décret du 30 avril 2009 organisant le transfert de l'enseignement supérieur de l'architecture à l'Université. Publié au MB le 15 septembre 2009. Numac : 2009029515.

¹⁷⁰ <https://www.uclouvain.be/30771.html> (page consultée le 30 novembre 2016).

¹⁷¹ Nous faisons ici référence au « *Walen Buiten* », aussi appelé « Affaire de Louvain ».

En 2004, à la suite du décret Bologne, un projet de fusion voit le jour entre quatre universités catholiques : l'UCL, les Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM), l'Université de Namur (UNamur) et Saint-Louis, dans le but de créer une grande université catholique, qui serait nommée Université Catholique de Louvain¹⁷². La motivation des quatre institutions porte notamment sur une volonté d'accroître leur visibilité à l'international, de pouvoir faire partie de grands réseaux de recherche et d'optimiser leurs trois missions (à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la société)¹⁷³. En 2010, le projet échoue finalement à la suite des 68 % de votes favorables de l'Université de Namur, n'atteignant pas les 80 % nécessaires¹⁷⁴.

La particularité de l'UCL est qu'elle a été construite en même temps que la ville d'Ottignies–Louvain-la-Neuve. Lors de notre arrivée sur le campus, nous avons été étonnée de voir les bâtiments de l'université se fondre dans le décor, parmi les habitations et les nombreux restaurants et boutiques de la ville, dont la construction a commencé au début des années 1970, à partir de rien, comme nous l'explique la responsable de l'Administration des relations extérieures et de la communication (AREC). Selon elle, le développement de l'UCL a contribué à dynamiser la région :

On venait de nulle part, on a une histoire un peu spéciale, parce qu'on s'est un peu fait taper sur la figure, on s'est bagarrés à grands coups de... On est arrivés dans un coin où il n'y avait rien, il n'y avait que des champs ici. On a fêté nos 40 ans l'année passée, on a construit une ville, une unif qui n'est pas un campus, c'est une ville. Et maintenant on est dans une région, presque une des plus florissantes de Belgique. [...] Sur base de rien, il n'y avait rien, l'histoire est là pour le prouver, c'est la seule ville si tu vois, où il y a encore des grues, cette ville se construit encore. Moi quand j'ai fait mes études il y avait une rue, quoi, maintenant il y en a trois et on va avoir bientôt la quatrième. Donc cette université a apporté une dynamique à une région. Une dynamique, une vie, de l'emploi, et c'est assez fabuleux quoi, avant il n'y avait rien, c'était des champs, et ce n'est pas fini.

¹⁷² Nous verrons plus loin que le C de UCL sera au centre de débats pour savoir s'il sera conservé ou non.

¹⁷³ <http://www.uclouvain.be/56903.html> (page consultée le 30 novembre 2016)

¹⁷⁴ <https://www.uclouvain.be/355383.html> (page consultée le 30 novembre 2016)

L'UCL est principalement située sur le site de Louvain-la-Neuve. Elle est également présente, tout comme l'ULiège et l'ULB, ailleurs en Belgique et plus précisément sur sept autres sites. Tout d'abord, sa Faculté de Médecine ainsi que son hôpital académique (les Cliniques Universitaires Saint-Luc) se trouvent à Bruxelles Woluwe, dont le site a été inauguré en 1976. L'UCL possède également le CHU UCL Namur dont les sites sont situés à Godinne et Dinant. Depuis 1995, l'UCL est présente à Charleroi avec la création d'un espace de recherche et d'information, une équipe de recherche spécialisée dans les questions d'enseignement, de l'insertion et de l'économie sociale, ainsi que des masters en horaire décalé organisés dans des disciplines des sciences économiques et sociales. En 2010, les Instituts supérieurs d'Architecture de Saint-Luc Bruxelles (à Bruxelles Saint-Gilles) et Saint-Luc de Wallonie (à Tournai dans la Province du Hainaut) sont intégrés à l'UCL¹⁷⁵ et attachés à deux unités de l'École Polytechnique de Louvain, afin de former la Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme (LOCI).

2. Valeurs

2.1 L'ULB et le libre examen

L'Université Libre de Bruxelles accorde une importance capitale au principe de libre examen. Celui-ci est énoncé dans le premier article des statuts organiques de l'université : « *L'Université Libre de Bruxelles fonde l'enseignement et la recherche sur le principe du libre examen. Celui-ci postule, en toute matière, le rejet de l'argument d'autorité et l'indépendance de jugement* »¹⁷⁶. Ce principe implique que l'ULB rejette tout dogme, défend les valeurs démocratiques et humanistes et accueille tous les étudiants

¹⁷⁵À la suite du décret du 30 avril 2009 organisant le transfert de l'enseignement supérieur de l'architecture à l'université. Publié au MB le 15 septembre 2009. Numac : 2009029515.

¹⁷⁶ <http://www.ulb.ac.be/ulb/greffe/documents/docs/STATUTS-ORGANIQUEES.pdf> (page consultée le 27 novembre 2016).

même si ceux-ci ne partagent pas ses idéaux, tant qu'ils en prennent connaissance et respectent les libertés d'autrui¹⁷⁷. Au moment de leur engagement, les membres du personnel académique et scientifique doivent joindre une déclaration d'adhésion à ce concept dans leur dossier administratif. L'extrait d'entretien suivant illustre cette idée. Le Recteur de l'ULB assimile le libre examen à une « allergie au dogme », considérant la démarche scientifique comme la seule qui est légitime pour le chercheur :

« L'université a comme principe historique ce qu'on appelle le libre examen. C'est-à-dire que l'université de Bruxelles a toujours et depuis plus de 180 ans axé son enseignement et sa recherche sur l'allergie, je dirais, aux dogmes. C'est une promesse que l'on fait à tout étudiant, que les cours qu'il suit ici ne sont pas soumis à un dogme. Ça ne veut pas dire que les étudiants qui viennent à l'université de Bruxelles ne peuvent pas aller à la messe tous les dimanches et avoir toutes les religions qu'ils veulent. Et ça ne veut pas dire non plus que certains enseignants ne soient pas croyants [...]. Enfin aucun chercheur, professeur ne pourrait soumettre sa recherche à une injonction autre que la démarche scientifique. Autrement dit, si on avait au département de biologie un professeur qui déclarait « Moi je suis créationniste », on lui dirait « Pourquoi ? » et il dirait « Parce que le Coran ou la Bible nous dit que l'évolution du monde est fondée à partir d'une création », on lui dirait « Peut-être, mais la démarche scientifique depuis Darwin et autres, a démontré que c'est l'évolution et pas la création, et donc c'est la science et pas la religion. »

Recteur - ULB

Le concept de libre examen a fortement évolué depuis le XIX^e siècle, lorsque l'ULB a été créée dans une logique anticléricale. Aujourd'hui, le libre examen est davantage présenté selon une vision de liberté intellectuelle. Les valeurs de l'ULB sont à présent similaires à celle des autres universités qui ne sont autres que les valeurs véhiculées par Bologne, à savoir la qualité, l'excellence ou encore l'ouverture sur le monde :

'Le libre examen était une question très importante évidemment, au XIX^e siècle, ça l'est beaucoup moins aujourd'hui, et donc les valeurs de l'université se sont déplacées vers des valeurs d'humanisme, d'engagement, de

¹⁷⁷ <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/librex.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

liberté [...]. On essaie d'avoir une politique la plus avancée possible sur un certain nombre de combats sociaux ou moraux, on tient beaucoup à ce qu'il y ait évidemment un accès de toutes les catégories sociales à l'enseignement universitaire, etc., des valeurs qui sont parfois partagées par d'autres établissements, il n'y a pas d'exclusivité, mais enfin des valeurs qui sont systématiquement reprises par l'université. Donc ça, c'est un certain nombre de valeurs. Pour le reste, je crois que les principes de l'ULB sont ceux de l'université francophone, c'est-à-dire des principes de qualité, d'excellence, d'ouverture sur le monde, etc.'

Recteur – ULB

2.2 L'UCL : privilégier l'approche humaniste

L'UCL se définit comme une université « européenne » et « ouverte à l'international », valeurs phares du processus de Bologne. D'après l'ancien Prorecteur au service à la société, l'UCL accorde beaucoup d'importance aux valeurs d'ouverture :

« Les valeurs importantes pour Louvain, ce sont les valeurs d'éthique, les générations futures, le respect des autres, des valeurs multiculturelles, l'ouverture au monde, etc. qui sont des valeurs, je pense, importantes. Chaque institution doit cultiver ces valeurs, je pense. »

Ancien Prorecteur au service à la société - UCL

Le Doyen de la Faculté de Médecine souligne l'approche humaniste, censée favoriser le développement de l'individu tout en respectant ses libertés fondamentales. Il note également un certain affaiblissement de la valeur catholique de l'université :

« L'approche humaniste, c'est une approche dans laquelle tout ce qui est fait a pour but le plein développement de l'individu dans le respect de ses libertés les plus fondamentales. L'UCL, entre guillemets, le C est une valeur qui reste antérieure, que ce soit les enseignants, les étudiants, le corps académique, l'UCL n'est pas nécessairement plus catholique qu'autre part. Donc ce sont des valeurs

qui restent, mais cette valeur, elle est transmise à travers un certain humanisme de l'université. »

Doyen de la Faculté de Médecine - UCL

Nous remarquons, que ce soit via le site web de l'université ou les entretiens que nous avons menés, que si l'UCL comporte toujours l'adjectif « catholique » dans son nom, elle met peu en avant cette caractéristique. Le maintien ou l'abandon du « C » de l'UCL a d'ailleurs fait l'objet de nombreux débats en 2008, lors de la préparation du projet de l'Académie Louvain, opposant les partisans et les opposants du « C » afin de savoir quel nom porterait l'entité regroupant les quatre institutions catholiques censées fusionner (De Munck, 2008). Quatre mouvances ont émergé de ces débats, réparties en deux groupes non homogènes. En faveur de l'abandon du « C » se trouvaient les libéraux pour qui les institutions devaient rester neutres, ainsi que des personnes favorables à l'abandon du « C », mais qui estimaient tout de même que des convictions partagées permettent de créer un agir collectif. Du côté des partisans du « C », une mouvance se situait dans la tradition louvaniste avec l'idée que l'université devait posséder une mission d'Église en plus de sa mission scientifique. La quatrième mouvance est présentée par De Munck comme des « *soucieux de la référence* » (De Munck, 2008 : 102), des partisans qui ne seraient pas spécialement chrétiens ni liés à l'Église, mais qui ne considéraient pas l'abandon du « C » comme un acte émancipateur pour l'université. Au contraire, il s'agissait pour eux de se priver d'un outil politique qui leur permettrait de lutter contre une logique managériale. Le débat allait cependant être plus orienté vers la stratégie et le marketing qu'une simple opposition entre catholiques et laïcs, progressistes et conservateurs. De Munck (2008) distingue deux arguments émergents des débats en faveur de l'abandon du « C », qui relevaient plus de la stratégie marketing que de l'idéologie. Le premier était que l'adjectif catholique pouvait être mal compris, notamment à l'étranger, mais aussi chez les Belges musulmans. Le second est qu'en abandonnant son adjectif catholique, l'UCL pouvait rentrer plus aisément dans une logique gestionnaire en abandonnant certaines considérations morales.

Avec l'échec de la fusion des quatre institutions catholiques, le « C » de l'UCL fut finalement conservé. Toutefois, ce débat sur la place de l'adjectif « catholique » dans le

nom de l'Université nous amène à nous demander quelle perception l'université a d'elle-même, puisque nous avons vu que les arguments en faveur de l'abandon du « C » relevaient plus d'une question de gestion que de l'appartenance chrétienne ou non.

3. Missions

3.1 L'enseignement

L'enseignement dispensé par l'ULB est décrit par l'université comme étant « *une initiation à la recherche et à la démarche critique* »¹⁷⁸, dans une perspective « innovante », « adaptée aux besoins de la société » et en accord avec le principe du libre examen. Les étudiants sont particulièrement actifs, car ils participent à la vie de l'université, notamment en étant présents dans tous les organes de décision.

L'ULB développe elle aussi la formation tout au long de la vie grâce à un Centre de formation continue qui dispense des formations dans tous les domaines pour les personnes désireuses de compléter leur formation.

De son côté, l'UCL conçoit un enseignement qui lie la technicité et l'humanité¹⁷⁹. En ce sens, l'université transmet le savoir et agit comme un moteur de progrès, tout en mettant à profit les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), qui prennent une place de plus en plus importante dans le monde universitaire. L'université encourage également ses étudiants à être autonomes et à gérer leur formation, en adoptant une démarche plus transversale pour travailler leurs cours, ce qui demande aussi aux enseignants d'adapter leurs pratiques. Le système de mineures existe dans toutes les disciplines dispensées dans le programme de bachelier¹⁸⁰. Celui-ci permet aux étudiants de devenir « polyvalents », d'approfondir leurs connaissances dans une autre discipline, de s'intéresser à un phénomène de société, de compléter leur formation « majeure », ou encore d'accéder à un master autre que ceux auxquels ils ont accès avec leur choix initial.

¹⁷⁸ <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/ulb-en.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

¹⁷⁹ <http://www.uclouvain.be/5224.html> (page consultée le 30 novembre 2016).

¹⁸⁰ <http://www.uclouvain.be/programme-mineures-2016.html> (page consultée le 30 novembre 2016).

L'ULB et l'UCL, tout comme l'ULiège, proposent des programmes de formation continue, destinés à des personnes souhaitant réorienter leur carrière en acquérant de nouvelles compétences ou bien compléter leur formation.

3.2 La recherche

L'ULB considère que la recherche « libre », « humaniste », « ouverte à l'international » et « désintéressée » est à la base de la formation qu'elle dispense¹⁸¹. Elle prône « l'excellence », en prenant l'exemple de prix que certains de ses chercheurs ont reçu ainsi que des programmes dans lesquels elle est active, mais aussi la liberté des chercheurs.

L'UCL décrit sa recherche, fondamentale et appliquée, comme l'un des meilleurs « investissements » au long terme pour la société¹⁸². L'université met l'accent sur une recherche fondée sur « l'excellence », grâce à une présence dans des « réseaux » internationaux, de nombreuses publications, une participation à des recherches de l'État, le développement régional, mais aussi la création de *spin-offs*¹⁸³.

Fin 2013, l'initiative *Louvain4* a vu le jour à l'UCL. Ce consortium¹⁸⁴, constitué de regroupements de chercheurs autour de thèmes spécifiques, a été créé dans l'optique d'aborder la recherche autrement, de manière plus transdisciplinaire entre les secteurs de la santé, de sciences et technologies, et de sciences humaines. Son objectif est de répondre à des questions de société comme la nutrition, l'éducation ou encore l'énergie. Le document de présentation de l'initiative Louvain4¹⁸⁵ explique qu'elle a été créée dans le but d'être en accord avec les demandes de la société ainsi qu'avec le financement de la recherche :

« Au vu des bouleversements constatés dans le paysage du financement de la recherche, mais aussi des transformations dans les attentes de nos sociétés à l'égard de l'enseignement supérieur et de la recherche qui y est menée, l'UCL se doit de répondre

¹⁸¹ <http://www.ulb.ac.be/recherche/presentation/index.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

¹⁸² <http://www.uclouvain.be/5225.html> (page consultée le 1^{er} décembre 2016).

¹⁸³ *Ibidem.*

¹⁸⁴ <http://www.uclouvain.be/461464.html> (page consultée le 1^{er} décembre 2016).

¹⁸⁵ <https://alfresco-guest.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/406211bc-f8e5-4eca-8644-02033e47db38/L/initiative%20Louvain4.pdf?guest=true> (page consultée le 1^{er} décembre 2016).

positivement. S'il reste totalement pertinent en matière de formation et de gestion des ressources, le fort accent disciplinaire qui caractérise les facultés et les instituts au sein de l'université peut ne pas se révéler totalement adéquat pour explorer les thématiques jugées prioritaires et pour aborder ainsi de façon fructueuse les défis qui s'imposent aux citoyens comme aux décideurs politiques et économiques. »

3.3 Le service à la société

L'ULB se présente comme « *un acteur actif du développement économique, social et culturel* »¹⁸⁶ dans la Région de Bruxelles-Capitale où elle est le premier employeur, ainsi qu'à Charleroi, où se trouve son Biopark depuis une quinzaine d'années. Tout comme l'ULiège, l'ULB n'énumère pas ses initiatives de service à la communauté dans une rubrique spécifique de son site web, mais les décrit brièvement dans la présentation générale de son développement régional¹⁸⁷. Les actions de l'université qui sont orientées vers la communauté sont disséminées dans les rubriques enseignement et recherche. En ce qui concerne l'enseignement, l'ULB propose des formations continues, des cours préparatoires, mais aussi des aides à la réussite. En matière de recherche, l'ULB présente son *Technology Transfer Office* (TTO), comme le service en charge de la diffusion des résultats de recherche vers des partenaires extérieurs. D'autres activités sont mentionnées sur le site de l'ULB, dont une en sciences humaines que nous développerons dans le chapitre 6, qui est le *Brussels Studies Institute*, qui vise à réunir des acteurs socio-économiques pour réfléchir sur des problématiques concernant la ville de Bruxelles. Une Maison des Sciences Humaines a vu le jour en 2016, afin de promouvoir et structurer la recherche interdisciplinaire en sciences humaines et sociales.

L'UCL s'implique dans le service à la société grâce à des initiatives dans le domaine du développement durable, du transfert de technologie (grâce au *Louvain Technology Transfer Office*¹⁸⁸), du développement régional, ou encore en permettant à son personnel académique d'apporter son *expertise* dans divers domaines. Sur son site

¹⁸⁶ <http://www.ulb.ac.be/recherche/presentation/fr-developpement.html> (page consultée le 27 novembre 2016).

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Créé en 2011 à partir de l'association entre l'Administration Recherche de l'UCL et de la Sopartec. Voir chapitre 6.

web, le service à la société bénéficie d'une rubrique à part entière, au même titre que l'enseignement, la recherche et l'international.

L'UCL a été la première université de la Fédération Wallonie-Bruxelles à formaliser le service à la société en 2009¹⁸⁹ grâce à la nomination d'un Prorecteur responsable de l'international et du service à la société, ainsi que la création d'un Conseil du Service à la Société, une commission dépendante du Conseil académique. Ce Prorecteur était en charge de matières relevant du transfert de technologie, du développement régional, ou encore du développement durable :

« L'UCL, comme d'autres universités, s'engage à répondre aux défis posés par l'évolution de la société. Cette année, elle a créé un Conseil du Service à la Société, inscrivant ainsi la troisième mission de l'Université dans sa structure de gouvernance et marquant sa volonté de favoriser le développement de cette mission à la hauteur des défis sociétaux ».

Discours de rentrée académique de l'UCL, 2010-2011

Avec la nouvelle équipe rectorale en place depuis l'année académique 2014-2015, le poste de Prorecteur à l'international et au service à la société n'existe plus. Ses fonctions sont à présent réparties entre quatre personnes : une prorectrice à l'international, un Prorecteur aux affaires régionales, et deux conseillers du Recteur (un pour le développement durable et un pour la valorisation de la recherche). Le conseil du service à la société existe toujours, mais a pris une orientation se rapprochant du développement durable.

4. L'organisation de l'ULB

L'ULB est une université privée non confessionnelle dont la personnalité juridique est prévue par la loi du 12 août 1911¹⁹⁰. Elle a établi ses propres statuts organiques, qui

¹⁸⁹ <https://www.uclouvain.be/286464.html> (page consultée le 2 décembre 2016).

¹⁹⁰ Loi du 12 août 1911 accordant la personnalité civile à l'« Université Catholique de Louvain – Katholieke Universiteit te Leuven », à l'« Université libre de Bruxelles » et à la « Vrije Universiteit Brussel » et autorisant l'« Université Catholique de Louvain – Katholieke Universiteit te Leuven » à créer

structurent la gouvernance institutionnelle de l'université. À l'ULB, le pouvoir présente la caractéristique d'être bicéphale, c'est-à-dire partagée entre le Recteur et le Président du Conseil d'administration. Cette configuration a pour but d'éviter la concentration de pouvoir dans les mains du Recteur :

« De manière tout à fait caractéristique, le pouvoir à l'ULB est en partie partagé entre le Président et le Recteur. Ce pouvoir bicéphale, unique en son genre dans les institutions universitaires occidentales, évoque les consuls de la République romaine. Cela vise bien sûr à éviter la trop grande concentration des pouvoirs dans les mains d'un seul, avec tous les risques que cela comporterait. De même, l'institution aime ses Président et Recteur les plus isolés possible, rejetant avec horreur le spectre d'un administrateur ou d'un chef de cabinet qui concentrerait trop de pouvoir. »

Discours de rentrée académique de l'ULB, 2000-2001

En 2013, un rapport de diagnostic a été rédigé par un groupe de travail sur la gouvernance, créé par le Conseil d'administration. Ce rapport¹⁹¹ distingue certains dysfonctionnements dans la gouvernance de l'université, notamment un Conseil d'administration numériquement trop important et dont les missions et la « vision stratégique », terme issu du discours managérial, devaient être redéfinies. Suite à ce travail d'autodiagnostic réalisé en interne (l'université n'a pas eu recours à des consultants extérieurs), des pistes de solutions ont été proposées et ont amené une réforme de la gouvernance. Les principaux changements ont consisté à remplacer l'unique Conseil d'administration par un Conseil d'administration (CA) en charge de la gestion et du fonctionnement général de l'institution et d'un Conseil académique (CoA) consacré aux matières académiques et scientifiques, de créer une Assemblée plénière qui constituerait le pouvoir organisateur de l'ULB, et enfin la création d'un poste de Directeur général.

une université de langue française et une université de langue néerlandaise. Publiée au MB le 21-22 août 1911. <https://www.ulb.ac.be/ulb/greffe/documents/docs/LOI-1911.pdf> (page consultée le 28 novembre 2016).

¹⁹¹ <http://www.ulb.ac.be/ulb/greffe/documents/docs/RAPPORT-DEFINITIF-JUIN-2013.pdf> (page consultée le 28 novembre 2016).

4.1 Les organes centraux de la gouvernance

L'Assemblée plénière est le pouvoir organisateur de l'ULB. Présidée par le Président du Conseil d'administration, elle modifie les statuts de l'université, désigne les membres du Conseil d'administration et du Conseil académique, approuve les rapports d'activités du Conseil d'administration et du Conseil académique ainsi que le plan stratégique de l'institution. Elle peut destituer si nécessaire le Recteur et le Président du CA et peut être associée à l'élaboration du budget lorsque celui-ci doit faire l'objet d'un arbitrage entre le CA et le CoA.

Le CA de l'ULB est en charge de la gestion générale de l'université, c'est-à-dire toutes les questions non académiques. Il est par exemple compétent en matière de budget, en établissant les comptes annuels. Il est aussi responsable des questions en rapport avec la gestion du personnel de l'université en fixant le cadre des services et les règlements des personnels¹⁹², ainsi que de la nomination et de la promotion du personnel administratif, technique, de gestion et spécialisé (ATGS). Depuis la réforme de la gouvernance de 2013, il nomme un Directeur général de l'administration de l'université. C'est également le CA qui définit la politique hospitalière¹⁹³ ainsi que la politique à appliquer aux entités associées à l'ULB, c'est-à-dire les *spin-offs*, ou des ASBL. Enfin, il a une compétence résiduelle pour des matières qui ne relèvent pas des attributions du CoA. Le CA possède un Bureau, auquel il délègue certaines compétences et à qui il confie la tâche de préparer ses ordres du jour. Ce Bureau est composé du Président du CA, du Recteur, d'un membre des corps académiques, scientifiques, ATGS, et de deux représentants des étudiants.

Le CoA est une nouveauté issue de la réforme de la gouvernance de 2013. En effet, avant cela le Recteur ne présidait que la Commission de l'enseignement et le Conseil de la recherche, qui possédaient une compétence d'avis, mais ne constituaient pas des organes décisionnels. En tant que Président du CoA, la fonction principale du Recteur est aujourd'hui de veiller à la politique académique de l'université, en organisant les missions d'enseignement, de recherche et de service à la société. En plus de la présidence du CoA, il a une fonction de représentation de l'université à l'extérieur, que ce soit au

¹⁹² Concernant le personnel académique et scientifique, l'avis du Conseil académique est requis.

¹⁹³ L'hôpital académique de l'ULB est l'hôpital Érasme, mais il possède également tout un réseau de centres hospitaliers, où les étudiants en médecine peuvent effectuer un stage.

niveau régional, national ou international. Le Recteur est élu par le corps académique pour une durée de quatre ans, renouvelable une fois. L'ULB a la particularité d'alterner des Recteurs de disciplines de sciences humaines et des Recteurs de disciplines de sciences du vivant ou sciences et techniques à chaque élection.

Le CoA est compétent en ce qui concerne la nomination et la promotion des membres des corps scientifique et académique, la politique académique de l'université dans les matières d'enseignement et de formation continue, la recherche, les relations internationales et les équipements collectifs de recherche. Il désigne les Vice-Recteurs et donne un avis sur le budget de l'université ainsi que sur les cadres et règlements qui concernent les corps académiques et scientifiques. Tout comme le CA, le CoA possède un Bureau qui prépare les dossiers qui lui seront soumis. Il est présidé par le Recteur et est composé d'un Doyen d'une Faculté de sciences humaines, d'un Doyen d'une Faculté de sciences de la vie ou de sciences et techniques, d'un membre du corps académique, d'un membre du corps scientifique et enfin de deux représentants des étudiants et d'un membre du personnel ATGS.

Le Recteur peut proposer jusqu'à sept Vice-Recteurs au CoA, auxquels il délèguera certaines de ses compétences. Ils sont élus pour un mandat de deux ans, renouvelable cinq fois successivement par le CoA. Les Vice-Recteurs de l'ULB sont au nombre de sept : un Vice-Recteur à la recherche et à la valorisation ; un Vice-Recteur aux relations internationales et à la coopération au développement ; un Vice-Recteur aux affaires étudiantes et sociales, aux services à la communauté universitaire et bruxelloise en charge de la politique culturelle ; un Vice-Recteur à l'enseignement, aux apprentissages et à la qualité, et enfin un Vice-Recteur à la politique académique, à la gestion des carrières, en charge de la politique de la diversité et du genre.

4.2 La réforme de la gouvernance de 2013

Avec la réforme de la gouvernance en 2013, un poste de Directeur général a été créé, ou plutôt recréé, car il existait avant 1968 un poste similaire de Secrétaire général. Avec la réforme de la gouvernance, le Président du CA s'est déchargé de la gestion administrative au Directeur général, à qui il a confié la responsabilité hiérarchique, dans un souci de meilleure coordination entre les administrations facultaires et générales. En

effet, en plus de représenter l'administration au CA, il exerçait un contrôle sur celle-ci. La gouvernance de l'ULB datait de 1968 et n'avait que peu évolué depuis. Il subsistait certaines oppositions entre les administrations générales et facultaires, ainsi qu'entre les administrations générales elles-mêmes. Le rôle du Directeur général est d'arriver à faire en sorte que l'ensemble des administrations coopère harmonieusement. Le Directeur général, en poste depuis août 2014 a une longue carrière dans le privé derrière lui. Pour lui, cette expérience est très utile dans sa fonction actuelle où il peut mettre à profit ses compétences, notamment en gestion des ressources humaines, en gestion d'équipe et en marketing qui sont selon lui transposables à la gestion de l'université. Il estime que son rôle est d'apporter de la discipline et une rigueur budgétaire à l'université :

*« Alors moi je suis, de façon peut-être assez surprenante dans cette fonction puisque je suis diplômé de l'école de commerce Solvay, donc je suis gestionnaire au départ. J'ai fait toute ma carrière dans le privé, dans des multinationales, en commençant par le marketing et la vente et puis de la direction générale. J'ai dirigé de grosses unités parce que j'étais président pour l'Europe par exemple de [***], donc c'était plus de 500 personnes au niveau européen, et vous savez, gérer des Suédois, des Anglais, des Italiens, des Allemands, c'est aussi divers que des polytechniciens, des philosophes et des médecins. Donc voilà, j'ai une bonne expérience, je pense, ce qui a convaincu c'est mon expérience de direction générale, plus que marketing. De gestion des ressources humaines, évidemment une grande rigueur dans la gestion, mais aussi c'est vrai que comme c'est une nouvelle fonction, qu'il y a un certain nombre de choses à faire et que la communication a beaucoup d'importance, mon passé marketing peut m'aider aussi, parce qu'il y a... C'est aussi une dimension importante, essayer de comprendre les besoins des gens, essayer de comprendre comment mieux satisfaire les attentes des gens, c'est une démarche marketing que j'ai eue toute ma vie. [...] je viens d'un domaine tout à fait différent, et je pense que dans le cadre du recrutement, les Autorités ont cherché à trouver un gestionnaire qui était à même de comprendre les défis, mais aussi d'apporter un peu un regard extérieur. Donc moi j'apporte de la discipline au niveau de la gestion budgétaire, une rigueur au niveau de l'approche, un sens des priorités qui est évidemment important parce que, comme dans toute bonne université, on a beaucoup d'idées, on est très créatifs et on veut tout faire, mais on se lance parfois un peu trop dans un large, un grand nombre d'initiatives sans nécessairement avoir vu toutes les ressources qui sont disponibles. Et voilà, et puis après ça j'ai l'habitude de travailler avec des*

gens en termes de gestion des équipes, c'est aussi ça qui a probablement fait pencher la balance en ma faveur. »

Directeur Général - ULB

Nous remarquons que le recrutement d'un Directeur général de l'ULB issu d'une entreprise privée, en plus de permettre une meilleure coordination entre les administrations, témoigne d'une volonté de l'institution d'apporter un regard de gestionnaire sur son activité et de la rationaliser. Cette nomination d'un Directeur général a suscité quelques débats avant son entrée en fonction, le personnel craignant que l'université soit gérée à la manière d'une entreprise privée. Cependant, depuis sa prise de poste, les tensions se sont apaisées :

« Quand l'idée ici de nommer un Directeur général ou de proposer le fait qu'il faille un Directeur général, évidemment, la critique majeure qui a émergé d'un certain nombre à la fois d'académiques, scientifiques, mais aussi dans le monde étudiant, c'est que nous sommes contre le fait que l'université soit gérée comme une entreprise, avec un PDG ou un Directeur général » [...]. Il n'y avait pas de Directeur général depuis mai 1968, donc ça a amené de lourds débats. Tout le monde n'était sans doute pas convaincu, mais après de lourdes argumentations, des passages en séance plénière dans de multiples assemblées, facultés, etc., et bien in fine, une majorité de gens dans les instances de décision ont opté pour cette proposition. Et il faut bien reconnaître que depuis qu'il est en place, ça ne suscite pas de hauts cris, enfin il n'y a pas de retour. C'est au moment où la décision conceptuelle était sur la table, ça a suscité des oppositions et des débats, mais depuis, sincèrement, je n'ai plus entendu beaucoup de gens s'en préoccuper. »

Vice-Recteur à la Recherche - ULB

5. L'organisation de l'UCL

5.1 Les organes de gouvernance

L'UCL est une université de statut privé et confessionnelle, qui possède ses propres statuts organiques¹⁹⁴. La responsabilité de sa gestion est répartie entre cinq organes.

Le premier est le pouvoir organisateur, présidé par l'Archevêque de Malines-Bruxelles. Il est composé d'évêques et de membres laïcs extérieurs à l'université. Il arrête, modifie le règlement organique de l'université et décide de la nomination du personnel académique.

Le Conseil d'administration a dans ses attributions la gestion de l'université, de son patrimoine et de ses finances. Ses membres sont nommés par le Pouvoir Organisateur à qui il rend un rapport annuel sur la situation de l'institution. Il est présidé par un de ses membres ne faisant pas partie des membres *ex officio*¹⁹⁵.

La politique scientifique de l'université, en matière d'enseignement et de recherche, est coordonnée entre les secteurs, les facultés, les instituts de recherche et les entités d'enseignement par le Conseil académique. Il est composé du Recteur qui le préside, de l'Administrateur général, des Vice-Recteurs, des Prorecteurs, des Doyens de faculté ainsi que des membres du personnel académique, scientifique, administratif et technique et enfin des étudiants.

Le Bureau exécutif règle quant à lui les affaires courantes relevant des matières académiques et scientifiques. Il est composé des membres *ex officio*, d'un représentant de chaque corps (académique, scientifique, administratif et technique, étudiant) désigné par le Conseil académique, ainsi que de deux à quatre administrateurs, désignés par le Conseil d'administration.

Enfin, le Conseil rectoral est composé du Recteur, de l'Administrateur général, des Vice-Recteurs (affaires étudiantes, politique du personnel, UCL en Hainaut,

¹⁹⁴

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/universite/documents/Reglementorganique_mars2009_SIGNE.pdf (page consultée le 2 décembre 2016).

¹⁹⁵ C'est-à-dire qui n'est ni le Recteur, ni l'Administrateur, ni un des Vice-Recteurs ou Prorecteurs.

enseignement et formation, en charge de la communication, recherche, international, affaires régionales) et des Prorecteurs de secteur (sciences humaines, sciences de la santé, sciences et technologie). Le Conseil rectoral se réunit de manière hebdomadaire autour de questions sur la gestion et le bon fonctionnement de l'université, prépare les dossiers qui seront étudiés lors du Conseil académique ainsi que les propositions qui seront soumises au Conseil d'administration sur divers sujets relevant de sa compétence.

5.2 Vers une nouvelle gouvernance

Nous avons pu observer que l'ULiège et l'ULB ont évolué vers une gouvernance plus stratégique. Il en est de même pour l'UCL. À partir de l'année académique 2005-2006, les Autorités ont décidé de lancer un Plan de développement pour l'UCL afin de faire en sorte que l'Université « s'adapte aux changements » qui ont eu lieu depuis le processus de Bologne :

« Transformation des programmes, différenciation des cycles, généralisation des écoles doctorales, nouvelles collaborations, inscription dans un espace européen : Bologne n'est pas un moment, mais un processus, qui provoque un changement d'une ampleur jamais vécue par l'UCL. Il nous appartient de dépasser le stade de l'adaptation réglementaire au nouveau décret pour faire de Bologne une occasion de développement, comme nous le faisons avec le système des majeures et des mineures qui se met en place cette année, et qui constitue une véritable révolution de l'enseignement à l'UCL ».

Discours de rentrée académique de l'UCL, 2005-2006

Concrètement, le Plan de développement a entraîné la réorganisation (et une complexification) de l'université en trois secteurs (sciences humaines, sciences et techniques, sciences de la santé) qui regrouperont les facultés, les instituts de recherche et les plateformes technologiques¹⁹⁶. Ces trois secteurs posséderont leur propre budget pour gérer leur politique d'enseignement et de recherche, à la fois de manière différenciée et coordonnée. Cette restructuration favorise grandement l'interdisciplinarité, grâce à des

¹⁹⁶ Celles-ci rassemblent des membres du personnel technique et administratif autour d'équipements. Leur rôle est d'assister les instituts de recherche, mais elles peuvent également avoir des missions d'enseignement ou de service : <http://www.uclouvain.be/plates-formes.html> (page consultée le 2 décembre 2016).

centres de recherche relevant de plusieurs instituts de recherche par exemple, voire même des instituts de recherche intersectoriels.

En 2015, un nouveau projet stratégique voit le jour à l'UCL : Louvain 2020. Celui-ci consiste en neuf axes stratégiques, faisant écho aux recommandations de Bologne et de Lisbonne (qualité, ouverture et positionnement à l'international, mobilité par exemple), qui vont guider la gouvernance de l'université pour les prochaines années¹⁹⁷. Parmi ceux-ci se trouvent :

- assurer la « qualité » de l'enseignement dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur tout en permettant aux étudiants de se développer intellectuellement et professionnellement ;
- faire de l'UCL une « *Research University* » afin de se positionner dans le contexte concurrentiel international, mais aussi d'obtenir des financements extérieurs ;
- assurer le rayonnement de l'Université « à l'international » en augmentant son attractivité et sa visibilité ;
- faire des étudiants et de leurs « projets » une priorité pour l'université ;
- développer le *réseau* régional de l'UCL et favoriser les contacts avec les acteurs politiques, économiques, culturels et sociaux ;
- développer le numérique pour optimiser les formations, élargir les collaborations scientifiques et « ouvrir » l'université vers l'extérieur ;
- « rationaliser » l'organisation de l'Université pour la rendre plus efficace, tout en gardant les missions d'enseignement et de recherche ;
- promouvoir l'égalité au sein des étudiants, mais aussi du personnel ;
- promouvoir le développement durable.

Tout comme le Plan de développement, le plan stratégique Louvain 2020 est une initiative de l'UCL qui ambitionne, selon ce qu'en dit l'université, de « répondre aux besoins de la société ». Le projet est relativement récent et nous n'avons par conséquent pas assez de recul pour l'analyser. Il donne toutefois une idée des priorités de l'Université. Nous observons que l'UCL va dans la direction d'une Université qui s'ouvre à l'extérieur, vers sa région ainsi que vers l'international, mais aussi des partenaires grâce à la création

¹⁹⁷ <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ac-arec/documents/2020juillet2016BAT.pdf> (page consultée le 2 décembre 2016).

de réseau, dans un contexte de concurrence et de financement qui nécessite une certaine rationalisation de son fonctionnement, tout en garantissant la qualité de son enseignement et de sa recherche. Notons que ces arguments et le vocabulaire mobilisés (« réponse à des besoins », « ouverture à l'extérieur », « garantir la qualité » etc.) sont directement issus des réformes européennes et du discours managérial qu'elle diffuse.

L'UNIVERSITÉ BELGE FRANCOPHONE : AFFAIBLISSEMENT DES VALEURS PREMIÈRES ET COMPLEXIFICATION

Tout au long de ce chapitre consacré à l'approche de nos terrains de recherche, nous avons appris à connaître les trois universités complètes en Belgique francophone, leurs valeurs, leurs missions, leur fonctionnement ainsi que leur évolution. Nous avons tout d'abord été interpellée par l'observation d'un affaiblissement des valeurs initiales des universités, principalement de l'ULB et de l'UCL. Du côté de l'ULB, le libre examen, autrefois assimilé au rejet de tout dogme est aujourd'hui davantage associé à une vision de liberté intellectuelle. Du côté de l'UCL, l'adjectif « catholique », qui a même failli disparaître du nom de l'université en 2008, tend à s'estomper des valeurs de l'institution au profit de valeurs humanistes et d'épanouissement intellectuel par exemple. En nous basant sur le discours institutionnel (sites web et discours des Recteurs), nous remarquons que d'autres valeurs sont davantage évoquées, et ce, par les trois universités. Il s'agit entre autres des valeurs, d'« excellence », de « qualité », ou encore d'« ouverture », largement diffusées par l'idéologie managériale dominante émanant du processus de Bologne. Nous remarquons une certaine adéquation à cette idéologie, via une standardisation des valeurs mises en évidence par ces universités, qui présentent plus de similitudes que de différences ou de spécificités, hormis la localisation géographique ou quelques différences en termes d'organisation de la gouvernance. À l'instar de Dahan *et al.* (2016), nous remarquons peu d'éléments identitaires dans chacune des universités, qui leur permettraient de se distinguer les unes des autres. Au contraire, les valeurs défendues par les universités actuelles se recouvrent et paraissent assez stéréotypées et vagues¹⁹⁸. Qu'est-ce que l'excellence ? Qu'est-ce que la qualité ? Par quels critères peuvent-elles être mesurées ?

À côté de l'observation de l'affaiblissement des valeurs premières des universités au profit des valeurs relevant de la doxa managériale ou du discours dominant actuel, nous notons une importante complexification de l'université, plus particulièrement à la

¹⁹⁸ Notons que l'utilisation de termes flous est caractéristique du discours managérial (Vandeveldde-Rougale et Fugier, 2014).

suite des récentes réformes de la gouvernance qui ont eu lieu dans les trois universités que nous abordons. Nous remarquons tout d'abord une augmentation importante du nombre d'acteurs. Par exemple à l'ULiège, nous observons que l'équipe formée par les Autorités de l'institution s'est agrandie. Par rapport aux observations de Bachelet (2001) qui notait la présence d'un Recteur, d'un Premier Vice-Recteur et d'un Administrateur, l'équipe rectorale s'est agrandie, notamment grâce à la présence de Vice-Recteurs de missions, ainsi qu'une multitude de conseillers et d'« experts » dans des domaines précis. Du côté de l'ULB et de l'UCL, nous notons également l'apparition de nouveaux acteurs. L'ULB a par exemple recruté en 2014 un Directeur général provenant du secteur privé et son équipe rectorale est composée de pas moins de sept Vice-Recteurs. Du côté de l'UCL, l'équipe rectorale est également étendue. En plus des Vice-Recteurs de mission, trois Prorecteurs de secteurs sont en charge des matières relatives à leurs disciplines (sciences humaines, sciences de la santé, sciences et technologies). À côté de la multiplication des acteurs en charge de la gouvernance dans chacune des institutions, nous avons remarqué une complexification de leurs structures organisationnelles. Par exemple, les facultés de l'ULiège ont vu leur organisation profondément transformée depuis la réforme de la gouvernance de 2014. À la place d'un Doyen unique se trouve à présent une équipe décanale composée du Doyen et de deux Vice-Doyens en charge de l'enseignement et de la recherche. Au sein des facultés, l'enseignement et la recherche font l'objet de départements différents. Enfin, diverses commissions facultaires et sectorielles sont apparues, donnant des allures de « lasagne institutionnelle » à l'organisation de l'université. Si les deux autres universités ont été investiguées dans une moindre mesure, la même observation a été faite. Par exemple, le Conseil d'administration de l'ULB délègue à présent ses compétences en matière d'enseignement et de recherche à un Conseil académique.

Au-delà de la distinction entre université publique pour l'ULiège et université privée pour l'ULB et l'UCL, ainsi que les quelques différences dans la structure de la gouvernance, nous observons que cette dernière est peu à peu gagnée par des logiques managériales. Nomination d'un Directeur général issu du privé pour l'ULB, révision de la structure de la gouvernance vers plus de rationalité et plans stratégiques pour l'ULiège et l'UCL, l'irruption de méthodes issues des entreprises à l'Université est bien visible. Les trois universités sont présentes sur plusieurs sites, sur tout le territoire francophone de la

Belgique et parfois même à l'étranger, témoignant de l'importance pour une université d'être ancrée dans sa région et de rayonner en dehors. L'écart, ou le paradoxe, entre le local et l'international n'est pas nouveau et a été décrit par Bachelet en 2001 comme lié à la norme historique de l'université et en même temps imposé par le discours dominant. Vingt ans plus tard, cette tension s'est renforcée avec les injonctions des réformes européennes.

L'ULiège, l'ULB et l'UCL partagent également les mêmes missions, à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la société. À l'UCL, celui-ci a été institutionnalisé avec la création de Conseil du service à la société et la nomination d'un Prorecteur en charge de cette mission. Aujourd'hui, ce poste de Prorecteur n'existe plus et le Conseil du service à la société est plus orienté vers le développement durable. À l'ULB et à l'ULiège, la troisième mission est encore plus floue, souvent à l'intersection de l'une des deux autres missions. Par exemple, le transfert de technologie, initiative la plus visible du volet économique de la troisième mission, concerne également la recherche étant donné qu'on parle de transfert de résultat de recherche à l'extérieur de l'université. La Maison des Sciences de l'Homme, en organisant des conférences peut également s'apparenter à la mission d'enseignement. Le fait que les initiatives de troisième mission soient disséminées un peu partout sur les sites web des institutions témoigne de son caractère vague, qui contraste fort avec la volonté des universités de les mettre en avant.

Irruption de méthodes managériales, révisions de la gouvernance, diversification des missions, sont autant de facettes de l'évolution des universités. Gaspard (2013) considère que le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne constituent, comme nous l'avons vu précédemment, des facteurs de changement qui amènent les universités à devenir des « *actrices incontournables d'une économie de la connaissance globalisée jugée inévitable* » (Gaspard, 2013 : 53). Dès lors, elles doivent s'ouvrir à de nouveaux acteurs ainsi qu'à de nouveaux publics et répondre aux demandes du monde extérieur afin d'être plus attractives. Ce constat est d'autant plus pertinent dans notre contexte belge francophone, avec le système de l'enveloppe fermée qui incite les universités à entrer en concurrence les unes avec les autres lorsqu'il s'agit du recrutement des étudiants de première année de bachelier. Nous notons une grande conformité des universités avec l'idéologie managériale diffusée par Bologne ainsi que les valeurs creuses que ce processus

véhicule. Les universités sont amenées à mettre en place de nouvelles stratégies de rationalisation, à mettre en avant une recherche directement applicable et à offrir des services aux étudiants, pouvant être assimilés à des clients d'une entreprise.

Si les universités ne se démarquent plus vraiment sur base de leurs valeurs, comme nous l'avons vu, comment le font-elles ? Cette recherche nous amène à présent à l'étude de la troisième mission, qui pour nous constitue un lieu privilégié d'apparition de nouvelles initiatives, de projets, de services permettant à l'université de répondre aux demandes émanant de la société. Après avoir approfondi la notion de troisième mission de l'université dans le chapitre suivant, nous proposerons d'aborder dans le cadre de cette thèse trois types d'ouvertures : l'ouverture à de nouvelles méthodes de gestion, l'ouverture au monde économique, et l'ouverture à de nouveaux publics. L'idée est de proposer une typologie de la troisième mission de l'université, d'en délimiter les contours et de déterminer comment cette mission synthétise différentes formules de réponses aux injonctions qui lui sont imposées depuis près de vingt ans.

CHAPITRE 5

À LA RECHERCHE DE LA TROISIÈME MISSION

1. Introduction

Dans le chapitre 4, nous avons présenté de manière générale les trois universités sur lesquelles nous avons basé nos recherches. Nous avons déterminé quelles sont leurs missions, leurs valeurs, ainsi que leurs récentes transformations en termes de gouvernance. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les universités que nous avons étudiées dans le cadre de cette thèse présentent, comme tout le monde universitaire le fait aujourd'hui classiquement, l'enseignement, la recherche et le service à la société, comme étant leurs trois missions.

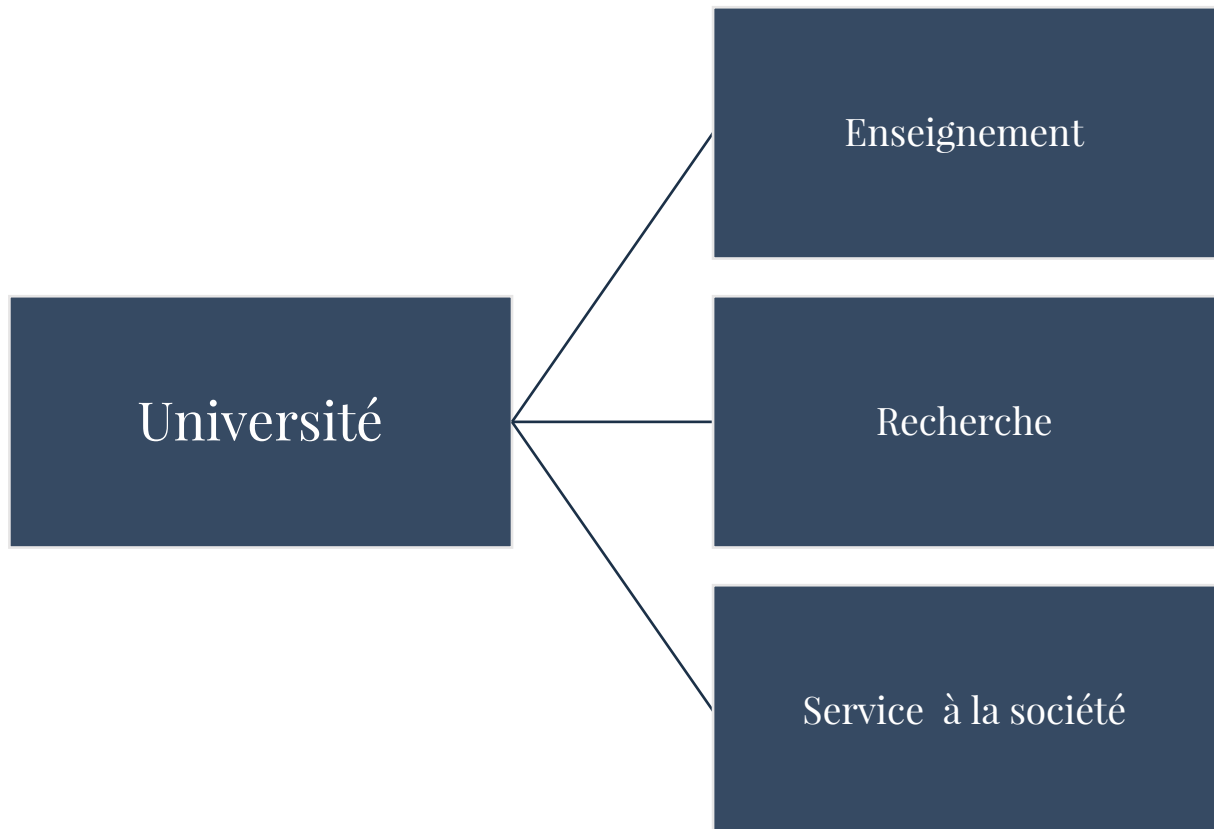


Schéma 2 : Les trois missions de l'université

Le service à la société est défini comme « *le phénomène dans lequel les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à réaliser, à une échelle plus vaste, leur potentiel socio-économique par le biais des échanges de connaissances et de partenariats* » (Vorley et Nelles, 2008 : 146). Si les deux premières missions sont bien connues du grand public¹⁹⁹, la troisième donne l'impression d'être plus floue, souvent en lien avec les deux autres, mais ne pouvant y être totalement assimilée pour autant. De ce fait, l'université conserve toujours une image de tour d'ivoire connotée négativement, éloignée de son public et de la société en général (Monthubert, 2014). Service à la communauté, service à la société, ouverture sur la société sont autant de termes utilisés par les universités pour désigner cette troisième mission, un concept « fourre-tout » qui regroupe principalement tout ce qui n'est ni enseignement ni recherche. Toutefois, malgré le caractère flou de la troisième mission, nos observations nous ont prouvé qu'elle est fortement présente dans le discours institutionnel et se décline sous de nombreuses formes. Il suffit de consulter les sites web des universités pour noter à quel point elles mettent en avant leurs relations avec le monde économique et la société, que ce soit grâce à des initiatives de développement régional, d'aide à la réussite, d'innovations technologiques ou encore de débats citoyens. De manière générale, nous assistons à un élargissement des rôles de l'université, comme Clark Kerr l'annonçait en 1963 en développant le concept de « *multiversité* », une université aux contours flous, qui se disperse dans une multitude de fonctions (Skulasón, 2009). Cependant, lors de notre recherche nous avons pu observer que la troisième mission de l'université ne comprend pas uniquement des initiatives tournées vers l'extérieur. Certains services, départements ou fonctions constituent des appuis au fonctionnement de l'université. Dans cette optique, nous pensons notamment aux services en charge du *reporting* institutionnel, des évaluations, ou encore de fonctions administratives exercées par des enseignants-chercheurs qui sortent du cadre de la recherche ou de leurs cours.

Ce chapitre a pour vocation de déterminer ce que recouvre le vocable « troisième mission de l'université ». Nous commencerons par effectuer un tour d'horizon de la troisième mission auprès des personnes que nous avons interrogées dans le cadre de cette

¹⁹⁹ Nous employons le terme « grand public » pour désigner les personnes extérieures à l'université, par opposition au public spécialisé que pourraient représenter les acteurs du monde universitaire.

recherche. Nous inscrirons ensuite la troisième mission de l'université dans le concept de responsabilité sociale des universités (RSU), terme détourné de la responsabilité sociale des entreprises (RSE). Nous choisissons d'utiliser la définition qu'en fait Gaete Quezada (2015) en raison de la multiplicité des dimensions qu'elle recouvre. Nous retrouvons en effet les aspects évoqués par l'auteur lors de notre travail de terrain auprès des acteurs du monde universitaire. Toujours grâce à notre enquête de terrain en milieu universitaire, mais aussi en dehors, nous tenterons enfin de comprendre pourquoi cette mission de l'université conserve un aspect flou et difficilement perceptible ou définissable pour le grand public, ainsi qu'une institutionnalisation et une formalisation moindre que l'enseignement et la recherche.

2. Que recouvre la troisième mission de l'université?

Très peu définie par le discours institutionnel, la troisième mission de l'université regroupe principalement les activités menées par le personnel de l'institution et qui ne relèvent ni de l'enseignement ni de la recherche. Il est alors difficile de définir un périmètre de l'activité de cette mission tant les domaines qu'elle recouvre sont variés.

Durant notre travail de terrain, nous avons eu l'occasion de rencontrer des acteurs du monde universitaire qui nous ont donné leur vision de la troisième mission. Si le discours institutionnel la décrit principalement comme une ouverture de l'université vers la société, nos interlocuteurs nous ont expliqué que la troisième mission recouvrait des aspects bien plus larges. Nous pensons par exemple aux dispositifs développés en interne par l'université pour assurer son fonctionnement et qui relèvent du service à la communauté universitaire. Lorsque nous analysons le discours des acteurs que nous avons rencontrés, nous remarquons qu'il n'existe pas vraiment de consensus sur la définition de la troisième mission de l'université.

Pour certains de nos interlocuteurs, la troisième mission s'apparente principalement aux tâches administratives que doivent accomplir les enseignants-chercheurs. Celles-ci consistent en la présidence de départements, la coordination de programmes d'études, la participation à des réunions, ou encore la gestion de comptes. Une professeure de mathématique explique que les tâches administratives font partie

intégrante de son travail, notamment dans le cadre de sa fonction de coordinatrice du master en statistiques. Ce témoignage illustre l'évolution de sa fonction, qui dépasse rapidement l'enseignement pour s'atteler à des tâches plus administratives, c'est-à-dire de la coordination, de la présidence et du secrétariat :

« Le service à la communauté, c'est une grosse part de ma vie ! [...] Quand j'étais assistante, j'étais déjà responsable des cours préparatoires qui se font au mois d'août, et mon patron participait souvent à des formations pour les professeurs du secondaire, et il m'avait toujours dit, dès que j'ai démarré chez lui, que 1) il y avait les répétitions, les travaux pratiques à donner, c'est évident, 2) il y a ma recherche à faire [...] et 3) il y a le service à la communauté. [...] Et comme je t'ai dit, dès que j'ai été nommée, j'ai été assez rapidement parachutée, coordinatrice du fameux master en statistiques, deuxièmement présidente du département et puis secrétaire de faculté, donc je vais dire, les charges administratives ont toujours fait partie de mon quotidien.

Professeure, Faculté des Sciences - ULiège

De son côté, un professeur de psychologie reconnaît que les tâches administratives et de gestion constituent une part conséquente de son travail, qu'il essaie toutefois de limiter :

De plus en plus, on demande à tout le personnel et peut-être principalement aux profs, des tâches administratives et même de gestion assez poussées. C'est participer à toutes les réunions qui concernent la recherche ou l'enseignement, la création de nouvelles structures, l'implémentation du décret paysage, ça peut être la gestion de ses comptes sur SAP, donc c'est une part non négligeable d'administratif. Ce n'est pas du tout nouveau, ça a commencé, semble-t-il, à l'époque où moi je suis arrivé ici. Dans les premiers mois, j'ai pris en charge toute une série de responsabilités administratives du type... c'était la création des départements à l'époque, donc j'étais le président de mon département, et il a fallu mettre sur pied toute cette partie administrative assez importante, j'essaie de limiter ça à un minimum, mais il y a des choses auxquelles il faut bien participer

et il y a des collègues qui le font plus facilement que d'autres, et je suis peut-être maintenant du côté où j'essaie de freiner cette partie-là. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – ULiège

Ces tâches administratives de plus en plus présentes dans le travail des enseignants-chercheurs sont considérées par ceux-ci comme « subies » et assez chronophages, les freinant même parfois dans leurs recherches, comme l'explique notre interlocutrice en Faculté des Sciences, qualifiant certaines tâches de « non sollicitées » :

Nous on est mathématiciens à la base. On doit faire des démonstrations, des théorèmes, et ça ce n'est pas quelque chose que l'on fait quand on a une heure par-ci par-là. Il faut vraiment être concentré toute la journée sur son travail pour arriver à débloquer une démonstration qui bloque quelque part, et là je dois avouer que la présidence m'a un peu ralentie dans mon processus de recherche. À chaque fois j'essaie de me relancer, mais j'ai des tâches administratives que je ne sollicite jamais, qui viennent à moi, disons, qui font que je pourrais vraisemblablement être plus active sur ce plan-là, mais il n'y a que 24h sur une journée.

Professeure, Faculté des Sciences, ULiège

D'autres acteurs du monde universitaire établissent une distinction entre ce qu'ils appellent le service à la communauté universitaire et le service à la société. Le Doyen de la Faculté des Sciences Sociales de l'ULiège souligne que le service à la communauté universitaire a toujours existé à l'université, mais établit une distinction entre celui-ci et le service à la société. Selon lui, la mission de service à la société prend de l'ampleur, se traduisant dans le transfert de connaissances, mais aussi dans l'intervention de l'université dans le débat public. Selon lui, cet aspect « finalité sociétale » de la troisième mission constitue une plus-value pour l'université :

« Alors par rapport à cette troisième mission si tu veux, moi je vais mettre de côté, et c'est vrai que ça en fait partie, tout ce qui est implication de chacun dans la gouvernance interne, dans des groupes de travail, etc. [...] Mais ça, je

pense que même si on n'en parlait pas beaucoup avant, ça a toujours fait partie des missions de base. On a toujours dû être membres de toute une série d'instances et de groupes internes, simplement pour réfléchir à toute une série de choses. Mais par contre, ce que je pense qui est en train d'émerger de plus en plus, c'est une mission plus sociétale, que tu vas retrouver dans l'attente qu'il y a d'être un acteur du redéploiement économique de ta région en tant qu'université, et donc là tu as toute la dimension spin-offs, brevets, etc. Alors peut-être de manière plus singulière, pour un institut comme le nôtre, que c'est un rôle plus central dans le débat public sur l'évolution de notre société. C'est prendre part au débat public, c'est susciter le débat et puis prendre part au débat public, et je pense qu'on est particulièrement bien placés pour ça, dans la mesure où on peut alimenter le débat public grâce aux résultats des recherches. [...] Et là je vois vraiment une des composantes de cette troisième mission, c'est se positionner comme acteur dans le débat public, quoi. C'est peut-être là qu'on a aussi une possibilité de créer une des plus fortes plus-values pour la société et pas seulement pour une nomenclatura de scientifiques qui vont se gausser de deux ou trois concepts qu'on développerait à un moment donné de manière hyper confidentielle, mais qui n'apporte rien. Je pense que si on a une véritable finalité sociétale, c'est bien celle à un moment donné d'aller fournir finalement des éléments pour un débat ».

Doyen de la Faculté des Sciences Sociales – ULiège

Un autre aspect de la troisième mission de l'université qui a été abordé par les acteurs du terrain est celui de la médecine et plus particulièrement des hôpitaux universitaires. Dans le domaine médical, l'hôpital universitaire constitue un service à la société à part entière, comme l'explique le Doyen de la Faculté de Médecine de l'UCL. Nous observons par ailleurs que les notions de « qualité » et d'« excellence » (issues du discours managériales), omniprésentes à l'université, sont aussi mises en avant à l'hôpital universitaire²⁰⁰ :

« Donc la première mission, c'est la recherche, la deuxième c'est l'enseignement, sur le même pied d'égalité, ce n'est pas parce que j'ai cité la recherche avant, c'est la recherche et l'enseignement. Et le troisième c'est le

²⁰⁰ Les hôpitaux universitaires n'ont pas été davantage investigués dans le cadre de cette recherche, car ils constituent des entités distinctes des universités.

service. Et dans la troisième mission de service, ça peut être des services internes à l'UCL, ça peut être des services externes donc des services à la société. En Faculté de Médecine, par exemple l'hôpital, par la qualité des soins qui sont donnés, c'est déjà un service à la société. Donc pour le médecin universitaire, dans sa fonction il a déjà le plein de services au travers de la qualité de soins, le développement d'une pratique clinique de qualité, d'excellence, etc. »

Doyen de la Faculté de Médecine – UCL

Le Doyen de la Faculté de Médecine de l'ULB souligne ses engagements sociétaux, notamment grâce à sa participation à des groupes de travail, à des comités, ou comme conseiller à l'Union européenne :

« J'ai eu beaucoup d'engagements sociétaux, on va dire comme ça, donc ce qu'on appelle la troisième mission. J'ai beaucoup travaillé dans le domaine de l'éthique biomédicale. Déjà quand j'étais en France j'ai participé à un groupe de travail à Normale Sup qui a été le groupe de réflexion qui a conduit à la mise sur pied du comité consultatif national d'éthique français, parce que je travaillais en reproduction sur les embryons humains [...]. Puis j'ai représenté l'Union européenne au Conseil de l'Europe pendant des années au comité... comment ça s'appelait... C'est le comité d'éthique du Conseil de l'Europe qui écrivait la convention d'Oviedo, donc j'ai représenté, je siégeais avec un fonctionnaire au nom de l'Union européenne. Puis j'ai été, dans deux cabinets ministériels, conseiller pour la rédaction d'une série de législations dans le domaine de l'éthique, donc j'ai participé très, très activement à la loi sur la recherche sur l'embryon, d'abord à la loi sur la mise sur pied du comité consultatif de Belgique, puis à la loi sur l'embryon, puis à la loi sur l'euthanasie, la loi sur la procréation assistée, la loi sur l'expérimentation humaine. J'ai été le scribouillard pour les ministres successifs pour ces législations-là, et j'ai présidé le comité consultatif de bioéthique pendant les deux premiers mandats. En gros, c'est ça les engagements sociétaux, c'est essentiellement ça, je pense. »

Doyen de la Faculté de Médecine – ULB

En évoquant la troisième mission de l'université, certains de nos interlocuteurs parlent d'ouverture plus importante de l'université vers la société. Le Premier Vice-Recteur de l'ULiège (en fonction de 2009 à 2014) explique que le service à la société a contribué à l'ouverture de l'université, qu'il considérait auparavant comme hermétique, vers la société qui l'influencerait alors en retour. Cet extrait d'entretien est illustratif de l'idée de porosité entre l'université et son extérieur :

« Un autre rôle de l'université qui est plus fort aujourd'hui qu'avant, c'est le rôle du service à la société. La maison des sciences de l'homme par exemple doit être amenée à jouer un rôle un peu plus important, l'interface joue du côté économique, mais ça, ça date d'il y a vingt ans, avant ça, il y avait l'université, il y avait le monde extérieur, et c'était hermétique. De temps en temps, il y avait une entreprise qui demandait quelque chose à un professeur d'université, qui se faisait un peu payer pour faire quelque chose, et après ce n'était pas son problème. Aujourd'hui on travaille ensemble, et c'est d'autant plus important qu'on est dans une région qui a besoin de cela, qui a besoin d'initiatives, de créativité pour générer de nouvelles choses, qui vont générer de l'emploi, qui vont soutenir le monde culturel, social, enfin tout ça maintenant c'est l'université, c'est le troisième volet. On a l'enseignement, la recherche, et ce qu'on appelle la citoyenneté. Ce n'est pas seulement exercer la fonction d'une commission ou une autre, c'est également exercer un rôle envers la société. Et ça va dans les deux sens, la société nous influence aussi. »

Premier Vice-Recteur (2009-2014) - ULiège

Certains acteurs de terrain soulignent que le service à la société ne se limite pas à la valorisation économique. La mise en débat des savoirs et la collaboration entre experts académiques et experts non académiques font également partie de la troisième mission de l'université. Selon certains de nos interlocuteurs, les académiques qui ont longtemps fait figure d'experts ne se considèrent plus comme étant les seuls à détenir le savoir et souhaitent à présent le partager avec des acteurs extérieurs à l'université. Un professeur de la Faculté d'architecture de l'ULB souligne l'intérêt de travailler en collaboration avec des acteurs extérieurs à l'université afin de profiter de l'expérience et des capacités de chacun :

« Je pense que les universités ne peuvent pas demeurer neutres par rapport aux problèmes sociaux et aux crises sociales, et donc doivent faire des choix là-dedans. Et donc par exemple, comme sociologue, ce ne sont pas seulement des obligations de diffusion de connaissances ou de vulgarisation comme ont tendance à faire les maisons des sciences de l'Homme ou ce genre de choses, c'est à mon avis plus que ça. C'est de travailler avec des acteurs qui ne sont pas des acteurs toujours universitaires. [...] C'est-à-dire réfléchir avec les gens, en se disant que les gens ont des capacités critiques, ont des vues émancipatrices, et bien sûr le monde académique a ses spécificités, mais il faut prendre au sérieux ce qui se passe dans la société et l'intégrer dans ses méthodes, dans ses manières de faire, dans ses conceptions des disciplines. Donc je pense que ça va un peu plus loin que l'interprétation habituelle de cette troisième mission. »

Professeur de la Faculté d'architecture – ULB

Si les acteurs du monde universitaire que nous avons eu l'occasion de consulter s'accordent sur l'importance de la troisième mission de l'université, un flou persiste sur sa définition ainsi que les aspects qu'elle recouvre. Un professeur de psychologie de l'ULiège énonce la multitude d'aspects que peut revêtir le service à la société et dénonce la vision limitée que certains académiques ont de la troisième mission. Il préconise une plus grande mise en valeur de celle-ci :

« Certains professeurs ont une vision extrêmement limitative du service à la communauté. Le service à la communauté, c'est d'être Président du conseil des études, c'est un gros boulot, je ne le conteste pas, ou président de jury d'examen, ou membre du comité d'éthique, ou bon... Et la communauté se réduit à la communauté facultaire et éventuellement universitaire. Est-ce que c'est aussi court que ça ? Ou est-ce que la communauté c'est la société qui nous environne ? Oui, mais si c'est la société qui nous environne, vous imaginez ce qu'on attend des profs quoi ! Est-ce que vous êtes impliqués dans des associations locales, dans des conseils d'administration d'association ? Est-ce que vous rendez des services d'expertise ou est-ce que vous les vendez à des clients ? Est-ce que vous conseillez des décideurs ? Est-ce que vous faites de la vulgarisation dans des écoles ? Est-ce que vous avez une pratique clinique ? [...] Le citoyen voit là que les services à la communauté deviennent étonnamment plus larges. Donc c'est un enjeu de les

définir, et c'est un enjeu de les évaluer, et de les promouvoir, de dire que ça compte. »

Professeur de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - ULiège)

Plusieurs de nos interlocuteurs s'accordent sur le fait que la troisième mission est en réalité indissociable des deux premières, c'est-à-dire l'enseignement et la recherche. Par exemple, selon le Doyen de la Faculté ESPO de l'UCL cette séparation des missions de l'université n'est pas pertinente et conduirait même à une concurrence entre celles-ci. Il mentionne également l'ambiguïté de la troisième mission :

« Ce que vous qualifiez de troisième mission, pour moi, n'est pas séparé des deux autres, vous voyez ce que je veux dire ? Et je pense qu'on a un petit peu trop insisté dans le discours, sur la triade enseignement-recherche-service. Voilà, qui avait une forme de contenu et de dynamique à un moment donné, quand on en parlait, mais qui au fil du temps est devenu une forme supplémentaire de rigidité, à ce point que moi quand je discute avec les académiques de la faculté, on... je veux dire, c'est devenu les 3 points cardinaux, avec lesquels on analyse, qu'il faut trouver X heures d'enseignement, X heures de recherche et X heures de service. Donc il y a une sorte de découpage en fait, de la mission globale de l'université dans ces trois segments, qui fait qu'aujourd'hui on les met un petit peu en concurrence. [...] Il faut dépasser cette concurrence, il faut trouver d'autres modes de pensée à l'université en se disant "quand j'enseigne, j'enseigne aussi parce que je suis un chercheur, une matière vivante, vivante parce qu'elle bouge comme j'ai dit tout à l'heure, et donc mon activité d'enseignement n'est pas en soi un temps pris sur ma recherche", et je crois qu'avec le service c'est la même chose. Pourquoi ? Parce qu'on a fini par comprendre service par... enfin je ne sais pas c'est intéressant, la question, vous faites bien de la poser parce que vous devez, à mon avis, avoir des réponses très variées. Et ça, c'est symptomatique de l'ambiguïté de ce qu'on appelle la troisième mission. »

Doyen de la Faculté ESPO - UCL

Le Recteur de l'ULB conçoit la troisième mission comme un pont entre l'université et son environnement, sans toutefois la distinguer des deux autres missions. Selon lui, cette troisième mission n'est qu'une caractéristique de l'enseignement et de la recherche qui relie ces deux missions. Le terme « pont » qu'il utilise d'ailleurs pour la qualifier illustre les liens qu'elle tisse entre l'université et la société :

« La troisième mission n'est jamais qu'une déclinaison des deux premières à l'intention d'un autre public. [...] Personnellement, je ne la vois pas nécessairement comme une mission séparée. Je dis parfois même d'ailleurs que l'université a deux missions, l'enseignement et la recherche, et même quand je dis qu'elle en a deux elles doivent être... Ce que je n'aime pas dans le terme troisième mission, c'est qu'on en ferait une mission spécifique, ça je suis assez contre. Je pense qu'il ne peut pas y avoir à l'université quelqu'un qui aurait dans le corps académique, qui ne ferait que de la troisième mission. Cette troisième mission c'est le pont entre le monde universitaire et le monde extérieur, vous ne pouvez pas faire un pont si vous n'avez pas au moins un pied dedans. [...] Donc moi j'ai une vision beaucoup plus intégrée de l'université. J'utilise comme tout le monde le terme de troisième mission, et je vous réponds qu'on en a une, qu'elle est très importante, et en même temps je vous dis elle ne doit pas être isolée. »

Recteur - ULB

Un professeur de psychologie de l'ULiège va dans le même sens et nous explique que la troisième mission est indissociable de l'enseignement et de la recherche, car elle consiste en la concrétisation de ces deux missions, créant des liens entre elles :

« Pour moi, il y a un lien extrêmement fort entre l'enseignement, la recherche et la troisième mission. Et cette troisième mission parfois il y a une part un peu plus enseignement, mais d'où vient mon enseignement ? Des recherches scientifiques qui sont menées dans le domaine. Et puis cette autre facette de la troisième mission qui est beaucoup plus sur la recherche, mais qui rebondit sur l'enseignement. [...] Donc vraiment les liens pour moi sont énormes. C'est pour moi une des spécificités de l'université, c'est de pouvoir mêler ces choses-là. Et pour moi c'est une caractéristique primordiale de l'université qu'il faut conserver, cultiver, ce sont ces liens réciproques entre l'enseignement et la recherche, et qui

se concrétisent notamment dans cette troisième mission, c'est un point essentiel. S'il n'y a plus ça à l'université, moi je m'en vais et je vais cultiver mon jardin. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - ULiège

Le Recteur de l'UCL estime que le terme « troisième mission » n'est pas pertinent et que la mission principale de l'université serait justement le service, qui se déclinerait sous de nombreuses formes :

« Pour la troisième mission, moi personnellement je n'aime pas cette qualification de troisième mission. [...] Alors évidemment ça fait simple, recherche, enseignement, troisième mission, et dans la troisième mission d'ailleurs c'est le fourre-tout, on parle de développement durable, on va dire peut-être même formation continue, on va mettre les soins de santé, la valorisation, et ça n'a pas de cohérence. Et donc la mission de l'université, c'est le service à la société. Et il y a une série de services à la société, l'un d'entre eux c'est la recherche, l'un d'entre eux c'est l'enseignement, l'un d'entre eux c'est de développer de la recherche en soins de santé dans un cadre hospitalier, l'un d'entre eux c'est la valorisation, et ainsi de suite. »

Recteur - UCL

Le Recteur de l'ULB tient un discours similaire et explique que le contact à la société ne passe pas uniquement par la troisième mission, mais également par la recherche et l'enseignement, qui sont elles aussi en contact avec la société :

« Franchement, souvent, la définition même de troisième mission me dérange. Parce que la troisième mission serait la mission en contact avec la société. Mais la recherche est en contact avec la société, l'enseignement est en contact avec la société. Donc simplement, la société nous demande d'élargir un peu nos missions. Et nous les élargissons, la santé, l'économie, l'expertise, etc. Donc voilà, je pense qu'on est par essence en contact avec la société, et qu'on essaie de multiplier les missions pour être encore plus en contact avec un maximum de catégories de la société. Donc quand on fait évoluer nos missions, on fait évoluer

les publics auxquels on s'adresse : les décideurs politiques, les entrepreneurs, les journalistes... »

Recteur - ULB

3. La troisième mission : une composante de la responsabilité sociale des universités

3.1 Une réponse aux attentes de la société

Lors de notre enquête de terrain, nous nous sommes intéressée à la raison pour laquelle l'université met en œuvre ces initiatives qui ne relèvent pas entièrement de l'enseignement ou de la recherche. Lorsque nous demandons à nos interlocuteurs pourquoi l'université est de plus en plus tournée vers l'extérieur, la notion de responsabilité, issue du discours managérial, apparaît fréquemment dans les entretiens menés. Les acteurs des universités nous font part d'une volonté de l'institution de rendre service à la société, car celle-ci lui a permis d'exister et de devenir un espace de pensée libre. Il s'agirait donc d'un retour sur investissement pour la société, comme nous l'explique le Doyen de la Faculté ESPO de l'UCL.

« Pourquoi l'université doit-elle rendre un service à la société ? Ma vision là-dessus est claire, elle doit en rendre parce que la société lui a donné des privilèges. L'université n'existe pas si la société ne veut pas qu'elle existe, c'est d'abord une constitution politique, que ce soit avec un pape, un roi, ou que sais-je, l'université ne naît pas de rien. C'est une décision, à un moment donné de placer dans un État un espace libre de pensée, qui est prêt, même à critiquer cet État en retour. [...] Et donc le service que l'on rend à la société, il est fondamental. Dans cette autorisation, si vous voulez que nous donne l'État pour exister... alors il peut prendre différentes formes. D'un point de vue global, chacun peut observer que les universités contribuent au développement économique et aussi social, et dans la qualité de vie de son environnement. Il suffit de voir le Brabant Wallon et la création du campus de Louvain-la-Neuve pour s'en persuader. Donc là il y a un énorme retour sur investissement. Alors, l'université est un lieu où les savoirs se créent de manière libre et sans contraintes, théoriquement, enfin sans autre

contrainte que celle de l'amour de la connaissance. Alors il se fait que ces dernières années on a créé un concept de transfert de technologie, c'est-à-dire que ce qu'on invente à l'université, à un moment donné, si par hasard c'est utile, et bien on met en place des organes de transmission de ces connaissances pour faciliter le développement régional ou le développement intellectuel, ou le bien être des gens. »

Doyen, Faculté ESPO - UCL

Cette responsabilité que l'université a envers la société se traduit non seulement par des initiatives dirigées vers l'extérieur, mais passe aussi par la formation de futurs professionnels préparés aux demandes et aux problématiques considérées comme prioritaires dans le contexte contemporain, notamment grâce aux certificats ou aux masters complémentaires, comme l'explique le Premier Vice-Recteur de l'ULiège en place de 2009 à 2014. Il souligne notamment le fait que les stages sont de plus en plus demandés et que l'université répond à cette demande des étudiants :

« Une des choses que l'on reproche à l'université, parfois, c'est "est-ce que les étudiants que vous avez formés sont bien formés pour affronter la vie professionnelle ? Ils viennent avec des demandes bien précises, il faudrait peut-être qu'ils sachent un peu plus sur la propriété intellectuelle, des choses comme ça, mais vous n'avez rien, ou presque rien et ce n'est pas intégré, oui, mais on a besoin de ça et ça". Mais si on devait répondre à tout, tout de suite, on devrait tout le temps modifier nos programmes, ce qui n'est pas possible non plus. [...] Si je prends le contexte universitaire d'il y a 30 ou 40 ans, les stages en entreprise c'était exclu, qu'est-ce qu'on a à faire d'un stage en entreprise ? Nous sommes des intellectuels, et l'universitaire va s'adapter dès sa sortie au monde dans lequel il va se trouver. Mais aujourd'hui, on nous dit qu'il faut faire des stages et donc on en fait. Et donc tout ceci s'intègre progressivement. »

Premier Vice-Recteur (2009-2014) - ULiège

Le Vice-Recteur actuel de l'ULiège va dans le même sens. Pour lui, les thématiques de recherche et les enseignements sont de plus en plus liés aux demandes sociétales et la

frontière entre l'université et les citoyens a tendance à s'effacer. L'université est selon lui en charge d'une « production » de diplômés « adaptés » aux demandes de la société :

« L'université est passée d'une forteresse, qui était un monde de privilégiés, à une institution qui doit et qui est de plus en plus à l'écoute de la société. On est beaucoup plus au service du citoyen qu'on ne l'était il y a dix, quinze, vingt ans. Nos thématiques de recherche, nos enseignements sont plus en phase avec la demande de la société. Et de plus en plus on va devoir interagir avec le citoyen, avec les pouvoirs publics, parce que dans une ville, une université c'est un moteur économique important, c'est un moteur de créativité, donc on doit plus jouer un rôle d'entraînement qu'on ne jouait avant. Avant c'était plutôt une mémoire et un lieu où on cultive la mémoire, où on cultive le savoir. Maintenant, il n'y a pas que le savoir, il y a le pouvoir, il y a le vouloir qu'il faut mettre en œuvre. Et donc on doit produire des personnes qui sont bien formées. On doit produire de nouveaux dispositifs au service de la société, enfin on est tournés plus vers la société. »

Premier Vice-Recteur - ULiège

Le Doyen de la Faculté de Sciences Sociales de l'ULiège insiste quant à lui sur l'importance du facteur de légitimité. Selon lui, la création d'initiatives envers la société afin de répondre aux demandes de celle-ci n'est pas une pure volonté de l'université. Sans cette réponse positive aux attentes, aux besoins, voire aux exigences de la société, l'université risquerait une crise de légitimité :

« Il y a un facteur de désirabilité sociale, je pense qu'il y a quand même une attente globale de la société que les institutions publiques fassent preuve de plus d'ouverture et d'écoute à l'égard des destinataires, des usagers, et y être sourd, c'est s'exposer aux possibles crises de légitimité, ce dont on n'a pas envie. Mais enfin voilà moi il me semble que c'est normal que dans un processus, je vais dire, démocratique classique [...] que si à un moment donné les usagers, peut-être mieux au fait d'une série de réalités, etc. attendent qu'on interagisse avec eux, et bien qu'on le fasse. Et je pense que ça a été un des éléments déclencheurs au cours du temps. Il y a eu cette attente de la société qu'on prenne plus en compte ses besoins réels et par exemple, le cas de la professionnalisation des diplômés universitaires relève bien de ça. Ce n'est pas à un moment donné l'unif qui a dit "je vais m'amuser à créer des stages et finalement de me couper un peu de mon

identité historique de fondamentaliste de la recherche, c'était bien confortable", non, à un moment donné on a dû écouter notre public qui disait "Non, mais l'unif vous allez droit dans le mur si vous continuez comme ça, il faut que vos diplômés aient plus de sensibilités avec le terrain, avec les réalités professionnelles". »

Doyen, Faculté des Sciences Sociales - ULiège

La responsabilité sociale des universités (RSU) est un concept dérivé de la responsabilité sociale des entreprises (RSE). La RSE, notion d'origine américaine née dans les années 1950 et apparue en Europe une décennie plus tard, ne fait pas l'objet d'une définition unanime dans la littérature scientifique. Baba, Moustaquim et Bégin (2016) en proposent la définition suivante, issue de la Commission européenne : « *La responsabilité des entreprises vis-à-vis des effets qu'elles exercent sur la société* » (Commission européenne, 2011, citée par Baba *et al.*, 2016 : 3). La RSE est perçue par les auteurs (2016) comme

« un ensemble de stratégies, politiques et pratiques intégrées dans les opérations quotidiennes des entreprises, dans leur chaîne de valeur ainsi que dans leur processus décisionnel, incluant notamment des enjeux liés aux valeurs, à l'éthique, aux communautés, à la gouvernance, aux enjeux gouvernementaux, aux droits humains, aux libertés individuelles, aux conditions de travail, etc. » (Baba et al., 2016 :3).

Le concept de RSU a fait l'objet d'une étude de Gaete Quezada (2015), qui la définit comme :

« la capacité de l'université à contribuer, à partir de ses missions institutionnelles, au développement local et régional, formant des professionnels avec une grande sensibilité sociale et citoyenne concernant son environnement, générant une connaissance pertinente pour les nécessités et les problématiques sociales propres au territoire où elle se trouve, établissant un lien permanent entre celui-ci et la communauté locale ainsi que ses parties prenantes. »²⁰¹ (2015 : 30)

²⁰¹ Il s'agit de notre propre traduction de l'espagnol.

Le concept de RSU s'est développé de manière importante depuis la déclaration de l'UNESCO²⁰² en 1998, qui encourageait les universités à assumer de plus grandes responsabilités dans la société de la connaissance (Gaete Quezada, 2015). Selon l'auteur (*ibidem*), la RSU recouvre quatre dimensions : une formation professionnelle en lien avec l'environnement, la production et la transmission de la connaissance scientifique pertinente pour le développement régional et local, l'existence d'une politique institutionnelle en lien avec le milieu et enfin une gestion et une gouvernance responsable de l'université. L'auteur (2015) précise que la RSU doit être considérée comme faisant partie intégrante des missions quotidiennes de l'université, à savoir l'enseignement, la recherche et la gestion universitaire, et doit avoir un impact sur le long terme. Elle ne doit pas être considérée comme une action philanthropique ou complémentaire aux missions de l'université.

La première des quatre dimensions de la RSU énumérées par Gaete Quezada (2015) concerne le développement de formations professionnelles étroitement liées avec l'environnement et adaptées à des étudiants qui seront confrontés aux demandes de la société. Ces formations en lien avec l'extérieur de l'université passent par des modèles éducatifs et des stratégies d'apprentissage permettant de favoriser le contact entre les étudiants et la société, tout en renforçant leur sensibilité sociale et citoyenne. La deuxième dimension de la RSU repose sur la création et la transmission de connaissances pertinentes pour le développement local. Cette transmission de connaissances a pour but de proposer des solutions concrètes aux problématiques sociales liées au territoire où se trouve l'université. La troisième dimension consiste en une politique institutionnelle en lien avec le milieu ou l'environnement. Les universités doivent s'efforcer de se mettre en relation et construire des ponts entre elles et la société, avec les acteurs sociaux pouvant être concernés par les missions de l'université. Gaete Quezada (2015) classe ces acteurs dans trois catégories différentes : les ressources de base du domaine (étudiants, professeurs, employés de l'université, etc.), les acteurs relevant du contexte scientifique et technologique qui interagissent avec l'université (autres universités, ministères de l'Éducation, entreprises, centres de recherche, etc.) et enfin les acteurs de l'environnement politique et social intéressés par de meilleurs liens entre l'université et la société. Enfin,

²⁰² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

la dernière dimension de la RSU s'appuie sur une gestion et une gouvernance responsable de l'université afin que les décisions prises par celle-ci coïncident avec les demandes de la société.

La RSU fait donc partie intégrante des trois missions de l'université²⁰³. Dans notre recherche, nous nous concentrons sur les initiatives considérées comme relevant de la troisième mission par les acteurs du terrain, mais nous verrons que les trois missions sont étroitement liées et ne peuvent être complètement distinguées les unes des autres.

Le concept de RSU nous permet de mieux appréhender la troisième mission de l'université. Les initiatives de troisième mission se retrouvent dans les différentes dimensions de la RSU. Premièrement, la formation de futurs professionnels préparés aux exigences de la société est l'un des premiers éléments que nos interlocuteurs abordent lorsque nous leur posons la question du service à la société. Ensuite la deuxième et la troisième dimension de la RSU, à savoir la création et la transmission de connaissances vers la société ainsi que la création de liens avec l'extérieur de l'université sont évoquées, respectivement via la question des services de transfert de connaissances, mais aussi des contacts plus fréquents avec des personnes extérieures à l'université, porteuses d'une expertise dans un domaine bien défini. Enfin, la quatrième dimension qui consiste en une gouvernance responsable de l'université se traduit sur le terrain par une gouvernance plus stratégique comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent²⁰⁴, mais aussi par une augmentation de fonctions administratives exercées par les enseignants-chercheurs. Ces fonctions relevant du service à la communauté sont censées améliorer le bon fonctionnement interne de l'université.

Nous devons toutefois souligner le caractère doublement ambigu de la RSU. La première ambiguïté réside dans le fait qu'avant son utilisation, cette responsabilité n'existait pas et que, par conséquent, les universités n'étaient pas incitées à apporter leur contribution à la vie sociale et économique. Cependant, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les universités ont toujours réagi aux attentes de la société et s'y sont

²⁰³ Pour exemple, l'Université d'Anvers présente la responsabilité sociale de l'université comme l'une de ses missions à part entière : <https://www.uantwerpen.be/en/about-uantwerp/mission-vision/corporate-social-res/> (page consultée le 5 mars 2019).

²⁰⁴ Nous faisons ici référence aux changements de gouvernance dans les trois universités étudiées.

adaptées. La différence est qu'aujourd'hui, cette appellation politiquement correcte de RSU sous-entend une importance grandissante de l'« *accountability* », au sens de responsabilité en grande partie comptable. La seconde ambiguïté concerne l'absence de neutralité de la RSE, dont la RSU est issue. La RSE « *se construit comme réponse aux pressions adressées aux directions des entreprises par les groupes sociaux (ONG, associations "citoyennes" et, partiellement seulement, syndicats et partis politiques)* » (2009 : 138) et constitue un thème de gestion à part entière. L'auteur pose la question du passage de son instrumentation comme « *ensemble de techniques à la dimension d'une technologie managériale* » (2009 : 153).

3.2 Le développement durable comme nouveau discours dominant?

En 2009 paraît une seconde déclaration de Glion intitulée « *Universities and the Innovative Spirit* », qui interpelle les universités sur leur responsabilité face aux problématiques sociétales du début du XXI^e siècle. Ce texte commence par un état des lieux des réalisations de la décennie passée depuis la première déclaration et pose un constat pessimiste : épidémies, changements climatiques, limitation des ressources terrestres, etc. À côté de ceux-ci, la déclaration annonce des développements positifs grâce à l'Union européenne, notamment en matière de développement technologique. Le principal enjeu pour l'avenir serait à présent le développement durable, que ce soit aux niveaux technologique ou social, et interpelle les universités, dont la mission serait à présent de produire l'innovation nécessaire pour atteindre cet objectif, en mettant en garde contre le « *business as usual* », les contraintes disciplinaires, les structures départementales et les pratiques de longue date étant jugées comme contre-productives pour atteindre ce but :

“The creative thinking behind such innovation will require the contributions and cooperation of every segment of society, including not only those in government, but also those in business, industry, the professions, public life, foundations, civic bodies, learned academies and NGOs. But, most of all, it will require the active participation of the universities, for it is in these institutions that the leaders of each new generation are nurtured; it is there that boundaries to our existing knowledge are explored and crossed; it is there that unfettered thinking can thrive and unconstrained intellectual partnerships can

be created. It is there, within each new class, within each new generation, that the future is forged.

A sustainable future will require the world's leading universities to continue to supply a growing stream of well-grounded and ethically responsible professional practitioners and leaders in every field of public life and endeavour, from medicine to engineering, from urban design to earth science, and from agriculture to economics. But it also will require that the sustained scholarship, basic research, imaginative thinking and creative technology that the universities have long provided should be nurtured, encouraged and supported.

It is especially to the universities, then, that we must look for the development of the innovations and the innovative spirit that will allow us to create a sustainable future. But that, in turn, means that within the universities, too, "business as usual" will no longer suffice. Disciplinary constraints, departmental structure and long-standing practices must not be allowed to stifle the development of the bold and creative thinking that will be required.

*We address these recommendations, then, to our colleagues in the universities, in the belief that they need to play an increasing role if our societies are to overcome the serious challenges that now confront us.”*²⁰⁵

Les universités doivent tenir leur engagement dans un pacte social tacite avec la société, qui en échange de la production de nouvelles connaissances, de formation d'experts et de développement de nouveaux services, apportera son soutien à l'université : *“Within this compact, higher education has a reciprocal obligation for impartial scholarship, professional integrity, sensitivity to the various needs of society and an appropriate degree of public accountability”*²⁰⁶.

La notion de réseau a une place prépondérante dans les attentes émises par la déclaration de Glion de 2009 qui insiste sur l'importance des partenariats entre les universités et divers intervenants comme la société civile et le monde économique. En ce sens, l'université devrait pouvoir, grâce à ce dialogue, répondre aux besoins de la société : *“The university's role as both convener and catalyst of such networks could support a*

²⁰⁵ Déclaration de Glion (2009).

²⁰⁶ *Ibidem.*

*sustained dialogue and partnership among the various stakeholders in addressing society's greatest needs ”.*²⁰⁷

Cette nouvelle déclaration de Glion, publiée un peu plus de dix ans après la première, jette les bases d'un nouveau rôle de l'université qui consiste à contribuer au développement durable par le biais de l'innovation et des partenariats. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les universités abordent la question du développement durable et y ont même parfois consacré un projet stratégique à part entière²⁰⁸. Le développement durable est directement associé à la responsabilité sociale des entreprises, et par extension, à la responsabilité sociale des universités. Selon Pestre (2011), l'expression « développement durable » est devenue « [...] un “slogan” au sens très vague, mais constamment repris, un lieu commun fonctionnant comme une norme nouvelle et englobante, un leitmotiv au sens élastique dont chacun se revendique, mais qu'il peut interpréter assez librement » (Pestre, 2011 : 34). Le développement durable constitue une question de société largement débattue, sous plusieurs de ses aspects, dans un pan particulier de la troisième mission de l'université et notamment dans le cas de la Maison des Sciences de l'Homme de l'ULiège. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, on perçoit en effet une double dynamique de socialisation de l'existentiel et d'existentialisation du social qui laisse présager d'un nouveau régime de connaissance. La dichotomie nette qui préexistait entre les sciences de la nature et les sciences humaines laisse peu à peu place à une perméabilité entre les questions de science et de société (Vrancken, 2019).

4. La troisième mission : une institutionnalisation partielle

Nous avons vu que les initiatives liées à la troisième mission sont nombreuses et qu'elles expriment la responsabilité à l'égard de la société qui investit dans l'université et attend de celle-ci qu'elle réponde à des attentes précises. Cette responsabilité se traduit par du transfert de connaissances, des débats avec les citoyens sur certaines problématiques, la formation de professionnels préparés aux exigences de la société

²⁰⁷ *Ibidem.*

²⁰⁸ Par exemple le projet Louvain 2020 (voir chapitre 4).

ou encore une gouvernance responsable de l'institution. Toutefois, nous remarquons qu'il existe une importante hétérogénéité dans les définitions de la troisième mission. Pour certains acteurs, il s'agit principalement du service à la communauté tandis que pour d'autres la troisième mission correspond surtout aux activités dirigées hors de l'université. D'après nos entretiens réalisés en milieu universitaire, nous observons une institutionnalisation faiblement marquée de la troisième mission de l'université. Nous entendons par là que la troisième mission est assez peu formalisée au sein de l'université. Les témoignages recueillis auprès des acteurs de terrain nous guident vers deux pistes de réflexion.

Nous observons tout d'abord que les initiatives de troisième mission relèvent surtout d'initiatives individuelles. Lors de notre analyse de dispositifs et services relevant de la troisième mission dans le chapitre suivant, nous verrons qu'ils sont bien souvent issus de la volonté d'une personne ou d'un groupe de personnes. Un professeur de psychologie nous explique que ces initiatives sont principalement anecdotiques et souligne la fermeture de l'université à son environnement, sauf à celui qui lui est propre :

« Je crois que si on fait une étude historique, on trouvera toujours bien un professeur ou un service, qui ont marqué leur environnement, ça ne fait pas l'ombre d'un doute. Mais on va avoir des cas anecdotiques, en quelque sorte de très grandes figures très symboliques. Le problème, c'est comment on passe de ces grandes figures, de ces gens un peu déviants, ou un peu extraordinaires, comment on passe de ça à transformer une organisation ? [...] Et on passe d'une logique individuelle à une logique organisationnelle. Et si je parle en termes de logique organisationnelle, je pense que l'université a longtemps été fermée à son environnement, enfin sauf à son environnement universitaire. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - ULiège

Le Doyen de la Faculté des Sciences Sociales de l'ULiège nous confirme également cette hypothèse, invoquant pour sa part le manque de temps et de financement pour

structurer les initiatives de troisième mission au niveau de l'institution. Selon lui, la troisième mission relève de tâches administratives ou même de l'expertise²⁰⁹

« Alors par rapport aux questions de troisième mission je vais renvoyer plus aux individus. C'est énormément d'initiatives individuelles qui sont prises par différents acteurs de la faculté, que ce soient des académiques, des scientifiques définitifs ou des scientifiques temporaires, même, qui vont à un moment donné accepter d'intégrer le Conseil d'administration d'une ASBL dédiée à telle mission et qui vont amener leur expertise dans cette ASBL par exemple, ou qui vont remplir des missions d'expertise plus ponctuelles pour tel ou tel organisme, pour aider tout simplement. Donc là tu as des initiatives qui sont très individuelles. Les dimensions plus structurelles restent pour le moment assez peu nombreuses, faute de temps et de moyens de nouveau. Donc là on n'a pas encore eu l'occasion de se fixer une politique de troisième mission à l'échelle de l'institut. »

Doyen, Faculté des Sciences Sociales - ULiège

La seconde observation tend à montrer que le manque d'institutionnalisation ou de structure de la troisième mission est dû au manque d'importance donnée à ce service à la société ou à la communauté, notamment dans le cadre de la promotion des professeurs, en opposition à celle donnée à la recherche et à l'enseignement. L'ancien Prorecteur au service à la société de l'UCL nous explique qu'avec la création de son mandat la troisième mission est devenue un critère de nomination des professeurs. L'introduction de ce critère de nomination, issu d'une initiative individuelle de sa part, a pour but d'encourager les académiques à mener des actions orientées vers le service à la société. Il explique par ailleurs l'importance de la troisième mission qui constitue selon lui non seulement un moyen d'enrichir l'enseignement, mais aussi une façon pour l'université de « prouver » qu'elle participe au développement régional :

« Il y a un peu plus de cinq ans, le Recteur a fait appel à mes services pour vraiment lancer de façon institutionnelle une réflexion, une action dans le domaine du service à la société. [...] On a créé un guichet unique qui s'appelle le

²⁰⁹ Nous rappelons que l'expert est une figure emblématique de la Cité par projets ainsi qu'un terme récurrent du discours managérial.

Louvain Technology Transfer Office, mais on a aussi développé des méthodes, des critères, des indicateurs pour encourager les professeurs dans leurs parcours académiques, à faire du service à la société. Donc on a modifié les critères d'évaluation des parcours académiques. [...] On a travaillé pendant un petit temps pour essayer de vraiment introduire le service à la société de manière générale dans le parcours académique. Donc ça ne concernait pas uniquement la création de sociétés spin-offs ou les partenariats avec les entreprises. Toutes les personnes qui travaillent dans l'économie sociale, dans l'appui à l'enseignement secondaire, dans les questions d'expertise amenées dans les parlements nationaux ou régionaux, tous ces gens-là, ils utilisent l'expertise qu'ils ont acquis en faisant des recherches aux frontières des connaissances et ils la mettent au service à la société. Donc ça nous semblait vraiment important à l'UCL de reconnaître cette troisième mission, de l'institutionnaliser, de la reconnaître dans les parcours académiques, parce que cette troisième mission elle est importante, parce que ça rend l'université encore plus acteur du développement de sa région, mais ça aussi ça enrichit l'enseignement quelque'un qui est actif en service à la société. »

Ancien Prorecteur au service à la société - UCL

À l'ULiège, le Vice-Recteur à la recherche nous confirme également l'importance d'intégrer le service à la société et de le formaliser pour la promotion des professeurs. Les missions de service sont à présent évaluées, inscrites dans leur dossier de candidature afin de valoriser leur participation à la vie citoyenne. Pour rappel, l'activité est caractéristique de l'état de grand dans la Cité par projets. En ce sens, le professeur qui démontre son implication dans différentes activités, qui tisse des liens au sein de son institution ou en dehors répondrait aux exigences du monde connexionniste :

« Il est clair que pour être professeur ordinaire à l'Université de Liège, il faut montrer une action citoyenne. Alors ça se traduit soit par une spin-off, une participation active à la vie de l'université en dehors de son domaine de recherche spécifique, ce n'est pas nécessairement une action citoyenne qui implique que l'on ait des relations avec le milieu extérieur, ça peut être simplement une action citoyenne au sein de son institution, mais dans un domaine qui est tout à fait différent ou qui n'est pas lié à son domaine de recherche. Donc ce sont des éléments qui rentrent en considération dans l'évaluation du dossier d'un candidat. Les professeurs sont effectivement sollicités par rapport à cela, et c'est d'autant

plus vrai que c'est inscrit dans leurs charges, au moment de l'appel à candidatures et au moment de la définition de la charge. Ils savent très bien au moment de l'appel à candidatures que ce sera un des pans importants de leur activité au sein de l'institution et quand on leur attribue la charge en faculté, l'action citoyenne est mentionnée dans le document. Ils savent qu'ils ont un rôle de service à la société, d'action citoyenne, qu'ils devront assumer pendant leur période probatoire, d'une part pour être confirmés, et après donc pour leur promotion. Donc c'est pris en considération. »

Vice-Recteur à la Recherche - ULiège

À l'ULB, le Doyen de la Faculté de Médecine nous explique que depuis la réforme de la gouvernance qui a eu lieu en 2012 dans son université, une place plus importante est accordée à la troisième mission dans les dossiers de promotion :

« Oui, ça c'est dans le cadre de la réforme de la gouvernance, on a fait attention à donner plus de place à l'enseignement et à la troisième mission, alors que la vieille tradition était quand même de principalement peser sur la recherche les dossiers de promotion. Et ça je pense qu'il n'y a rien à faire, les trois missions sont importantes et donc il faut que dans la vision des carrières des académiques, dans les dossiers de promotion, il y ait une place pour les trois missions, et ça, c'est ce qui est maintenant dans le nouveau règlement des carrières, c'est très clair, et dans les dossiers de promotion qu'on a fait depuis que la gouvernance est sur pied, c'est beaucoup plus clairement identifié, les services à la communauté, l'enseignement et la recherche. »

Doyen, Faculté de Médecine - ULB

Si les activités relevant du service à la communauté et/ou à la société sont à présent évaluées dans le cadre des promotions des professeurs, certains interlocuteurs nous rappellent que leur place est de moindre importance par rapport aux activités d'enseignement et de recherche, comme nous le confirme le Doyen de la Faculté des Sciences Sociales de l'ULiège, qui souligne notamment la course aux publications :

« Ce n'est pas le critère le plus prépondérant. Ça reste toujours les publis de la recherche comme premier critère. Et puis effectivement la réputation en tant qu'enseignant, la charge d'enseignement, le nombre de mémoires encadrés c'est le deuxième critère. Et puis le critère de service rendu à la communauté sera toujours le troisième. Même si on sent qu'on en tient compte aussi. Mais il est très difficile d'aller concurrencer une bête de publis, même quand on a de très bons services rendus à la communauté. »

Doyen, Faculté des Sciences Sociales - ULiège

Le Doyen de la Faculté de Médecine de l'UCL nous explique que le service à la communauté et/ou à la société est un facteur de moindre poids pour la promotion d'un professeur et qu'il est encore peu considéré comme une valeur à part entière à l'université par rapport à la recherche et à l'enseignement :

« Ça rentre dans le cadre des promotions, mais honnêtement, si on doit classer par ordre, 1 c'est la recherche, 2 c'est l'enseignement. La recherche est plus valorisée que l'enseignement, et 3 c'est le service à la société. Donc c'est le parent faible de la reconnaissance probablement. La majorité des promotions dépendent de facteurs tels que l'index, l'impact factor. Et l'enseignement un peu moins, et en dessous, le service à la société. [...] Je pense que le service à la société n'est pas nécessairement suffisamment bien perçu comme une valeur universitaire à l'université. Et donc je pense que la responsabilité sociale des universités, une université qui est implantée dans sa région, qui est implantée, etc., l'université a des avis à donner, et ne prends peut-être pas suffisamment position par rapport à des avis. »

Doyen, Faculté de Médecine ULB

Selon une professeure de mathématique de l'ULiège, la « disponibilité » pour une activité de service constitue un bonus dans la promotion d'un professeur, mais ne sera jamais un facteur déterminant et ne pourra jamais compenser un manquement dans les fonctions de recherche et d'enseignement, qui restent prépondérantes :

« Je pense que ça dépend des facultés, et qu'en fac des sciences, ça va surtout être la recherche et l'enseignement qui vont être au centre des discussions pour les promotions. Néanmoins, je pense que quelqu'un qui, d'une certaine manière, montre une certaine disponibilité pour les charges administratives va avoir un petit plus si au point de vue recherche et enseignement il se défend pas mal. Par contre, un déficit en recherche ne va jamais pouvoir être comblé par une activité extraordinaire de service à la communauté. Tu pourrais très bien avoir quelqu'un de nommé parce qu'il est bon dans ces deux cases-là, mais qui ne bouge pas un doigt pour l'institution. Peut-être que là j'exagère un brin, mais néanmoins on va pouvoir excuser éventuellement quelqu'un qui ne s'investirait pas beaucoup dans la troisième mission, s'il est extraordinaire sur les deux autres. Tandis que si tu es extraordinaire sur le service à la communauté et l'enseignement par exemple, mais que très clairement, ta recherche ne suit pas, que tu n'as pas d'articles, etc., je pense que tu ne passeras jamais en Faculté des Sciences. »

Professeure, Faculté des Sciences - ULiège

5. La troisième mission vue de l'extérieur de l'université

Nous allons à présent nous intéresser à la perception qu'ont des acteurs extérieurs à l'université de l'intervention de celle-ci dans la société. Pour ce faire, nous avons d'abord demandé à nos interlocuteurs universitaires²¹⁰ dans quelle mesure ils estiment que le grand public a conscience de l'implication de l'université dans la société. Ensuite, nous utiliserons les données recueillies grâce à des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs du monde économique et politique ayant eu un contact avec l'université.

5.1 L'avis des universitaires

Lorsque nous avons demandé à nos interlocuteurs si le grand public avait conscience de la mission de service de l'université et de son impact dans la société, les réponses ont convergé dans le sens d'un manque de perception de cette mission à l'extérieur de l'université. Le Vice-Recteur recherche de l'ULiège nous explique que le service à la société n'est pas la mission la plus évidente de l'université pour un étudiant

²¹⁰ Par universitaire nous entendons toute personne travaillant à l'université interrogée dans le cadre de ce travail de recherche.

comparé à l'enseignement et la recherche, mais qu'elle pourrait constituer un facteur d'attractivité pour les étudiants :

« La mission de service n'est pas celle que l'on perçoit d'abord, ça, c'est clair. En tant qu'étudiant quand on vient s'inscrire à l'université, je ne pense pas que c'est celle que l'on perçoit d'abord. On perçoit d'abord la mission d'enseignement qui est celle qui vous concerne le plus, puis effectivement on est forcément, au fur et à mesure de l'évolution de son cursus d'étudiant confronté à la recherche, parce que la recherche imprègne les enseignements à partir d'un certain moment, surtout en master. Et puis effectivement, ce n'est que lorsqu'on est peut-être impliqué dans un doctorat ou un travail lié à l'université qu'on découvre sa troisième mission qui est sa mission citoyenne. C'est vrai qu'au départ ça n'apparaît pas comme tel. Mais pour un étudiant je trouve que c'est une progression assez normale. Maintenant c'est vrai que le choix de l'étudiant pourrait aussi être dicté par le rôle que joue l'université dans sa région, c'est possible. Mais peut-être qu'on ne le fait pas assez savoir et que c'est quelque chose qui permettrait effectivement de faire des meilleurs choix ou d'alimenter les choix de l'étudiant. Mais ça, c'est un grand débat, l'attractivité des institutions pour les étudiants c'est un grand débat. »

Vice-Recteur à la Recherche - ULiège

Une valorisatrice en sciences de l'ingénieur nous explique qu'avant de travailler à l'Interface de l'ULiège, véritable moteur de la valorisation économique, la troisième mission de l'université lui était inconnue :

« Je ne connaissais pas du tout la troisième mission. En fait mon mari était chercheur à l'université et j'ai plusieurs amis qui faisaient de la recherche ici donc je connaissais bien l'enseignement et la recherche, mais la troisième mission... je connaissais l'interface, mais pas plus que ça. J'en avais entendu parler par mon promoteur à l'époque quand je terminais mes études, mais je n'en savais pas plus, j'avais une amie dont le mari travaillait ici, mais je n'avais pas... C'était vraiment une nébuleuse. Et je pense qu'on entend peut-être plus parler, ou c'est parce que je suis dans le milieu je ne sais pas, mais ce n'est pas forcément connu, et ça n'a pas forcément besoin d'être connu de tous et par tous, mais en tout cas que les résultats soient là dans la société au quotidien je pense que ça a tout son sens. »

Le Doyen de la Faculté de Médecine de l'UCL pense également que le grand public perçoit principalement l'enseignement et la recherche comme missions principales de l'université, mais n'a pas forcément conscience du service que l'université rend à la société :

« Je ne sais pas si le grand public a conscience que c'est à travers le développement de soins de qualité que se joue la troisième mission de la Faculté. Alors... Donc je ne sais pas quelle est la représentation du grand public. Ce que je sais, c'est que pour les gens que je connais, les missions de l'université c'est la recherche et l'enseignement, après... c'est tout. C'est mon impression intuitive, je n'ai jamais exploré la mission. [...] Je pense que la société ne se rend pas compte des possibilités offertes par l'université, alors que c'est la société qui finance l'université. Elle ne se rend pas compte qu'il y a des ressources intéressantes à utiliser et à exploiter. »

Doyen de la Faculté de Médecine - UCL

De son côté, le Recteur de l'ULB estime que le grand public a conscience de la troisième mission lorsqu'un universitaire intervient dans les médias ou par rapport aux avancées médicales réalisées par les hôpitaux universitaires. La valorisation économique serait en revanche beaucoup moins évidente aux yeux du public, tout comme le rôle critique que l'université exerce dans la société. Selon lui, le grand public aurait plutôt tendance à considérer l'université comme un lieu d'accumulation du savoir et ne perçoit pas sa capacité à le renouveler et à le remettre en question, ce qu'il estime pourtant être de la responsabilité de l'université. Il cite l'exemple de l'« expert » qu'il différencie du scientifique, qui explique comment une chose fonctionne sans toutefois donner de pistes sur la manière dont elle pourrait mieux fonctionner :

« Je crois que le public en a conscience quand c'est une mission de vulgarisation ou même une notion d'expertise. [...] Je ne sais pas si le public voit l'apport essentiel de l'université et de la recherche fondamentale dans le développement économique et dans le développement des sociétés. Et alors quand il s'agit à mon sens de la mission essentielle [...] c'est-à-dire cette capacité à critiquer, à remettre en cause, etc. alors là je pense, et c'est sans doute de notre faute, mais ça échappe complètement au public. Je pense que le rôle essentiel des universités dans la remise en cause et dans la critique des systèmes, elle n'est pas évidente et je pense que pour certains elle n'est peut-être pas souhaitable, je crois qu'il y a un certain nombre de pouvoirs, peut-être politiques, qui préfèrent que les universités ne critiquent pas. Donc, on va souvent utiliser l'universitaire comme expert, mais pas toujours comme scientifique. Or, un expert ce n'est pas spécialement un scientifique, je suis désolé! Donc vous avez beaucoup d'interviews de monsieur "Machin-Chose", expert qui va vous expliquer comment ça fonctionne; mais le journaliste ne va pas nécessairement aller lui demander comment ça devrait fonctionner, comment ça pourrait fonctionner mieux, ça se fait parfois, je ne noircis pas, mais en tout cas j'ai l'impression, mais je ne suis peut-être vraiment pas le mieux placé pour le dire, j'ai l'impression que dans le public, on voit plutôt la somme des savoirs de l'université que sa capacité à renouveler le savoir. Mais peut-être que ça n'intéresse pas les gens, je suis peut-être un grand idéaliste. Mais voilà, j'ai l'impression que dans cette troisième mission, on ne fait pas nécessairement passer ce qui est fondamental pour l'université. »

Recteur - ULB

Selon certaines personnes interrogées, le fait que l'université s'investisse dans la société a un impact sur l'image qu'elle renvoie au grand public. Grâce aux initiatives de service à la société, l'université donnerait au grand public l'impression d'être plus connectée avec sa région, comme nous l'explique la responsable de l'AREC à l'UCL en donnant l'exemple de la contribution de l'UCL à la région du Brabant Wallon. En ce sens, l'investissement de l'université dans la société influence l'image qu'elle renvoie au grand public. Cet extrait d'entretien illustre également l'importance qu'accordent les acteurs universitaires au fait que l'université doit être « connectée », cette connexion étant une caractéristique de l'état de grand dans la Cité par projets :

« Alors je pense que ça a un impact, tout simplement parce que la majorité des gens connaissent, ont une image de l'université qui est l'enseignement, d'abord. Je pense que le grand public c'est l'enseignement. La recherche, oui, mais c'est déjà un peu moins... je me mets dans la tête du grand public. [...] Et donc à un moment donné par rapport à l'identité, si une université montre qu'on n'est pas une espèce de penseur théorique, quelque part dans une bulle qui est déconnectée du monde réel, mais que très concrètement on peut faire progresser la société, qu'on peut créer, amener à de la création d'emploi et qu'on peut amener au développement d'une région, c'est super motivant et valorisant pour une université je pense, et pour une région. »

Responsable AREC - UCL

Une professeure de mathématique de l'ULiège nous confie que selon elle, le service à la société a contribué au changement de l'image de l'université, qui serait perçue comme plus impliquée dans sa région et qui perdrait peu à peu sa réputation de tour d'ivoire :

« J'ai l'impression que ça va quand même mieux qu'avant. L'image de l'unif a quand même fortement changé, je crois qu'on voit plus que l'unif est vraiment au cœur de sa région, de sa ville et qu'elle essaie de contribuer comme elle peut à l'essor économique, au bien-être de la région. Personnellement j'ai l'impression qu'effectivement les gens voient plus que l'université est un acteur de la vie de tous les jours par rapport à avant où les profs d'unif étaient dans leur tour d'ivoire. Maintenant, est-ce que vraiment, à moyen terme ça évolue encore dans le bon sens, sincèrement je n'en sais rien. Je crois effectivement que l'unif essaie de montrer qu'elle existe et que du coup d'une certaine manière, ça marche quand même, et que les gens voient qu'on est là, et qu'on n'est pas là uniquement pour rester dans notre bureau à faire nos recherches théoriques. Mais je ne sais pas baser ça sur des choses concrètes. »

Professeure de la Faculté des Sciences – ULiège

5.2 L'avis d'acteurs du monde économique et politique en lien avec l'université

Dans le point précédent, certains acteurs du monde universitaire nous ont fait part de leurs impressions sur la perception de la troisième mission par le grand public. Selon eux, cette troisième mission était peu visible par rapport à l'enseignement et la recherche. Un acteur du monde économique bruxellois va dans le même sens en expliquant que la troisième mission est peu connue par rapport aux deux autres. Il insiste sur l'importance de l'ouverture de l'université au monde économique, qui profiterait à la fois à la société, mais aussi à l'université en raison du financement supplémentaire qu'elle pourrait lui apporter.

« La troisième mission n'est pas suffisamment connue par rapport à la première et la deuxième. Mais c'est surtout dans la deuxième [l'enseignement] et la troisième dimension où je pense qu'elle devrait plus s'ouvrir. Et alors dans la première dimension [la recherche], il y a quelque chose qui est important aussi, parce que c'est un débouché de la recherche, c'est tout ce qui concerne la création de startups, de spin-offs, qui est une manière d'influer sur la société au profit de cette société, mais aussi au profit de l'université qui peut évidemment faire, si ça marche bien, beaucoup d'argent avec ça, et là les universités, en tout cas en Europe et évidemment en Belgique, doivent en faire beaucoup plus parce que là on est quand même loin du modèle américain, et c'est une manière de s'ouvrir aussi à la société, même si là c'est le volet économique de la société. »

Acteur du monde économique bruxellois

Il estime que le grand public n'a que peu de perception du rôle que l'université joue dans la société, sauf pour ce qui est de la mission d'enseignement, que le public concevrait de manière essentiellement utilitaire :

« Je pense que comme pour beaucoup de choses d'ailleurs, le grand public n'a pas beaucoup de perception de quoi que ce soit, et pas davantage des universités. Je dirais que si je me mettais à la place de M. Lambda... ce serait, c'est le passage incontournable où nos enfants doivent aller pour espérer avoir

une situation professionnelle convenable. Ça, c'est ce que les gens voient. Les gens n'ont qu'une idée vague que les universités font de la recherche, ils voient surtout la fonction d'enseignement, ils ne voient pas du tout le service à la collectivité, en tout cas ils ne le perçoivent pas. Je parle vraiment des gens lambda, je ne parle pas des gens un peu au courant des choses. Et donc il n'y a que la deuxième des trois fonctions qui émerge dans l'esprit des gens, et qui émerge d'une manière assez utilitariste, c'est l'endroit où il faut être passé soi-même et envoyer ses enfants, pour se garantir sans doute, parce qu'aujourd'hui ce n'est pas tout à fait sûr, pour augmenter ses chances, je le dirais de cette manière-là, pour augmenter ses chances d'avoir une situation professionnelle convenable. L'intérêt de ce qu'on y apprend, la contribution intellectuelle à la société, le service à la collectivité, tout ça n'effleure à mon avis pas les gens. Ils en ont une appréciation qui est très pratique et qui est très peu lyrique, et ils ne perçoivent pas à quel point ce sont parmi les lieux les plus fondamentaux pour le développement de nos sociétés avancées. Les gens n'ont pas cette perception. »

Acteur du monde économique bruxellois

D'après lui, les universités devraient aller plus loin que l'élaboration d'analyses, de constats et de pistes de solutions. Il encourage les universités à prendre des décisions et devenir plus actives dans la résolution de problèmes de société.

« Le troisième élément, qui est le service à collectivité, si je devais évoquer une évolution, je dirais que les universités devraient s'engager plus hardiment dans la recherche de solutions à des problèmes complexes, et la poursuite positive de solutions. Je crois qu'il ne suffit pas de dresser des constats, il ne suffit à mon avis même pas non plus de préciser quelles pourraient être les pistes d'action. Il faut à un moment donné accompagner le processus qui va permettre à ces possibles solutions de voir le jour. Il y a donc là un accompagnement méthodologique que les unifs, avec d'autres, mais les unifs entre autres, pourraient ultimement assurer pour éviter d'avoir, bon le cas de figure le moins satisfaisant, on dresse des constats et puis ma foi, que les autres se débrouillent. Alors parfois on dresse des constats et des pistes de solution, mais après ça, on a encore fait ça en plus, maintenant faites-le et prenez vos responsabilités, on sait que souvent, alors même qu'on sait que le constat est dressé, alors même que les options de solutions ont

été mises sur la table, les choses ne se font pas. Pourquoi ne se font-elles pas ? Parce qu'il y a des blocages. Pourquoi ces blocages ont-ils lieu ? En raison entre autres, parfois un manque de professionnalisme des acteurs qui devraient prendre des décisions, mais aussi souvent, l'existence de blocages entre des groupes de pression, qui manipulent le politique, ou bien au sein même du monde politique et qui se neutralisent l'un l'autre. On sait qu'en partie on peut énerver ces problématiques en ayant des méthodes qui permettent d'accompagner les acteurs. Et là il me semble que les universités, parce que ces méthodes reposent elles-mêmes souvent sur des approches scientifiques, pourraient aider à propager ces manières de faire, qui fassent qu'une bonne analyse ne reste pas lettre morte et soit transformée dans le champ du réel en une action de type politique ou de type citoyen, effective et profitable à tous. »

Acteur du monde économique bruxellois

De son côté, un échevin liégeois nous explique que le grand public n'a pas pleinement conscience du service que l'université rend à la société. Selon lui, l'université est principalement perçue comme un lieu d'études permettant d'assurer son avenir professionnel :

« Je pense que le grand public... je n'ai pas le sentiment qu'il a une perception très claire de ce que l'université doit rendre un service à la communauté. De manière générale je pense que les entités, et c'est vrai pour les grandes entités culturelles aussi, sont conçues comme n'ayant pas de compte à rendre à la société, de service à lui renvoyer. Les citoyens ne le conçoivent pas, alors que c'est bel et bien le cas, l'université qu'on y soit passé ou pas, elle est l'université de tout le monde, elle est payée par tout un chacun. L'opéra, l'orchestre philharmonique, il est payé par tout un chacun. Donc ça ne doit pas être un lieu, des institutions sans retour pour la population. Je ne pense pas qu'une université se conçoive comme ça d'ailleurs, mais je ne suis pas sûr que les citoyens se disent "Ah tiens, heureusement qu'il y a une université, sans quoi je n'aurais pas pu bénéficier de telle greffe". Bien sûr, quand on a de grandes découvertes on fait un reportage, et on dit "Voilà, grande première, etc.", mais une fois passé cet

événement-là, je ne pense pas que la société se dise “Tiens, moi je bénéficie de la recherche en médecine” ou “heureusement qu’il y a une faculté qui a des connaissances en météorologie, c’est comme ça qu’on a pu prévenir une inondation” [...]. C’est un endroit où on va pour étudier, obtenir un diplôme et ensuite avoir une bonne situation. Les gens la voient massivement comme ça. Je crois que c’est massivement la représentation. »

Échevin liégeois

Pour l’échevin, la localisation de l’université est un enjeu stratégique et le manque de visibilité des initiatives de l’ULiège dans la ville peut être attribué à sa localisation au Sart-Tilman. Selon lui, le retour de l’université en ville pourrait permettre une plus grande proximité entre l’université et le grand public.

« Un élément qui peut être important aussi, c’est la localisation de l’université, et je pense qu’on a commis, enfin je pense que les campus sont de ce point de vue-là sont une mauvaise chose. Je pense qu’à Liège notamment, on a commis une erreur en allant situer l’université au milieu de la campagne sur le modèle des campus américains, je crois qu’on s’est trompé. D’ailleurs on est occupé, en collaboration avec l’université, à faire marche arrière, c’est une autre des collaborations, vous savez comme moi qu’on a ouvert des amphithéâtres à l’opéra, et qu’il y a tout un programme qui essaie de réfléchir au retour d’une partie de l’université en ville. Pourquoi ? Parce que les contacts, l’osmose se fait beaucoup plus facilement avec l’ensemble de la population, pour les étudiants, mais aussi pour les professeurs. C’est clair que la Faculté de Philo, les profs sont dans le corps de ville, ils ne sont pas... on n’a pas géographiquement favorisé un détachement. Par contre pour les autres facultés, ils sont au Sart-Tilman et c’est un peu la ville qui se développe autour de l’université. Mais elle est conçue comme séparée du monde, et ça, je pense que ce n’est pas un bon modèle, à titre personnel. »

Échevin liégeois

Lors d'un entretien avec une commerciale d'une agence web liégeoise ayant eu des contacts avec Liège Créative (ULiège), nous lui avons demandé dans quelle mesure elle percevait la présence de l'université dans la société. Elle nous explique que pour elle, l'université possède avant tout une fonction d'enseignement. Ce n'est que dans le cadre de son travail, quand elle a commencé à collaborer avec Liège Créative, qu'elle a pu constater la présence de l'université à l'extérieur, qu'elle compare à une « toile d'araignée ». Elle déplore le manque d'informations au sujet des différentes activités de l'université :

« À la base pour moi l'université, c'était l'école, point. C'était la plus grosse école de Liège pour moi. Après, j'ai commencé à travailler et là j'ai remarqué que l'université, c'était une grande toile d'araignée qui se faufilait partout et qu'il y a plein de petites sociétés, des petites startups qui sont liées à l'université. Et ça je ne le savais pas avant. Et via le partenariat avec Liège Créative, via les conférences que je vais suivre là-bas, où il y a beaucoup... Si je vais à une Conférence Liège Creative, il va y avoir 12-15 personnes autour de la table, et il y en aura peut-être la moitié qui proviendront de l'unif ou en tout cas de quelque chose qui est lié à l'unif. Donc je remarque comme ça que c'est très large. Et je pense qu'effectivement on est mal informé sur tout ce qu'il y a. Donc l'université n'est pas seulement une école, par rapport à ce que je pensais avant, c'est aussi un tas de choses, des projets, beaucoup de projets, comme à Liège Créative beaucoup de projets innovants, etc. qui à mon avis ne sont pas bien communiqués, parce que moi personnellement, je ne le savais pas avant. Puis je reçois des appels d'offres, des fois, pour des trucs, je ne sais même pas que ça appartient à l'unif. J'ai reçu dernièrement une demande, qui s'appelle Hub Créatif, qui est lié peut-être à Liège Creative d'une manière ou d'une autre, mais c'est très difficile de comprendre les relations qu'il y a entre tous ces organismes-là, moi je trouve ça assez complexe. »

Commerciale d'une agence web liégeoise

Enfin, selon un connecteur d'idée d'un hub créatif liégeois, faire prendre conscience au grand public des activités relevant de la troisième mission de l'université est précisément la mission de sa structure. Ces dispositifs, à la fois périphériques et liés à

l'université vont toutefois attirer un public déjà proche de l'université. Un travail resterait donc à accomplir afin d'attirer un public plus extérieur encore à l'université :

« Et bien ça fait partie du travail qu'on doit faire ici, c'est de dire "Comment on fait pour que tout le monde se sente concerné dans cette dynamique?", c'est-à-dire que quand on va aux événements type Liège Creative, ou MSH, ou Plug-R, ce ne sont pas forcément les mêmes publics entre ces trois-là, effectivement, mais c'est toujours les mêmes types de publics. Voilà donc si je caricature, à la MSH on va avoir des enseignants, des étudiants, des intellectuels, etc. qui vont vouloir se positionner par rapport à des matières données. Et donc ils sont déjà très connectés à l'ULg de manière générale. Ceux qui viennent à Liège Créative, ils sont dans le parc du Sart-Tilman, et ils sont déjà connectés à l'université. [...] Mais par contre, si je dis ça, ça veut dire que beaucoup ne sont pas dans la boucle et que là, il y aurait peut-être matière à réflexion, mais chaque chose en son temps sur "comment est-ce qu'on fait pour que ces personnes se raccrochent à ces dynamiques-là et prennent conscience que l'Université de Liège est un acteur qui agit au-delà des simples, conséquentes, mais simples, fonctions de recherche et d'enseignement". »

Connecteur d'idées – Hub créatif liégeois

6. Typologie de la troisième mission de l'université

Au terme de ce chapitre, nous pouvons émettre certaines observations sur la troisième mission de l'université. Nous sommes partie des trois missions de l'université, à savoir l'enseignement, la recherche et une troisième mission beaucoup plus ambiguë appelée service à la société, ouverture sur la société, ou encore service à la communauté universitaire, pour citer quelques-unes de ses appellations. Lors de notre travail de terrain, nous avons observé que le rôle de l'université n'était pas limité à l'enseignement et à la recherche, mais était plus diversifié.

Afin de déterminer ce que recouvre le terme « troisième mission », nous avons recueilli des témoignages d'acteurs rencontrés sur le terrain. Nous avons vu dans le chapitre précédent que le discours institutionnel représentait principalement la troisième

mission comme une ouverture de l'université vers la société. Cependant, le discours des acteurs nous a montré que la troisième mission peut être déclinée en deux catégories : des dispositifs de support à l'université et le service à la société. Les dispositifs de support représentent les tâches accomplies par le personnel de l'université pour améliorer son fonctionnement. Il s'agit d'activités telles que la coordination de filière d'études, la participation à la gouvernance de l'université ou encore de tâches administratives diverses. Nos interlocuteurs nous ont notamment expliqué que ces tâches, souvent imposées, leur prennent de plus en plus de temps et empiètent même parfois sur leurs missions d'enseignement et de recherche. De son côté, le service à la société regroupe des activités de valorisation des connaissances vers l'extérieur de l'université. Nous proposons de distinguer la valorisation économique, représentée principalement par le transfert de connaissances, la création de brevets ou encore le lancement de *spin-offs*, et le débat sociétal représenté par exemple par l'intervention de l'université dans le débat public. Nous proposons de définir la troisième mission de l'université *comme l'ensemble des dispositifs de support à l'université et des dispositifs de service à la société, ces derniers intégrant la valorisation économique et le débat sociétal*. Le schéma suivant permet de visualiser la troisième mission de l'université :

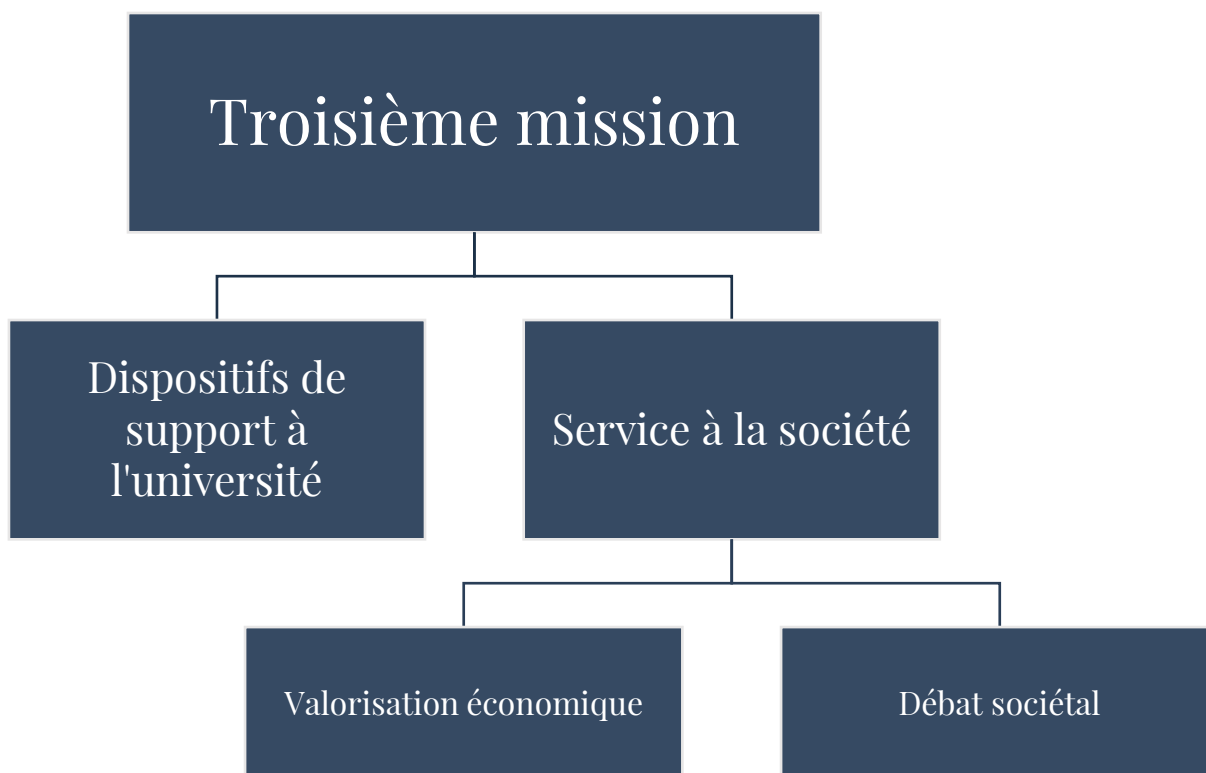


Schéma 3 : La troisième mission de l'université

Les activités relevant de la troisième mission répondent à l'impératif de rendre à la société qui a investi financièrement pour qu'elle puisse exister. Pour étayer notre raisonnement, nous avons fait appel au concept de responsabilité sociale des universités de Gaete Quezada (2015) qui fait partie intégrante des missions de l'université. La RSU, dérivée du concept de RSE et produit du discours managérial (Pesqueux, 2009), recouvre quatre dimensions, à savoir le développement de formations professionnelles en lien avec l'environnement de l'université, la création et la transmission de connaissances vers la société, une politique institutionnelle en lien avec le milieu, et enfin une gouvernance et une gestion responsable de l'université. Grâce à notre travail de terrain, nous avons pu observer comment cette responsabilité sociale se décline dans les activités de troisième mission.

Nous avons observé peu d'homogénéité dans les définitions de la troisième mission. Tandis que certains acteurs la considèrent principalement comme un dispositif

de support à l'université, d'autres mentionnent des initiatives à destination de la société. Nous émettons l'hypothèse que ce manque de concordance dans les définitions proviendrait d'une part d'un manque de clarification, de formalisation et d'institutionnalisation de la troisième mission et d'autre part d'un manque de valorisation de la mission de service dans le cadre des promotions des enseignants-chercheurs par rapport aux missions d'enseignement et de recherche. Nous remarquons également que certains interlocuteurs ne souhaitent pas scinder les trois missions de l'université, ce qui pourrait les mettre en situation de concurrence alors qu'elles s'alimentent les unes des autres. Ce manque de concordance entre les acteurs de l'université sur ce que recouvre la troisième mission est selon nous symptomatique de la complexité de l'université. En ce sens, nous proposons le schéma suivant pour souligner les interactions qui existent entre les trois missions de l'université :

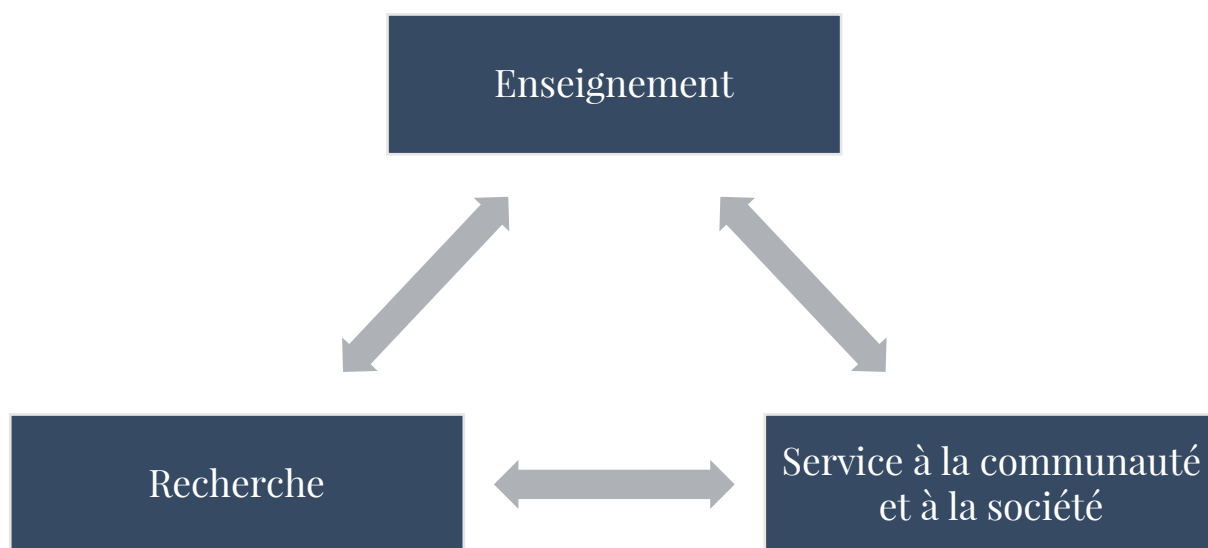


Schéma 4 : Les interactions entre les trois missions de l'université

Dans l'introduction, nous avons mentionné le flou qui règne autour de la troisième mission et du fait qu'elle est encore peu connue du grand public. En demandant aux acteurs de l'université ce qu'ils pensaient de la perception qu'a le grand public de la troisième mission, ceux-ci nous ont expliqué qu'elle est en effet surtout connue des acteurs du monde universitaire, mais très peu dans la société. Pourtant, certains de nos interlocuteurs nous font part de l'impact positif que pourrait avoir la troisième mission

en termes d'image pour l'université. Nous avons poursuivi la réflexion en demandant à des acteurs économiques et politiques ayant eu un contact avec l'université dans le cadre de leur travail la perception qu'ils avaient de celle-ci et de son investissement dans la société. Selon eux, cet investissement n'est que peu perceptible pour le grand public pour qui l'université est avant tout un lieu d'études permettant d'obtenir un diplôme. Ces réponses entrent en contradiction avec l'image que le discours institutionnel tente de transmettre. Cependant, cette question de la perception d'acteurs extérieurs par rapport à la communication institutionnelle universitaire n'a pu être approfondie dans le cadre de cette thèse et mériterait d'être abordée dans des recherches ultérieures.

Pour terminer, ce chapitre nous a non seulement permis de schématiser la troisième mission, mais aussi d'obtenir quelques indications quant au flou qui l'entoure. Dans le chapitre suivant qui constituera le cœur de notre travail de terrain, nous allons développer chaque facette de la troisième mission en prenant pour exemple des initiatives relevant du service à la communauté universitaire ainsi que du service à la société. Nous pouvons alors nous demander si la troisième mission existe vraiment en tant que telle, ou si elle n'est que l'expression d'une dimension de la recherche et de l'enseignement par rapport à l'idée de leur utilité dans un contexte non plus fermé (celui de la tour d'ivoire), mais dans un contexte ouvert, avec une multitude de partenaires et de nouveaux acteurs qui l'interpellent et contribuent à cette redéfinition du savoir. En ce sens, la troisième mission de l'université prendrait la forme d'une construction à travers laquelle se redéfiniraient l'enseignement et la recherche.

CHAPITRE 6

DE MULTIPLES OUVERTURES

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'université se diversifiait en une grande variété de missions. En récoltant des témoignages d'acteurs de terrain, faisant partie ou non de l'université, nous avons remarqué le flou qui entoure la troisième mission de celle-ci et la dispersion de ses définitions, notamment en raison du manque d'institutionnalisation et de valorisation de cette mission par rapport aux deux autres, c'est-à-dire d'enseignement et de recherche. Nous avons tenté de modéliser la troisième mission, que nous divisons en dispositifs de support à l'université et service à la société. Dans ce dernier, nous opérons une seconde division en valorisation économique et mise en débat des connaissances. Notre but est à présent d'étudier des services, dispositifs et outils mis en place à l'université, qui relèvent de la troisième mission et qui se trouvent à la limite entre l'université et son environnement.

Si les universités prônent toutes l'excellence en matière d'enseignement et de recherche, elles se définissent également comme étant ouvertes sur le monde qui les entoure. Au travers de nos observations, nous avons voulu vérifier dans quelle mesure cette ouverture était effective et, si oui, comment elle se manifestait. Si l'image de la tour d'ivoire ne correspond pas à la réalité des universités qui n'ont naturellement jamais été des mondes fermés et autosuffisants (Bertrams, 2006a), il s'agit à partir de la fin des années 1990 de donner des garanties de conformité aux injonctions de réforme et de conformation aux normes managériales qui touchent tous les domaines de la société. Ces garanties seront données à la fois dans la communication institutionnelle des universités et la mise en évidence d'initiatives concrètes de liens entre les activités de recherche et d'enseignement et l'environnement non universitaire, c'est-à-dire les mondes politique, économique, culturel, social au sens le plus large où on peut les entendre. Ces initiatives vont prendre la forme de dispositifs et de structures spécifiques tendant parfois à s'autonomiser par rapport à la recherche et à l'enseignement tout en présentant le point

commun de se situer à la marge de l'université. Véritables points de passage, à la frontière entre l'université et la société, ils permettent non seulement la diffusion des savoirs de l'université hors de ses murs, mais aussi une interaction, une résonance avec le monde qui l'entoure, qui aura un impact sur l'université. Grâce au travail de terrain que nous avons mené, nous observons une interaction dans les deux sens. Si l'université agit sur l'extérieur, l'extérieur agit également sur elle, allant jusqu'à modifier son fonctionnement. C'est le cas avec le discours du NMP²¹¹ qui, peu à peu, colonise l'université à travers des réformes de la gouvernance.



Schéma 5 : Les dispositifs de troisième mission

Nous distinguons trois types d'ouverture que nous allons illustrer avec des exemples concrets issus de notre terrain, en gardant à l'esprit que ces ouvertures constituent à la fois des points d'entrée et de sortie, favorisant un aller-retour des connaissances entre l'université et la société. Dans cette optique, nous employons le terme « passerelle », afin d'insister sur cette dynamique d'échange entre l'université et le monde qui l'entoure. Nous procédons dans l'ordre selon lequel nous avons mené notre recherche. Pour rappel²¹², nous avons commencé par analyser des services témoignant de l'apparition de nouvelles méthodes de gestion à l'université, que nous illustrons au travers du *reporting* institutionnel, des évaluations et de l'*Open Access*. Nous poursuivons ensuite notre étude des services et dispositifs « à la marge » de l'université par la découverte des services de transfert de connaissances²¹³ (*Knowledge Transfer*

²¹¹ Nouveau Management Public.

²¹² Voir chapitre 3.

²¹³ Dans le cadre de cette thèse, nous préférons le terme « transfert de connaissances », pour insister sur le fait que la valorisation de la recherche ne concerne pas seulement les domaines de sciences et techniques, mais aussi les sciences du vivant et les sciences humaines et sociales.

Offices, que nous désignons par l'abréviation KTO) et de valorisation de la recherche, qui selon nous représentent l'ouverture de l'université vers le monde économique. Ceux-ci existent dans les trois universités de notre terrain de recherche, sous des configurations différentes, mais avec des missions relativement similaires. Nous allons voir que ces bureaux de transfert de connaissances travaillent en étroite collaboration dans le cadre du Réseau LIEU, qui regroupe également les KTO des universités complètes et non complètes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que l'Association des Directions des Instituts Supérieurs Industriels Francophones (ADISIF)²¹⁴, le KTO des hautes écoles. Le fonctionnement des KTO va être brièvement expliqué, mais nous ne nous attardons guère sur les détails techniques de leurs activités, qui méritent une thèse à eux seuls. Enfin, la troisième ouverture que nous distinguons est celle qui est opérée vers le grand public et qui permet une interaction avec lui. Nous pensons ici à la Maison des Sciences de l'Homme, qui a vu le jour à l'ULiège en 2013 ainsi que le Brussels Studies Institute (BSI) à l'ULB en 2010. Si l'ouverture vers le grand public n'est pas tout à fait récente (nous pensons à des initiatives grand public comme l'Aquarium de Liège, par exemple, qui existe depuis les années 1960), la nouveauté réside dans le fait qu'il existe à présent une véritable interaction, une concertation avec les citoyens.

Ci-dessous se trouve un tableau récapitulatif des services investigués dans le cadre de cette thèse. Cette catégorisation de la troisième mission fait ressortir trois modes de rapport et de diffusion du savoir à l'institution universitaire et au monde extérieur. Le premier axe concerne le *reporting*, l'évaluation de la qualité des savoirs ainsi que la diffusion de ceux-ci à travers de nouveaux outils de gestion implémentés à l'université. Le deuxième axe est relatif à la valorisation des savoirs dans une perspective économique. Enfin, le troisième axe d'ouverture au grand public constitue un pilier particulier de la troisième mission, différent des deux premiers dans le sens où il favorise la circulation des savoirs et leur mise en débat. Nous verrons que ce pan de la troisième mission témoigne d'une dynamique critique, qui s'adresse à des acteurs capables de produire eux-mêmes des connaissances qui entrent en résonance avec celles produites par l'université.

²¹⁴ Les hautes écoles sont également actives dans le transfert de connaissances et travaillent en réseau dans une interface à présent nommée SynHERA (anciennement ADISIF).

Les ouvertures de l'université		
Ouverture à de nouvelles méthodes de gestion	Ouverture vers le monde économique	Ouverture vers le grand public
<ul style="list-style-type: none"> - Reporting institutionnel (Radius - ULiège) - Évaluations (SMAQ – ULiège) - <i>Open Access</i> (ULiège) 	<ul style="list-style-type: none"> - Services de transfert de connaissances (ULiège, ULB, UCL) + Réseau LIEU 	<ul style="list-style-type: none"> - Maison des sciences de l'Homme (ULiège) - Brussels Studies Institute (ULB)

Tableau 8 : Les ouvertures de l'université

Après avoir présenté et analysé les services, départements et administrations représentant une ouverture, un point de passage entre l'université et l'extérieur, nous allons aborder les questions qu'ils soulèvent. Enfin, nous les analyserons en termes d'objets-frontière, concept que nous détaillons dans le point suivant et nous expliquerons en quoi ces services constituent des « passerelles » entre l'université et la société.

2. Le concept d'objet-frontière pour étudier les interactions entre l'université et la société

Nous avons vu que les relations entre universités, entreprises et pouvoirs publics peuvent être abordées grâce au concept de triple hélice (Etzkowitz, 2008). Afin d'approfondir notre analyse, nous avons décidé d'étudier ce qui constitue pour nous l'un des moteurs de ces interactions, mais aussi de celles entre l'université et la société en général. Le concept d'objet-frontière de Star et Griesemer (1989) nous semble être un choix pertinent pour étudier cette dynamique, tout en prenant en compte les intérêts de chacun des acteurs en présence.

En 1989, Star et Griesemer développent le concept d'objet-frontière (« *boundary object* ») à partir d'une étude ethnographique sur la coordination du travail scientifique

dans un musée d'histoire naturelle entre des acteurs issus de mondes sociaux différents. Ces acteurs aux intérêts divergents ont pu se réunir autour d'objets communs pour développer le musée. La particularité de cette approche réside dans le fait que les protagonistes ont pu se coordonner entre eux tout en conservant leur identité et leurs intérêts (Trompette et Vinck, 2009). En effet, Star et Griesemer prônent une approche écologique²¹⁵ dans le sens où ils ne privilégient aucun des points de vue des acteurs et où plusieurs processus de traduction coexistent. Les objets-frontière sont définis comme « *des objets abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes* » (Trompette et Vinck, 2009 : 8). La notion d'objet-frontière s'est petit à petit affranchie de sa conceptualisation de base. Chez certains auteurs, le concept est parfois utilisé de façon anecdotique tandis que chez d'autres, certains de ses aspects sont explicités (*ibidem*).

Nous relierons la troisième mission à une diversité de dispositifs particuliers à la marge de l'université. En ce sens, le concept d'objet-frontière nous permet de conceptualiser la troisième mission via une perspective écologique tenant compte du contexte de l'université, mais aussi de l'effacement, de la porosité des frontières entre l'université et la société qui l'entoure. Nous verrons en quoi les dispositifs de troisième mission constituent le lien entre l'université et l'idéologie managériale dominante qui s'y introduit.

Après avoir détaillé la structure et le fonctionnement des services que nous avons étudiés lors de notre travail de terrain, nous les analysons grâce au concept d'objet-frontière. Nous observons, dans les trois sections suivantes, qu'en plus de constituer des points de passage entre l'université et son extérieur, les dispositifs de troisième mission constituent le lieu où se précise non seulement l'idéologie managériale diffusée par les réformes européennes du début du XX^e siècle, mais également un nouveau régime de

²¹⁵ Selon Trompette et Vinck, la perspective écologique présente l'avantage « *de rendre compte plus largement du travail de coordination, des mécanismes d'alignement et des chaînes de traduction entre les différents acteurs et mondes impliqués. Les opérations de traduction se distribuent sans nécessairement consacrer la prééminence d'un acteur sur les autres* » (2009 : 9).

connaissance où se rencontrent les questions scientifiques et celles d'ordre politique et social.

SECTION 1 : L'OUVERTURE À DE NOUVELLES MÉTHODES DE GESTION

1. Le *reporting* institutionnel : le cas de Radius (ULiège)

1.1 Présentation de la cellule Radius

L'étude du *reporting* institutionnel marque le début de notre entrée sur le terrain universitaire. Après quelques lectures, nous avons pris contact avec la cellule Radius de l'ULiège et nous avons rapidement obtenu des entretiens avec des analystes. Cette étude a fait l'objet d'un article publié dans la revue RSA²¹⁶ (Hoerner et Bachelet, 2016) qui constitue la base de ce point consacré au *reporting* institutionnel, qui en sera largement inspiré. Dans celui-ci, nous expliquons les enjeux de la mise en place de ce service qui constitue un support de gestion stratégique et l'impact qu'il a eu sur le personnel de l'ULiège, à travers le prisme de la sociologie de la gestion (Boussard, 2008) et de la sociologie des outils de gestion (Chiapello et Gilbert, 2013). Tout d'abord, reprenons la définition du *reporting* institutionnel, qui relève de l'informatique décisionnelle ou *Business Intelligence* et recouvre

*« les moyens, les outils et les méthodes qui permettent de collecter, consolider modéliser et restituer les données, matérielles ou immatérielles d'une entreprise en vue d'offrir une aide à la décision et de permettre aux responsables de la stratégie d'entreprise d'avoir une vue d'ensemble de l'activité à traiter »
(Saber, 2011 : 94).*

Radius (Récolte et Analyse des Données et Informations d'Utilité Stratégique) est un service de l'ULiège créé en 2009 constitué d'une petite équipe d'analystes et d'informaticiens dont la fonction est de mettre en place le *reporting* institutionnel à l'ULiège. Celui-ci est basé sur des données statistiques concernant la gestion de l'université, mais aussi des chiffres relatifs au nombre d'étudiants et de diplômés, aux taux de réussite, au personnel, ou encore à la production scientifique. Radius réalise non seulement les rapports utiles dans le cadre du pilotage de l'université, mais constitue aussi

²¹⁶ Recherches Sociologiques et Anthropologiques.

un outil de référence pour l'élaboration de la communication institutionnelle. Celle-ci peut prendre trois formes :

- les sollicitations de la presse : Radius fournit les données au service communication de l'université qui transmettra à son tour les informations à la presse. Radius est un support à la communication, il ne transmet lui-même aucune information à l'extérieur de l'ULiège ;
- les rapports d'activité : Radius permet de rassembler les données utiles à la réalisation des rapports d'activité de l'université, de sorte qu'il n'est plus nécessaire de collecter les données dans chaque entité (administrations, facultés ou centres de recherche) de l'institution ;
- la communication interne : les communications réalisées lors du Conseil d'administration par exemple.

L'objectif de Radius est double. Tout d'abord, il s'agit de « *fournir au Recteur et aux Autorités universitaires un outil stratégique de collecte, d'élaboration et d'analyse d'indicateurs utiles à la prise de décision* »²¹⁷. Ensuite, Radius est conçu comme un « *outil d'information, de rapport automatisé et systématique, de référence et de suivi* »²¹⁸. Radius rassemble, traite la masse d'informations produites par l'institution et les met ensuite à la disposition des services de l'université et de ses acteurs²¹⁹.

Cependant, si cette idée de créer une cellule de *reporting* institutionnel dans une université peut sembler innovante, elle ne constitue pas une originalité, comme nous le confient deux analystes de Radius. En effet, le *reporting* institutionnel est une pratique courante dans les entreprises du secteur privé :

« *De toute façon la cellule Radius, ce n'est pas une révolution, ce n'est pas un truc hyper avant-gardiste, on est plutôt en retard par rapport à ce qui se fait dans toutes les autres administrations publiques et aussi par rapport aux*

²¹⁷ Radius : Récolte et Analyse des Données et Informations d'Utilité Stratégique ULiège (Doc 15.568/C.A./29/09/2010 : http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2010-10/radius_-_lignes_directrices.pdf (page consultée le 16 mai 2017).

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Par acteurs de l'université, nous entendons les Autorités, les directions administratives centrales, les Présidents des Départements, des Conseils sectoriels de recherche, du SMAQ, des centres de recherche, du personnel académique, scientifique ou administratif, mais aussi du public et de la presse.

entreprises dans le secteur privé. Donc c'est quand même quelque chose qui existe partout. »

Analyste Radius - ULiège

« Moi j'ai eu une expérience par le passé dans une grosse boîte d'audit, où j'ai rencontré beaucoup, beaucoup d'entreprises. Je pense que dans le monde des entreprises, personne ne prend des décisions sans avoir des tableaux de bord. Et donc un tableau de bord, ça veut dire avoir le suivi de son budget, enfin voilà des choses basiques comme le suivi de son budget, le nombre, l'augmentation des commandes, la satisfaction des clients, enfin des choses basiques de ce genre-là. Et donc oui, je pense que ça existait bien avant que nous le mettions en place, nous, dans un type de service public. Donc pour moi les tableaux de bord et le reporting, ça existe depuis très longtemps dans le monde de l'entreprise et ça commence justement à pénétrer les administrations publiques. »

Analyste Radius – ULiège

1.2 La structure de Radius

Radius est composé d'une cellule opérationnelle, d'un comité de pilotage et d'un comité d'accompagnement. La cellule opérationnelle de Radius est composée de deux responsables du *reporting* informatique, de deux analystes des données institutionnelles et d'un analyste des informations universitaires internationales. Elle est à la disposition des responsables institutionnels et coordonne les opérations de collecte et de traitement des données. Les membres de la cellule opérationnelle participent aux réunions des comités de pilotage et d'accompagnement. Ils sont également responsables des projets et des propositions qui y sont soumis et rendent des avis. Un groupe de travail est créé pour chaque projet et se réunit sous la forme d'un *workshop* afin de travailler sur des projets décidés par le comité de pilotage, en collaboration avec les administrations concernées.

La tâche de rédaction des rapports et des dictionnaires associés²²⁰ appartient également à la cellule opérationnelle.

Le comité d'accompagnement encadre le programme Radius. Il s'agit d'un lieu d'échange et d'information qui se réunit deux fois par an. Il est constitué des membres de la Commission académique, de l'Administrateur, de représentants des directions administratives, des secrétariats des facultés et des conseils sectoriels de recherche, des membres de Radius dans les administrations ainsi que de la cellule opérationnelle.

Le suivi opérationnel de Radius est assuré par un comité de pilotage qui se réunit tous les deux mois. Présidé par le Premier Vice-Recteur, il se compose des membres du Collège Rectoral, d'un professeur d'informatique et de gestion, du directeur du SEGI²²¹ et des membres de la cellule opérationnelle. Si Radius a souhaité élargir son comité de pilotage aux administrations pour que celles-ci disposent de plus d'informations, une récente évaluation a démontré que cela entraînerait des difficultés dans les prises de décision. Le comité de pilotage a alors été réduit à l'équipe dirigeante, avec des personnes invitées selon l'ordre du jour.

1.3 Les trois étapes du reporting institutionnel

Le *reporting* institutionnel élaboré par Radius est multidimensionnel et orienté sur plusieurs axes, c'est-à-dire l'enseignement et les étudiants (le suivi des diplômés, leur insertion sur le marché de l'emploi, les taux de réussite, etc.), le personnel de l'université (leur nombre, leur répartition, leur statut, etc.), la production scientifique (le nombre de publications, les distinctions, etc.), ou encore les conventions de recherche. Le *reporting* financier, lui, n'a pas été défini comme étant prioritaire dans la mesure où d'autres outils, tels que SAP²²² produisent déjà des données.

²²⁰ Ces dictionnaires expliquent la signification et les limites des variables utilisées pour éviter une interprétation ou un usage erroné des données.

²²¹ Service Général d'Informatique de l'ULiège.

²²² SAP (*Systems, Applications and Products for data processing*), logiciel de gestion.

Le *reporting* institutionnel est produit en trois phases²²³, que nous allons expliquer. Le schéma ci-dessous²²⁴ reprend la structure de la cellule, ainsi que les étapes du *reporting* institutionnel.

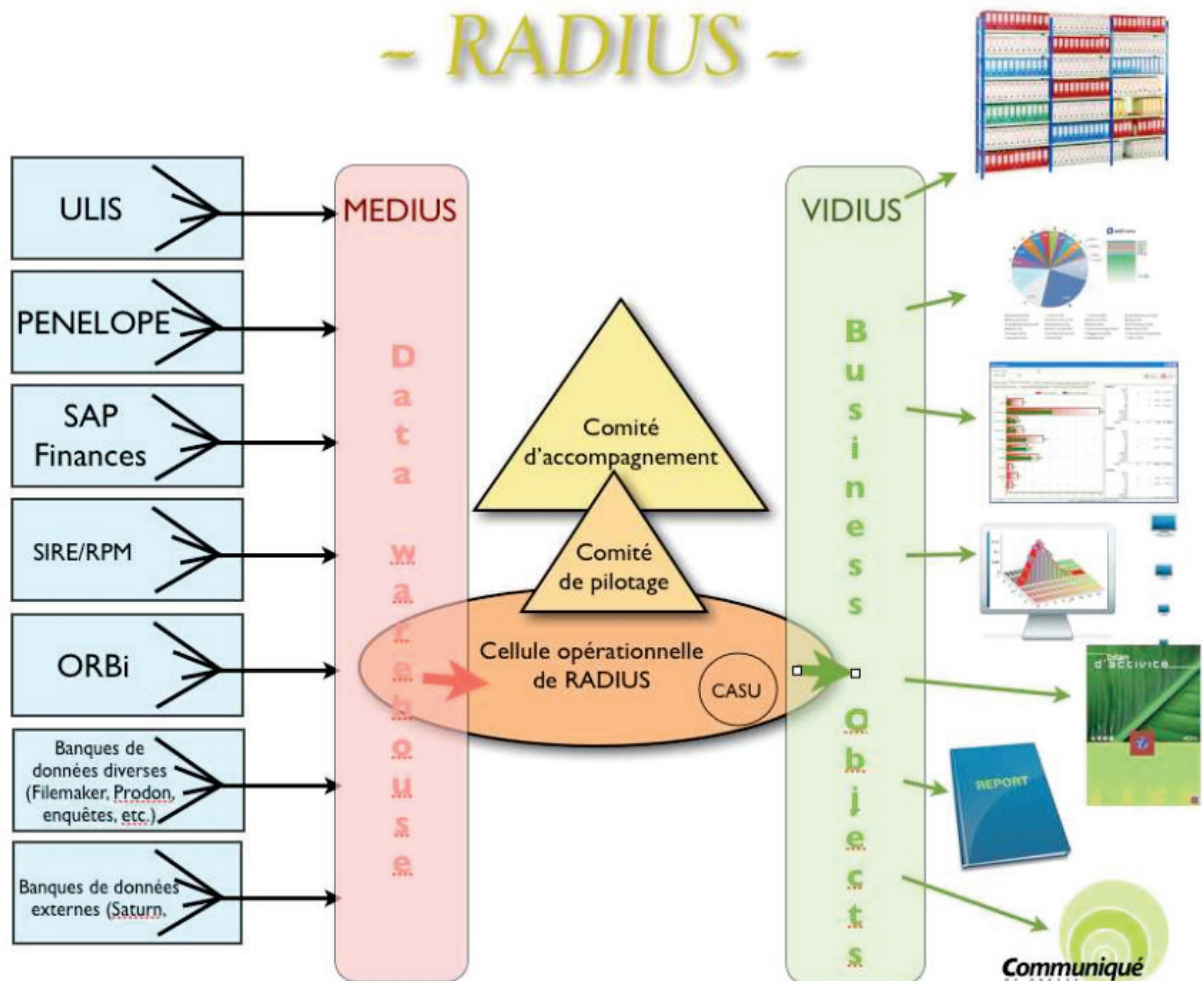


Schéma 6 : Structure de Radius

1.3.1 La planification

L'avis du Recteur est tout d'abord demandé à propos de la nécessité de rendre disponible, à travers un tableau de bord institutionnel, un grand nombre d'informations à toute une variété d'utilisateurs potentiels. Divers acteurs (membres d'administrations,

²²³ Radius : Récolte et Analyse des Données et Informations d'Utilité Stratégique ULiège (Doc 15.568/C.A./29/09/2010 https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2010-10/radius_-_lignes_directrices.pdf (page consultée le 16 mai 2017).

²²⁴ *Ibidem.*

de facultés, de services, etc.) émettent également des souhaits spécifiques et font part de leurs desiderata à la cellule institutionnelle de Radius. Le comité de pilotage examine alors les projets selon des critères d'intérêt institutionnel, de degré d'urgence, ou encore de faisabilité technique. Les analystes doivent alors préciser la demande du client par une analyse fonctionnelle.

1.3.2 La collecte d'informations

Une fois que les projets sont validés par le comité de pilotage, la cellule opérationnelle se charge de les implémenter. Les groupes de travail par projet sont constitués et la cellule opérationnelle répertorie les informations existantes et manquantes. Les informations déjà disponibles sont centralisées dans le *data warehouse*, appelé MEDIUS²²⁵, afin de générer les indicateurs et tableaux de bord demandés. Les groupes de travail concernés sélectionnent les données et rédigent les rapports. Si les données ne sont pas répertoriées dans le *data warehouse*, celui-ci est alors alimenté grâce à une procédure d'enquête statistique, qui peut prendre la forme d'une enquête institutionnelle ou non institutionnelle²²⁶. Enfin, il existe des cas où les données ne sont pas disponibles, car l'information n'est pas collectée ou qu'il n'existe pas de données mobilisables. Ce sera alors signalé au comité de pilotage.

1.3.3 La production

Quand les tableaux et les indicateurs sont validés, ils sont mis à la disposition des demandeurs. Ils doivent permettre une analyse croisée ainsi qu'une modélisation et une élaboration de scénarios stratégiques à divers niveaux. Les données institutionnelles d'intérêt plus ou moins général seront publiées dans une interface de visualisation des rapports, appelée VIDIOUS²²⁷. Seules certaines personnes (que les analystes de Radius

²²⁵ Moteur d'Extraction des Données Institutionnelles d'Utilité Stratégique. Sa mise en œuvre technique est gérée par le SEGI.

²²⁶ Les enquêtes institutionnelles sont sollicitées par les Autorités de l'université et menées auprès des étudiants et des différentes catégories de personne. Une collecte des données a ainsi été mise en place, sous la forme d'une enquête qui a lieu tous les ans pour les diplômés de master, cinq ans après l'obtention de leur diplôme. Les enquêtes non-institutionnelles sont quant à elles sollicitées par d'autres instances que les Autorités, moyennant l'accord de celles-ci, pour éviter notamment le risque de dispersion de ressources à un niveau local alors qu'il y a peut-être un intérêt à travailler à l'échelle de l'institution. Cela peut-être par exemple dans le cadre d'une recherche menée par un professeur.

²²⁷ Visualisation Informatisée des Données Institutionnelles d'Utilité Stratégique.

surnomment « *power users* ») ont accès à VIDUIUS. Il s'agit principalement des membres du comité d'accompagnement de la cellule. L'accès de VIDUIUS pourrait être étendu à d'autres membres de la communauté universitaire (les académiques, les scientifiques définitifs, certains membres du personnel administratif) potentiellement intéressés par ces données ou dont les besoins le justifient, mais au moment de notre travail de terrain, nos interlocuteurs ne nous ont pas donné plus d'explications à ce sujet.

1.4 L'implémentation de Radius : un choix stratégique

Radius a été créé en réponse au souhait du Recteur de l'ULiège en place entre 2005 et 2014 d'avoir à sa disposition des données pertinentes pour la gestion de son institution. Selon lui, un tableau de bord institutionnel est un outil de gestion indispensable au fonctionnement d'une université :

« C'est un outil de gestion, et un outil de gouvernance très, très important. Surtout quand on est dans des circonstances où financièrement il faut qu'on regarde ce qu'on fait. Donc c'est un outil de pilotage, à tous les niveaux. Un Doyen, pour gérer sa faculté, il a besoin d'informations. Il doit savoir combien il y a d'étudiants, combien il y a de personnel, de personnel technique, etc., et quelles sont les entrées et sorties financières. Donc c'est vraiment le tableau de bord institutionnel. C'est incontournable ! Je pense que quand on n'a pas ça, on vole dans le brouillard et on ne voit pas ce qu'on fait. »

Prorecteur - ULiège

Lors de notre visite dans les locaux de Radius, qui constituait notre première étape dans ce voyage universitaire, un détail nous a particulièrement marquée. Il s'agit de la localisation même du bureau de la cellule, qui se trouve dans le bâtiment abritant l'administration centrale de l'ULiège, dans le couloir du Rectorat. Une analyste nous confirme qu'il s'agit d'une volonté du Recteur afin d'apporter une légitimité au service :

« Ce n'est pas anodin, effectivement. Et ça, le Recteur précédent en était convaincu, et je pense que le Recteur actuel commence à mesurer l'importance, dans une vieille institution comme une université, de ce genre de détails finalement, parce qu'un bureau c'est un bureau. Mais c'est un peu des signaux qui

ont une certaine importance dans la maison, ça, c'est sûr, pour assurer une certaine légitimité. Et voilà, oui c'est important. On serait dans le trente-sixième sous-sol ou au Sart-Tilman, perdus dans les bois dans un bungalow, je pense qu'en termes d'image, ça nous nuirait, enfin ça serait moins bien qu'ici, ça c'est sûr ! »

Analyste Radius - ULiège

Ce détail avait de fait toute son importance, car cette localisation est stratégique. D'une part, elle témoigne de l'importance accordée aux données institutionnelles qui permettent à l'ULiège de se positionner de manière favorable par rapport aux autres universités ; d'autre part elle montre que la gestion stratégique relève désormais de la responsabilité des Autorités et non plus des administrations, comme c'était le cas avant la création de Radius (Moss, 2014). En effet, pouvoir obtenir et analyser rapidement des chiffres précis et fiables sur l'institution sans devoir passer par le filtre administratif a motivé l'implémentation d'une cellule qui centraliserait ces données :

« Je pense que la motivation vient de ça [de la volonté du Recteur d'avoir certaines informations à disposition], et aussi du besoin, comme tout dirigeant, d'avoir un tableau de bord, piloter sans tableau de bord, c'est comme piloter un avion sans tableau de bord, c'est compliqué. »

Analyste Radius - ULiège

Si en ce sens, Radius peut être considéré comme un marqueur de pouvoir et de rapports de force, sa nouveauté et le manque de recul dont nous disposons pour l'analyser selon ce point de vue ne nous permettent pas d'approfondir cette idée. Nous pouvons avancer que la volonté du Recteur a été de mettre en place un outil de gestion dans le but de servir le travail de l'université ainsi que sa visibilité dans un contexte concurrentiel où les universités sont amenées à démontrer et justifier leurs qualités par rapport au discours managérial.

1.5 L'impact de Radius sur le personnel de l'ULiège

Le NMP a fait évoluer l'environnement des universités et a entraîné notamment l'utilisation de nouveaux outils de gestion (Gillet et Gillet, 2013), dont le *reporting* institutionnel est un exemple. Ces instruments ont une incidence sur le travail des acteurs et la perception qu'ils ont de leur métier.

La cellule Radius entretient de nombreux contacts avec les différentes administrations de l'université, ainsi qu'avec les services de communication qui ont besoin de chiffres, que ce soit pour alimenter le site web ou le journal de l'institution, ou encore pour répondre à des demandes extérieures.

Les facultés, même si elles n'ont pas d'autonomie financière, doivent se responsabiliser quant à leur gestion et aux charges que l'institution supporte. Elles doivent donc pouvoir disposer de données en matière d'étudiants et de personnel. Les tableaux de bord élaborés par Radius sont alors censés les aider à prendre des décisions éclairées. D'après les commentaires que nous avons pu recueillir lors de nos entretiens, il nous a semblé que les facultés ont un avis positif sur ce nouveau service, même si le caractère récent de son implémentation ne nous permet pas encore de l'affirmer avec certitude. Auparavant, les données collectées par Radius étaient gérées par les administrations correspondantes, mais leur disponibilité était souvent problématique :

« Avec nous, les facultés ont ces informations. Je pense que le plus grand bien qu'a pu faire Radius, ici en tout cas dans ses premières années d'existence, c'est d'avoir été, de mettre l'information à disposition, déjà dans un premier temps, sans faire de choses compliquées, juste mettre à disposition c'était déjà... Et puis mettre à disposition avec un dictionnaire ! »

Analyste Radius - ULiège

Il est important de souligner que le changement que représente Radius dans la gestion et la diffusion des informations ne s'est pas produit sans difficulté. Il a été à la source de tensions plus ou moins importantes avec certaines administrations, qui n'étaient pas toutes disposées à collaborer avec Radius avec la même ouverture que celle manifestée par les facultés. L'irruption des pratiques managériales dans la vie

universitaire a induit certains bouleversements auxquels Trowler (Moss, 2014) associe trois réponses possibles de la part des membres des institutions qui peuvent soit ignorer ou rejeter ces changements, les contourner ou les renverser ou encore les accepter. Dans le cas de notre étude, le personnel de Radius a admis que les résistances auxquelles la cellule était confrontée faisaient partie intégrante de leur travail :

« C'est marqué dans tous les manuels de Business Intelligence : "vous allez rencontrer de la résistance", ce n'est pas du tout un cas exceptionnel. On l'a rencontrée, elle était extrêmement forte, on l'a même vécue difficilement parfois, elle est réelle, je pense. Elle est réelle, je crois que ça fait partie de la tâche à accomplir. »

Analyste Radius - ULiège

Au quotidien, cette résistance s'est traduite par une méfiance de certaines administrations à l'égard de l'utilisation de leurs données par Radius. Plus d'un administratif a aussi éprouvé des difficultés à admettre que Radius demande de modifier ou d'adapter des pratiques, comme c'est le cas par exemple pour l'encodage. Nos entretiens ont mis en évidence la crainte d'une dépossession des responsabilités et donc d'une perte de reconnaissance pour les administrations. La difficulté, parfois même la réticence à analyser et à comprendre les informations telles que Radius les organise a également été évoquée, ainsi qu'une crainte de perte de responsabilités de la part des administrations :

« C'est très compliqué de venir piquer les données des gens. Et si j'utilise l'expression " piquer les données", c'est parce que c'est comme ça que les autres semblent le vivre. Nous on ne pique pas du tout les données des gens. On prend les données, on leur dit qu'ils peuvent continuer à encoder ou faire des trucs, sauf que de temps en temps on leur donne des conseils pour encoder, donc première intrusion un peu difficile, on t'explique comment faire ton travail, ce qui est souvent mal vécu. »

Analyste Radius - ULiège

« Ils [des membres des administrations] se sentent dépossédés de leurs données, et oui, ils ont l'impression que l'information c'est le pouvoir, et qu'avant c'était eux qui délivraient l'information directement, et que maintenant il y a quelque chose qui a été mis en place et qui court-circuite un peu et donc, pourtant, nous... et c'est comme ça partout, on ne les prend pas pour nous parce qu'on sait bien que chaque fois, dans toutes les institutions enfin universitaires ou autres, ça se passe comme ça. »

Analyste Radius - ULiège

Toutefois, ces résistances n'ont pas la même intensité dans toutes les administrations, certaines se montrant plus coopérantes que d'autres :

« Je crois qu'il y a différents types de personnes. Il y a les personnes qu'on rencontre avec une extrême résistance, et puis il y a les personnes, qui typiquement le seront toujours. Parce qu'après, la résistance ce n'est plus de la résistance, c'est de la mauvaise foi. Après, ce n'est presque plus possible de collaborer vraiment sainement. Ça, ça nous est arrivé et ça fait partie de notre quotidien et de notre présent, encore. Ambiance, hein ? »

Analyste Radius - ULiège

Les membres de Radius sont bien conscients de l'impact que la création de la cellule a pu avoir sur le personnel de l'université et sur son travail quotidien. Cependant, pour avoir une vision globale de cette problématique, il serait opportun d'étudier la perception des employés des administrations et des facultés pour comprendre la nature et l'intensité des éventuelles résistances, les stratégies d'évitement concomitantes, voire même certains avantages ressentis. La question nous paraît d'autant plus légitime vu la configuration de l'ULiège, où le campus regroupant la plupart des facultés se trouve éloigné de plusieurs kilomètres des administrations situées dans les bâtiments du centre-ville. La localisation des employés des facultés et de leurs collègues des administrations générales est donc très différente et susceptible de jouer un rôle sur les perceptions subjectives de dépendance, d'indépendance ou de contrôle. Un autre élément à prendre en compte est la différence de statut entre les facultés, investies du prestige académique

et les administrations (Hoerner et Bachelet, 2016). Toutefois, cette question n'a pu être approfondie dans cette thèse, étant donné la vision globale que nous souhaitons adopter pour ce travail.

2. L'évaluation de la qualité : le cas du SMAQ (ULiège)

2.1 L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

La pratique de l'évaluation touche à présent les institutions publiques, dont les universités font partie (Bachelet, 2003). En effet, nous avons vu que l'évaluation de la qualité (qui reste un concept flou et peu défini) de l'enseignement supérieur fait partie des grands axes du processus de Bologne²²⁸, à côté d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables accompagné d'un supplément au diplôme, d'un système de crédits européens (ECTS) et d'un système de cursus en trois cycles (baccalauréat, master, doctorat)²²⁹.

Il existe différents types d'évaluation de l'université. Au niveau européen, des évaluations stratégiques sont réalisées grâce au programme d'évaluation institutionnelle de l'European University Association (EUA-IEP), à la demande des institutions. L'ULiège a par exemple été évaluée une première fois par l'EUA durant l'année académique 1998-1999. Cette évaluation a donné lieu à une évaluation de suivi en 2002. En 2006, une nouvelle évaluation complète a eu lieu, ainsi qu'une seconde évaluation de suivi en 2011. Les évaluations EUA-IEP ne concernent pas les filières de formation et ne donnent pas lieu à des accréditations, mais se concentrent sur d'éventuels problèmes dans la gestion de l'université et remettent des avis (Charlier et Vangeebergen, 2014). Les évaluations EUA-IEP commencent par une autoévaluation de l'institution et deux visites d'experts qui remettent un rapport. L'institution envoie également un rapport de suivi à l'IEP dans l'année.

²²⁸ Voir chapitre 1.

²²⁹ Déclaration de Bologne « Encadré : Déclaration de Bologne 1999 - l'espace européen de l'enseignement supérieur », Reflets et perspectives de la vie économique, 2006/2 Tome XLV, p. 11-13.

En Communauté française de Belgique, le décret du 31 mars 2004²³⁰ stipule que les établissements d'enseignement supérieur sont soumis, pour l'enseignement, aux évaluations de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)²³¹, un système public créé par décret en 2002. En 2008, un nouveau décret a été adopté afin de donner plus d'indépendance et de moyens à l'AEQES, mais aussi une plus grande place aux organes qui représentent les établissements, ainsi que des modifications d'ordre méthodologique.²³² Chaque filière de l'enseignement supérieur (université, haute école et promotion sociale) est évaluée par l'AEQES tous les dix ans. Les évaluations commencent avec une autoévaluation, une visite d'experts qui rendront un rapport écrit, et enfin la publication et la mise en œuvre d'un plan d'action par l'établissement évalué²³³.

Notre recherche se focalisant principalement sur des initiatives mises en place par les universités, nous ne nous attardons pas sur les évaluations externes réalisées par l'EUA et l'AEQES. Toutefois, nous allons voir que dans le cas de l'ULiège, les évaluations extérieures sont un des facteurs de création du SMAQ (Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité), service responsable de la promotion de la qualité à l'ULiège.

2.2 L'évaluation de la qualité à l'ULiège

2.2.1 La création du SMAQ

En 2009, le Recteur de l'ULiège propose un plan d'action nommé « Projet pour l'Université de Liège »²³⁴ dans le but d'opérer une réforme de l'institution pour en augmenter l'attractivité et « devenir une université compétitive sur le plan international » (Rentier, 2009 : 5). En plus d'une réforme de l'organisation générale de l'université et la construction d'un esprit d'appartenance à l'ULiège, le Recteur entend diffuser une

²³⁰ Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. Publié au MB le 18 juin 2004, p. 45239.

²³¹ Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, créée par décret en 2002.

²³² http://www.aeqes.be/agence_contexte_cf.cfm (page consultée le 31 mai 2017).

²³³ http://www.aeqes.be/agence_methodologie.cfm (page consultée le 31 mai 2017).

²³⁴ https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2011-02/projet_ulg_recteur.pdf (page consultée le 1^{er} juin 2017).

« culture des objectifs » (Rentier, 2009 : 29) grâce à des outils d'évaluation, dont le SMAQ, une nouvelle cellule de pilotage de l'évaluation institutionnelle qui pour son bon fonctionnement est indépendante des entités qu'elle évalue (Rentier, 2009). Cette volonté de créer un service dédié à la qualité remonte à l'année académique 2005-2006 après les conclusions de l'évaluation EUA-IEP (Charlier et Vangeebergen, 2014).

Le SMAQ a pour objectif de généraliser la pratique de l'évaluation à l'université et de compléter les évaluations externes de l'AEQES (Coignoul, 2014). Pour rappel, les évaluations de l'AEQES ciblent uniquement les cursus de formation tandis que celles de l'EUA-IEP visent la gestion stratégique de l'université. Les évaluations internes menées par le SMAQ sont quant à elles destinées aux cursus de formation, à la recherche et à l'administration. L'auteur (2014) explique que le SMAQ diffuse des valeurs de réflexion critique, de concertation, de transparence et appelle à la participation de la communauté universitaire dans son ensemble.

Si une culture de la qualité semblait indispensable pour le Recteur, la définition de ce concept reste vague et fait débat. Coignoul (2014) reprend les cinq définitions de la qualité proposées par Lee Harvey²³⁵. La première définition de la qualité la lie à la notion d'excellence et induit une notion de comparaison, telle que l'on peut la rencontrer dans le cas des rankings. La deuxième définition considère la qualité comme une absence de défaut. Bien que souvent disqualifiée dans le domaine de l'enseignement en raison de sa proximité avec le secteur marchand, cette définition de la qualité que l'on retrouve dans les analyses SWOT²³⁶ est historiquement originaire du secteur public et permet aux acteurs de s'améliorer de manière collégiale. La troisième définition de la qualité est vue sous l'angle des objectifs à atteindre, la manière dont service répond à un besoin. L'auteur distingue les objectifs que l'entité se fixe elle-même et mesure leur degré de réalisation (« *fitness for purpose* » [Coignoul, 2014 : 158]) et les objectifs fixés par des tiers, qui mesureront le degré de réalisation (« *fitness of purpose* » [Coignoul, 2014 : 158]). Dans

²³⁵ Harvey, L., (2011): “ ‘Defining quality’, Contemporary Threats and Opportunities : academic freedom and institutional autonomy within the context of accreditation, quality assurance and rankings, Proceedings of the conference of the Magna Charta Observatory , 15-16 septembre 2011”, *Bologne, Bologna University Press*, pp.145-171.

²³⁶ Les guides méthodologiques réalisés par le SMAQ définissent l'analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) comme « *les forces et les faiblesses (d'origine interne) ainsi que les opportunités et les menaces (d'origine externe) auxquelles est soumise la filière/ l'entité de recherche dans l'exercice de sa mission.* »

cette optique, l'évaluation consiste aussi à mesurer la capacité d'un système à se réformer (« *capacity for change* » [Coignoul, 2014 : 159]). Il s'agit de la démarche qualité opérée par les universités européennes. La quatrième définition de la qualité la considère comme un retour sur investissement, notamment celui des pouvoirs publics qui demandent une gestion efficace des moyens qu'ils attribuent aux universités. Enfin, la cinquième et dernière définition de la qualité « *mesure la capacité des universités à induire chez les personnes qu'elles forment des transformations spécifiques souhaitables* » (Coignoul, 2014), c'est-à-dire dispenser aux étudiants une formation qui va plus loin que le seul savoir scientifique. Dans ce contexte, l'opinion des étudiants, plus exigeants, est à prendre en compte. Selon Coignoul (2014), le SMAQ s'inscrit dans une définition gestionnaire de la qualité comme une mesure de l'adéquation à des objectifs, où l'institution identifie des priorités et élabore des plans d'action pour les atteindre.

L'équipe du SMAQ est composée du Vice-Recteur à la Qualité²³⁷, de deux agents et d'un appui secrétariat. La commission d'appui CATQUAR (Commission d'Aide Technique à la Qualité et à l'Analyse des Référentiels) a pour mission de revoir les procédures du SMAQ et les résultats des évaluations. Cette commission, qui se réunit deux fois par an, est uniquement constituée de représentants de membres du personnel académique, scientifique, administratif, de représentants des cellules d'appui et de représentants d'étudiants. Les Autorités n'en font pas partie, par souci de garder une vision *bottom up* de la qualité.

2.2.2 Les évaluations du SMAQ en pratique

Les évaluations sont cadrées par des guides méthodologiques²³⁸ élaborés par le SMAQ pour la formation, la recherche et les services administratifs. Le guide méthodologique des évaluations des services administratifs présente la particularité d'avoir été rédigé en collaboration avec le service juridique qui a réalisé une autoévaluation pilote avec le SMAQ et une entreprise externe de consultance²³⁹. Les

²³⁷ Nous avons réalisé notre travail de terrain en rapport avec la qualité au début de l'année 2014. En 2016, le Vice-Recteur à la qualité a pris sa pension et le poste est a été remplacé par un Conseiller au Recteur.

²³⁸ Nous avons eu l'occasion de consulter ces guides méthodologiques. Ceux-ci, ainsi que nos entretiens ont constitué notre base de travail pour l'analyse des évaluations.

²³⁹ https://www.ulg.ac.be/cms/c_788536/fr/evaluations (page consultée le 3 juin 2017).

évaluations des entités de recherche et des administrations ont lieu tous les cinq ans, tandis que les évaluations des filières de formation ont lieu tous les dix ans en alternance avec celles de l'AEQES.

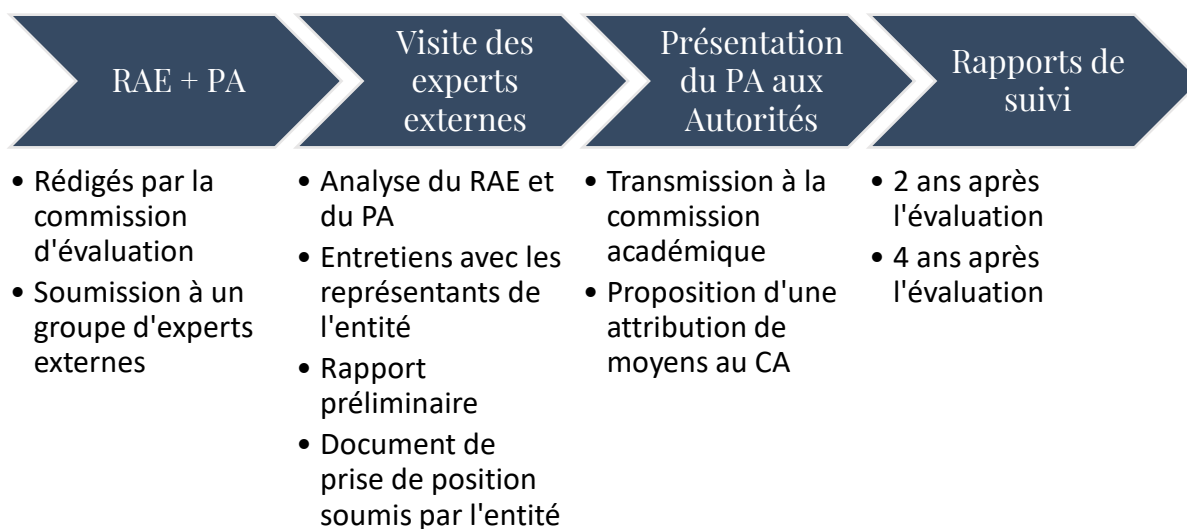


Schéma 7 : Le processus d'évaluation des entités de recherche et des filières de formation

Pour les entités de recherche et les filières de formation, une commission d'évaluation chargée de coordonner le processus et de rédiger le rapport d'autoévaluation (RAE) et le plan d'action (PA) est désignée par l'entité évaluée parmi ses membres. Le RAE et le PA seront ensuite soumis à des experts externes dont deux sont proposés par le SMAQ et le troisième par l'entité évaluée. Leur visite constitue la deuxième étape de l'évaluation. À la fin de leur visite où ils se seront entretenus avec les représentants de l'entité, ils rédigent un rapport préliminaire portant sur le RAE et le PA et font part de leurs observations. Les entités évaluées pourront émettre des avis sur le rapport des experts, dans un « Document de prise de position de l'entité ». La personne en charge de la représentation de l'entité présente le PA aux Autorités avec les remarques des experts. Le PA ainsi que les procès-verbaux des réunions sont ensuite transmis à la Commission académique qui examine les demandes et propose une attribution de moyens au Conseil d'administration. Enfin, la dernière étape des évaluations consiste en

un rapport de suivi, deux ans et quatre ans après l'évaluation. Le schéma suivant représente le processus d'évaluation des entités de recherche et des filières de formation.

La méthodologie d'évaluation des entités administratives, bien que similaire à celles des entités de recherche et des filières de formation, présente quelques différences. La première est que le rapport d'autoévaluation est basé sur un référentiel fonctionnel qui permet de définir la mission de l'entité, les services qu'elle rend, les utilisateurs qui en bénéficient ainsi que leurs besoins, et enfin les produits issus de leurs activités. En parallèle avec l'évaluation d'une entité administrative, une évaluation transversale est réalisée. Celle-ci permet de vérifier comment les activités d'une entité s'articulent avec celles des autres administrations, si elles sont cohérentes et complémentaires.

2.2.2.1 Le rapport d'autoévaluation (RAE) et le plan d'action (PA)

L'autoévaluation est une étape cruciale des évaluations du SMAQ, comme nous le confirme un membre du service :

« Pour nous l'autoévaluation c'est l'essentiel du travail. Elle prend six à neuf mois, ça a pris deux ans parfois pour l'administration, et la visite d'experts c'est deux jours. Donc on voit l'importance qu'on accorde à chacune des phases. Pour nous quand l'autoévaluation est faite, la plus grande partie du travail est faite, parce que c'est comme ça qu'on envisage la qualité, comme une propre réflexion de ses pratiques, et une propre définition des actions qu'on compte mettre en œuvre, donc pour nous l'essentiel du travail est là. »

Membre du SMAQ - ULiège

Pour les entités de recherche tout comme les filières d'enseignement, l'autoévaluation consiste en une réflexion collégiale autour de thèmes prédéfinis suivie de la rédaction d'un rapport. Pour les évaluations des entités administratives, le rapport prévoit la présentation de l'administration, le contexte dans lequel elle évolue, les constats issus de l'analyse réalisée à partir du référentiel fonctionnel, ainsi qu'une analyse

SWOT²⁴⁰. Pour les évaluations des filières d'enseignement, la méthodologie est inspirée de celles d'agences extérieures d'évaluation, comme l'AEQES par exemple. L'autoévaluation est fondée sur les réponses à des questions autour de thèmes proposés par le SMAQ. Les entités évaluées ne sont pas tenues de répondre à toutes les questions, mais le canevas est censé les guider dans la rédaction du RAE. Pour chacun des thèmes abordés, une analyse SWOT est demandée aux entités évaluées. Les thèmes abordés diffèrent légèrement pour les filières d'enseignement et pour les entités de recherche. Ceux-ci sont détaillés dans les guides méthodologiques créés par le SMAQ. Les synthèses des canevas des rapports d'autoévaluation des entités de recherches et des filières d'enseignement se trouvent en annexes 6 et 7.

Rédigé par la même commission qui rédige le RAE, le PA synthétise ce dernier et établit des priorités pour les cinq prochaines années. Le PA est rédigé dans une optique contractuelle entre l'entité évaluée et les Autorités de l'université. D'une part, l'entité s'engage à améliorer son fonctionnement grâce à des objectifs définis, et d'autre part les Autorités, après discussion en Commission académique, décident de réponses à apporter à l'entité en tenant compte des moyens de l'université et de ses priorités.

2.2.2.2 La visite des experts externes

Seconde grande étape des évaluations institutionnelles, la visite des experts a pour but d'apporter un regard objectif sur le fonctionnement de l'entité évaluée. La sélection des experts revient à l'institution qui précise ses attentes grâce à quatre critères : leur compétence dans le domaine évalué, leur expérience en matière d'évaluation, leur indépendance par rapport à l'institution et la maîtrise de la langue française. Sur les trois experts, deux seront proposés par le SMAQ et l'entité évaluée propose le troisième. Après l'analyse du RAE et du PA, les experts visitent l'entité évaluée durant deux jours, où ils réalisent une analyse des documents, mais aussi des entretiens avec des membres de l'entité. Des personnes qui ne sont pas prévues dans l'exercice de l'évaluation peuvent également obtenir une entrevue privée avec les experts.

²⁴⁰ Les guides méthodologiques réalisés par le SMAQ définissent l'analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) comme « *les forces et les faiblesses (d'origine interne) ainsi que les opportunités et les menaces (d'origine externe) auxquelles est soumise la filière/ l'entité de recherche dans l'exercice de sa mission.* »

Les experts rédigent à leur tour un rapport après leur visite de l'entité évaluée. Ce rapport, qui contient une analyse SWOT de l'entité ainsi qu'une liste de recommandations, est envoyé au SMAQ et soumis à l'entité évaluée qui peut émettre des remarques dans un document intitulé « Prise de position de la filière », sans toutefois que les experts soient tenus de les prendre en compte. Le rapport définitif sera envoyé au SMAQ.

2.2.3 Des effets difficiles à mesurer

Charlier et Vangeebergen (2014) constatent l'abondance de la littérature sur la qualité de l'enseignement supérieur. Celle-ci porte sur la description des dispositifs de mesure de la qualité, les lignes directrices à suivre pour leur mise en place ou encore les effets pervers susceptibles d'être générés par ceux-ci. En revanche, les auteurs (2014) estiment qu'il existe peu d'informations sur les effets produits sur la qualité dans les institutions où ils sont mis en place, en raison de la difficulté de les mesurer. Nos recherches sur le terrain et plus particulièrement sur le SMAQ de l'ULiège nous amènent à une observation similaire. Nos interlocuteurs nous ont confirmé qu'il était en effet difficile de mesurer l'impact de tels dispositifs à l'université :

« Ça, c'est toujours évidemment la question à 100 francs ou à 100 euros de savoir mesurer l'impact des évaluations. Comme je le dis souvent, je mets de la poudre anti-éléphant dans mon jardin et il n'y a pas d'éléphant dans mon jardin. Vous voyez ? Donc ça marche. C'est extrêmement difficile parce qu'on n'a pas de comparaison à côté pour savoir ce qui se serait passé si on ne l'avait pas fait. »

Vice-Recteur à la Qualité - ULiège

À l'ULiège, le caractère récent du SMAQ, au même titre que celui de Radius, ne nous a pas permis d'isoler des indicateurs de l'impact de l'implémentation de ce dispositif. Des analyses ultérieures centrées sur la culture de la qualité à l'université nous permettraient d'en apprendre davantage sur la réception de cet outil de gestion dans les entités évaluées.

3. L'Open Access (ULiège)

3.1 La notion d'Open Access

3.1.1 Définition du concept

L'Open Access, ou libre accès, est un mouvement qui a commencé il y a une quinzaine d'années et dont le but est de rendre accessible gratuitement la production scientifique des chercheurs dans le but de faciliter la diffusion du savoir²⁴¹. Ce mouvement a été formalisé en 2002 par la Budapest Open Access Initiative (BOAI) qui en donna une définition²⁴² :

« Par “accès libre” à [la littérature de recherche validée par les pairs], nous entendons sa mise à disposition gratuite sur l'Internet public, permettant à tout un chacun de lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou créer un lien vers le texte intégral de ces articles, les analyser automatiquement pour les indexer, s'en servir comme données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale, sans barrière financière, légale ou technique autre que celles indissociables de l'accès et de l'utilisation d'Internet. La seule contrainte sur la reproduction et la distribution et le seul rôle du droit d'auteur dans ce contexte devrait être de garantir aux auteurs un contrôle sur l'intégrité de leurs travaux et le droit à être correctement reconnus et cités. » (BOAI, 2002)

La BOAI a été suivie en 2003 par la Déclaration de Berlin²⁴³, selon laquelle « les contributions au libre accès se composent de résultats originaux de recherches scientifiques, de données brutes et de métadonnées, de documents sources, de représentations numériques de documents picturaux et graphiques, de documents scientifiques multimédias »²⁴⁴. Cette déclaration donne deux conditions auxquelles doivent satisfaire les contributions en Open Access. La première est que les utilisateurs ont le droit d'accéder à l'œuvre, de l'utiliser, de la copier, de la transmettre ou d'en réaliser des œuvres dérivées à condition d'en mentionner l'auteur. La seconde est que les

²⁴¹ http://www.ulg.ac.be/cms/c_17700/fr/open-access (page consultée le 22 mai 2017).

²⁴² <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/french> (page consultée le 22 mai 2017).

²⁴³ <https://openaccess.mpg.de/> (page consultée le 22 mai 2017).

²⁴⁴ https://openaccess.mpg.de/68042/BerlinDeclaration_wsis_fr.pdf (page consultée le 22 mai 2017).

œuvres en *Open Access* ainsi que leurs annexes doivent être déposées en format électronique auprès d'une archive en ligne²⁴⁵.

3.1.2 Voie d'or et voie verte

Il existe deux types d'*Open Access*, le *Gold Open Access* et le *Green Open Access*, autrement dit la voie dorée et la voie verte (Cohen et Goetschel, 2014). La voie dorée est la voie idéale, où le chercheur publie directement un article dans une revue *Open Access* et où le lecteur le lit gratuitement. Les coûts de publications sont quant à eux assumés par l'université ou le centre de recherche du chercheur. La voie verte est la voie la plus souvent utilisée, qui consiste pour le chercheur à publier son article dans la revue de son choix et à déposer une copie de son texte intégral dans le dépôt institutionnel. Celui-ci sera éventuellement soumis à une période d'embargo après laquelle il sera disponible gratuitement, afin de préserver les avantages des abonnés de la revue.

3.2 Quelques mots sur le Réseau des bibliothèques

Après avoir rencontré des membres du SMAQ, notre recherche sur le terrain universitaire nous a amenée au Réseau des Bibliothèques de l'ULiège. Notre entretien avec le Recteur nous a permis d'observer l'introduction de nouvelles méthodes de gestion, notamment centrées sur les publications scientifiques des chercheurs. Nous avons choisi de centrer notre étude de l'*Open Access* à l'ULiège, car c'est dans cette université que ce dispositif est le plus institutionnalisé, le dépôt des publications en *Open Access* y étant obligatoire. Nous avons décidé de prendre contact avec le Directeur du Réseau des Bibliothèques qui a rapidement accepté de nous rencontrer. De plus, ce département dont les bâtiments centraux sont situés au Sart-Tilman a attiré notre attention, car il possède un statut particulier. En effet, il n'est considéré ni comme une faculté, ni comme une administration de l'université, comme nous l'explique son Directeur :

« On est un peu entre les deux, on n'est ni une faculté ni une administration. On n'est pas composés d'administratifs, tous les cadres sont des scientifiques, qui ont une charge d'enseignement. [...] Ce n'est pas toujours facile, mais c'est la réalité, les bibliothèques ne sont ni une administration ni une faculté. C'est

²⁴⁵ *Ibidem.*

quelque chose d'un petit peu à part, et souvent dans l'organigramme on se demande où les placer. Et à ce niveau-là, c'est vrai que contrairement à ce qu'on peut trouver dans d'autres universités, la ligne hiérarchique est relativement floue. Donc je suis Directeur général, bibliothécaire en chef, même. Et au-dessus de moi, dans les statuts, il y a juste le CA. Il n'y a pas de Vice-Recteur qui aurait dans ses charges les bibliothèques. »

Directeur du Réseau des bibliothèques – ULiège

De plus, si le Réseau des bibliothèques se situe juste en dessous du CA, il n'y intervient pas et n'y présente par conséquent aucun bilan, malgré la demande du Directeur, qui a cependant présenté le Réseau à la Commission académique. Ceci a constitué pour lui une occasion de présenter ses activités et les problématiques auxquelles le Réseau fait face. Le Directeur du Réseau des Bibliothèques entretient des relations privilégiées avec le Recteur de l'université, mais a également des contacts fréquents avec les conseils sectoriels de la recherche, ainsi qu'avec des chercheurs pour les questions relatives à l'*Open Access*. Plus généralement, le Réseau des Bibliothèques a des contacts réguliers avec les chercheurs et les académiques.

Le Réseau des bibliothèques est constitué de cinq grandes bibliothèques, comme le montre le schéma suivant. L'organe décisionnel principal du Réseau des bibliothèques est constitué du Directeur et d'un Président, qui est un académique. Dans chacune des bibliothèques se trouvent un directeur et une équipe scientifique. Les organes associés à chaque bibliothèque sont le Comité de gestion (organe décisionnel composé du Directeur de la bibliothèque, des représentants scientifiques et des représentants académiques des grandes orientations) et le conseil scientifique (organe consultatif composé du Directeur de la bibliothèque et des représentants scientifiques, administratifs, disciplinaires et étudiants).

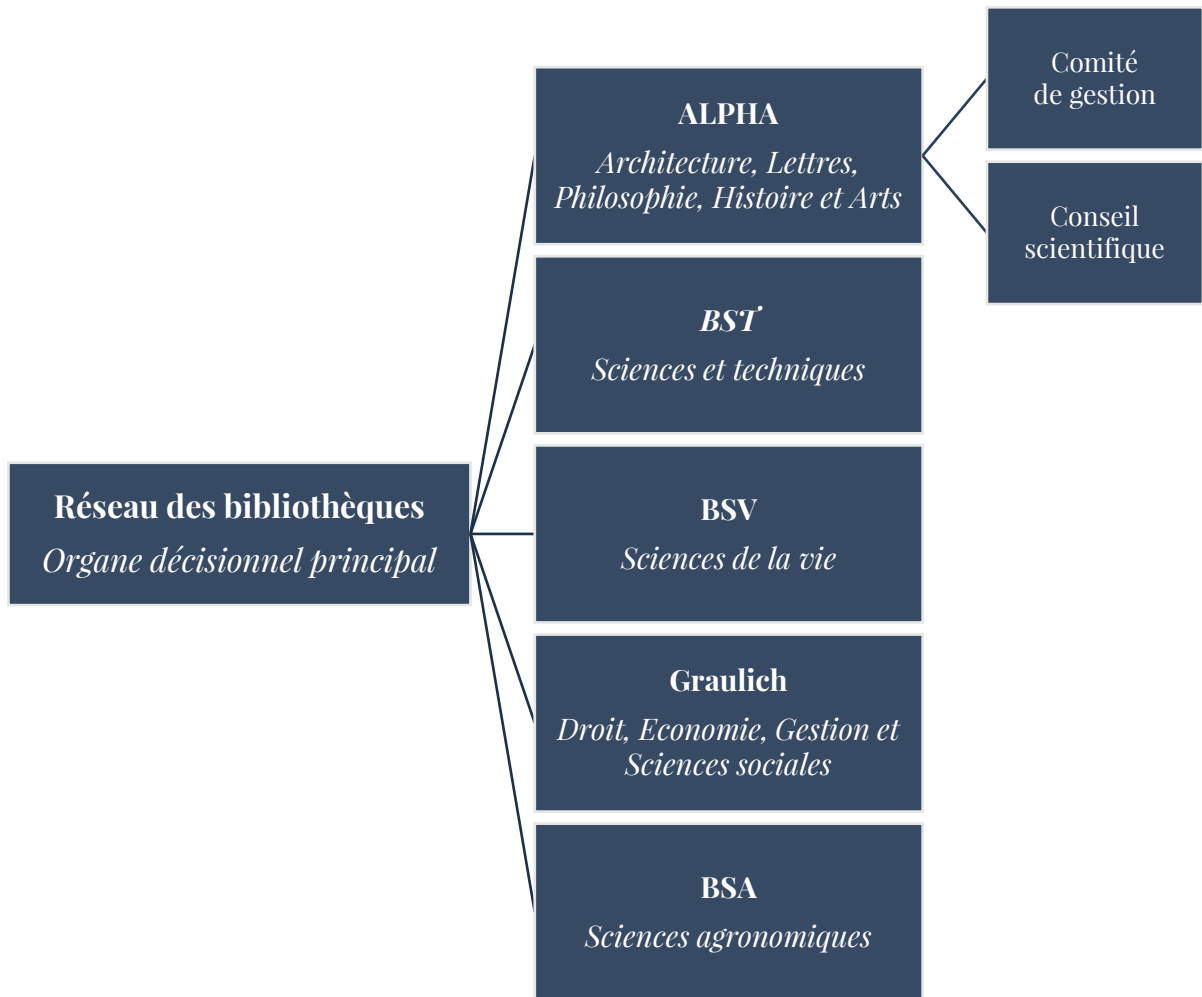


Schéma 8 : Le Réseau des Bibliothèques de l'ULiège

3.3 Les motivations de la création de l'Open Access

Selon le Directeur du Réseau des bibliothèques de l'ULiège, l'introduction de l'Open Access est due à des principes économiques et philosophiques. La réflexion a commencé il y a une quinzaine d'années, quand les éditeurs commerciaux ont augmenté le coût de la documentation. Si au début leur intention n'était pas spécialement de faire du bénéfice grâce aux publications scientifiques, ils ont vite remarqué que les universités n'avaient en fait pas d'autre alternative que de recourir à leurs services :

« Donc c'est un marché où il n'y a pas de concurrence. C'est un public captif et un marché sans concurrence. C'est-à-dire que si un chercheur a besoin de la revue Science, il a besoin de la revue Science, et pas de la revue Nature. Il a

aussi besoin de la revue Nature, mais il ne peut pas dire qu'il met en concurrence la revue Science et la revue Nature. C'est n'est pas la même information. »

Directeur du Réseau des bibliothèques – ULiège

Au début, les universités ont tenté de s'adapter à la situation en supprimant par exemple les périodiques en double dans plusieurs unités de documentation ou ceux de moindre importance, jusqu'à ce qu'il ne reste que les périodiques essentiels. Certaines universités ont même fini par se désabonner de périodiques importants, entraînant un déséquilibre entre les universités qui avaient les moyens de les payer et les autres. Selon le Prorecteur²⁴⁶ de l'ULiège, ce phénomène de désabonnement se généralise :

« Quand on voit ce qui se passe pour le moment, l'Université de Montréal vient de décider d'abandonner des collections entières auxquelles elle était abonnée depuis longtemps. Or, c'est une université qui n'était pas... ce n'est pas n'importe quoi, c'est une université qui a du prestige. Et donc ça a fait l'effet d'une bombe, évidemment, parce qu'ils ont décidé de renoncer à certains abonnements, et donc ça a fait trainée de poudre, et il y a plein d'universités qui commencent à se désabonner. Donc on va commencer à entrer dans une nouvelle phase maintenant, qui va être une phase de désabonnement, qui va mettre les éditeurs dans une situation extrêmement difficile, et donc on peut s'attendre à un vrai changement radical, une vraie révolution dans la publication. »

Prorecteur - ULiège

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les regroupements de bibliothèques ont été effectués au sein de la BICfB²⁴⁷ où des négociations ont été entamées et ont permis de baisser momentanément les prix. Les éditeurs ont alors eux aussi commencé à s'associer

²⁴⁶ À l'ULiège, le terme « Prorecteur » désigne le professeur ordinaire qui a exercé en dernier lieu les fonctions de recteur tandis qu'à l'UCL, « Prorecteur » est assimilé à un Vice-Recteur de mission.

²⁴⁷ Bibliothèque Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique : association qui a été créée pour assurer une politique commune entre les bibliothèques universitaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.bicfb.be/> (page consultée le 11 mai 2017).

pour ne plus former que quelques groupes mondiaux réalisant une marge bénéficiaire impressionnante :

« Maintenant, on a essentiellement 4-5 groupes mondiaux qui ont un pouvoir gigantesque, qui dégagent des marges bénéficiaires qu'on ne connaît pas dans d'autres secteurs honnêtes de l'économie, du 40 % de bénéfice net après impôts... les marges se trouvent plutôt autour de 2-3 %, 10 % est un maximum, 40 %, ça n'existe pas ailleurs. Enfin si, peut-être dans le commerce des armes ! »

Directeur du Réseau des bibliothèques – ULiège

Au-delà du prix exorbitant des abonnements aux périodiques, une autre raison de la création de l'*Open Access* est liée aux citoyens. Ceux-ci, par leurs contributions, financent les chercheurs qui doivent alors communiquer leurs résultats. Ceux-ci sont alors revus par des chercheurs d'autres universités²⁴⁸. Les éditeurs, en rendant l'accès à leurs périodiques payant pour les universités, font que les citoyens paient non seulement pour la production de l'information, mais aussi pour l'accès des chercheurs à celle-ci. Enfin, l'*Open Access* permet aux citoyens d'avoir directement accès à de l'information scientifique vérifiée.

3.4 Les débuts de l'*Open Access* à l'ULiège

Le premier répertoire institutionnel *Open Access* a été créé en 2001 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les bibliothèques universitaires belges francophones, regroupées au sein de la BICfB, ont développé un projet de répertoire commun nommé BICTEL/e, dont le but était de rassembler un maximum de thèses de doctorat des différentes universités.

Auparavant Président des bibliothèques, le Prorecteur de l'ULiège a longtemps été confronté à cette problématique du coût de la documentation. Il est devenu un fervent défenseur de l'*Open Access* et le modèle liégeois est devenu une référence en la matière. En 2006, le Conseil d'administration de l'ULiège a décidé d'imposer le dépôt de leur

²⁴⁸ Il s'agit du *peer reviewing*.

thèse sur le répertoire BICTEL/e à tous les doctorants de l'ULiège. La FUSAGx a suivi le mouvement en 2007. Le taux de compliance y est très élevé, de plus de 82 % (le MIT²⁴⁹ et Harvard avoisinent au mieux les 30 %, tandis que la plupart des institutions ne dépassent pas les 10-12 %, selon nos interlocuteurs).

3.5 Les outils *Open Access* de l'ULiège

3.5.1 PoPuPS

PoPuPS²⁵⁰ est l'une des initiatives *Open Access* de l'ULiège. Il s'agit d'un répertoire des revues scientifiques de l'université créé afin de leur assurer une visibilité tout en garantissant la gratuité. Le Directeur du Réseau des bibliothèques a décidé de lancer ce projet dans une optique de *gold Open Access* afin de proposer une alternative à des revues qui ne pouvaient plus se permettre financièrement de publier en version papier :

« J'ai lancé ça, pourquoi ? Parce qu'on avait dans l'Université de Liège quelques revues qui étaient de très grande qualité, très anciennes, très renommées et qui étaient au bord du gouffre financier parce qu'elles n'avaient plus les moyens de publier en version papier. Et elles n'avaient pas les compétences technologiques pour publier sur le web. Et donc qu'est-ce qu'elles faisaient ? Soit elles disparaissaient, soit elles se vendaient au loup, Springer, etc., ce que je ne voulais pas. Donc j'ai voulu leur proposer une alternative, c'est une plateforme qui est à leur disposition gratuitement, pas d'obligation, chacun fait ce qu'il veut, et c'est une plateforme qui se veut extrêmement simple pour les revues. »

Directeur du Réseau des bibliothèques – ULiège

3.5.2 Orbi

Orbi (Open Repository and Bibliography) a été lancé officiellement en novembre 2008. Dorénavant, les auteurs de l'ULiège ont l'obligation d'y poster leurs publications

²⁴⁹ Massachusetts Institute of Technology.

²⁵⁰ <http://popups.ulg.ac.be/> (page consultée le 12 mai 2017).

en texte intégral. Ces publications seront alors référencées sur les moteurs de recherche. La création d'Orbi est issue d'une initiative du Recteur et du Directeur de Réseaux de Bibliothèques. Tous deux avaient l'intention de développer l'*Open Access* à l'ULiège et ont partagé leur enthousiasme vis-à-vis d'Orbi :

« On avait tous les deux la volonté d'aller dans cette direction, il nous paraissait à tous les deux que c'était ça qu'il fallait faire. Alors j'ai dit que j'allais montrer au répertoire institutionnel, j'ai expliqué comment je voulais le faire, il a marqué son accord, et on l'a construit ensemble, c'était vraiment un moment très chouette, très enthousiasmant. C'est d'ailleurs une des raisons de la réussite d'Orbi, c'est qu'on a un Recteur, donc l'Autorité supérieure de l'université qui est totalement convaincue. Un projet pareil ne peut marcher qu'à un certain nombre de conditions, on a examiné après, on ne se rendait pas compte quand on le faisait, et on a la chance que ces conditions soient remplies. Des Autorités totalement convaincues, parfaitement cohérentes, un mandat fort avec des incitants lourds, une équipe qui est motivée à 100 % et qui est prête à vraiment mouiller sa chemise. »

Directeur du Réseau des bibliothèques - ULiège

Orbi est clairement orienté utilisateur et n'est donc pas destiné à des personnes disposant de grandes compétences en matière de gestion de bibliothèques ou d'informatique. Par conséquent, l'outil a dû être travaillé pendant de longs mois en collaboration avec des chercheurs afin de l'orienter vers leurs besoins. Cette facilité d'utilisation a constitué un élément de la réussite d'Orbi. Une autre raison de son succès vient de l'abondance de communication lors de la longue phase de finalisation du produit, avant sa mise en production. De ce fait, quand Orbi a été mis en production, les chercheurs étaient déjà familiarisés avec cette démarche :

« Je dis souvent qu'on a une chance extraordinaire, c'est que le développement, la finalisation du produit avant sa mise en production a mis plus de temps que prévu. [...] On pourrait croire que c'est un problème, et bien moi je

pense a posteriori que c'était une opportunité. Parce que tout ce délai, alors que l'on avait annoncé en Conseil d'administration, on en a profité pour communiquer. Et donc les chercheurs, quand l'outil a été mis en production, étaient déjà inscrits dans la démarche. Tandis que si on l'avait mis en production un mois après la décision, ils n'auraient pas eu le temps de faire cette appropriation personnelle du projet. »

Directeur du Réseau des bibliothèques - ULiège

Tous les membres de l'ULiège qui publient des documents scientifiques sont concernés par Orbi, c'est-à-dire les académiques et les scientifiques. Les étudiants, eux, ne sont pas visés par cette plateforme. Il est possible pour eux de déposer certains travaux, notamment des étudiants de dernière année de master qui désirent y déposer leur mémoire ou des rapports. Toutefois, Orbi n'est pas conçu en première intention pour ce type de travaux. C'est pour cela que la plateforme MATHEO²⁵¹ (MAster THEsis Online) a été créée en 2014. Chaque faculté, ou département, qui le souhaite pourra participer au projet et organiser un dépôt de mémoire électronique, ce qui sera bénéfique pour le budget de l'étudiant, qui doit habituellement imprimer son mémoire en quatre ou cinq exemplaires. Les membres du jury ne gardent pas les exemplaires de mémoire qui leur sont fournis et les bibliothèques ne peuvent garder indéfiniment les mémoires des étudiants qui finissent souvent volés, perdus ou abîmés. Cette plateforme aura pour but d'agrandir leur visibilité, autrefois limitée à ceux qui les consultent en bibliothèque. Cela leur permettra également de proposer une version électronique de leur mémoire à un éventuel employeur intéressé.

3.6 L'Open Access à l'ULiège : une obligation pour les chercheurs

L'obligation pour les professeurs et le personnel scientifique de l'ULiège de déposer leurs publications sur Orbi fait partie du projet initial. C'est un mandat spécifique à l'ULiège. Le Conseil d'administration a décrété en 2007 que la référence

²⁵¹ <https://matheo.ulg.ac.be/> (page consultée le 13 mai 2017).

ainsi que la version électronique intégrale des publications des membres de l'ULiège après 2002 doivent figurer sur Orbi.

Une ambiguïté persiste sur le fait de savoir si tous les types de publications doivent obligatoirement être répertoriés sur Orbi. Pour les articles, les ouvrages ou chapitres d'ouvrages, le dépôt est obligatoire. Pour les publications comme les communications lors de congrès ou colloques, cela dépend des secteurs. Par exemple, en philosophie et lettres, les conférences sont considérées comme étant des publications. Dans d'autres facultés, on peut considérer que non et que ça n'a aucune raison de figurer sur un CV. Comme les publications d'Orbi sont examinées par des membres de la discipline, c'est eux qui détermineront si la publication doit y figurer ou pas selon leur secteur de recherche.

Les périodiques scientifiques depuis 2002 doivent avoir leur référence sur Orbi, mais aussi leur texte intégral disponible en *Open Access* lorsque l'éditeur le permet. Un accès restreint est également possible. Dans ce cas, un utilisateur souhaitant accéder à une publication peut la demander directement à l'auteur dans les cas où l'éditeur ne permet pas une diffusion en *Open Access*, ou quand l'auteur est en attente d'un accord de la part de l'éditeur par rapport à l'ouverture de l'accès au texte intégral. Le chercheur a alors la possibilité de placer le texte intégral en accès restreint ou en accès ouvert avec un embargo, ce qui signifie qu'un utilisateur intéressé par une publication devra demander une copie du document à l'auteur. Pour les documents soumis à un embargo, le document sera mis en accès ouvert à la fin de celui-ci.

L'élément stimulant qui fait que les membres de l'ULiège amenés à publier déposent leurs écrits sur Orbi est que pour une évaluation en vue d'une nomination ou une promotion par exemple, la seule source de production scientifique officielle que peut fournir le chercheur est Orbi. Toute publication qui n'est pas déposée sur Orbi est considérée comme inexistante :

« C'est dire à un auteur "Vous êtes patron d'un gros labo qui a une renommée mondiale, vous avez publié cinq articles dans *Nature*, deux articles

dans Science, trois articles dans telle revue prestigieuse, mais si vous ne les avez pas déposés sur Orbi alors c'est comme si vous n'aviez rien fait. »

Directeur du Réseau des Bibliothèques – ULiège

« J'ai imposé le green Open Access en créant Orbi et en l'imposant. Et donc pour l'imposer, et tout le monde considère dans le monde entier que c'est impossible d'imposer quelque chose à des chercheurs dans une université, le truc que j'ai utilisé c'est de dire "Nous ne prenons en considération que les articles qui sont dans Orbi. Si vous avez publié des articles, mais qu'ils ne sont pas dans Orbi, c'est qu'ils n'existent pas". [...] Donc tout le monde a parfaitement compris ça dans l'institution et nous sommes à 82 % de compliance, donc 82 % d'efficacité, ce qui est extrêmement rare, parce que Harvard est à 26 % et les autres universités francophones belges sont entre 8 % et 15 %. »

Prorecteur - ULiège

Un autre incitant de dépôt des publications sur Orbi consiste en une série de services à valeur ajoutée à disposition du chercheur, qui lui permettent d'accroître sa visibilité sur Internet, mais aussi de pouvoir gérer lui-même ses publications quand il en a besoin. Par exemple, un chercheur souhaitant postuler au FNRS doit fournir une liste de publications selon un modèle prédéfini. Il peut à présent générer sa liste à partir d'Orbi.

Au début de l'implémentation d'Orbi à l'ULiège, les réticences étaient nombreuses venant des chercheurs, qui invoquaient principalement le manque de temps pour déposer leurs publications sur la plateforme, ainsi que le fait qu'ils sont déjà surchargés de tâches administratives. La possibilité de déléguer le travail préparatoire du dépôt²⁵² a cependant facilité la tâche des chercheurs.

²⁵² Le chercheur peut désigner une autre personne qui pourra encoder les publications dans Orbi. Cependant, seul le chercheur lui-même peut valider la référence.

3.7 L'Open Access et les droits d'auteur

Le répertoire institutionnel de l'ULiège est particulièrement attentif à la question des droits d'auteur. Seules les publications pour lesquelles le chercheur possède les droits peuvent être publiées en *Open Access*. Lorsque le chercheur a cédé ses droits à l'éditeur, il peut toujours déposer sa publication en *Open Access* si l'éditeur le permet. En effet, environ 60 % d'entre eux, les plus grands, acceptent l'*Open Access*, parfois avec un embargo de 6 mois, si le chercheur précise qu'il ne s'agit que du *post print* auteur (une version sans la mise en page de l'éditeur) ou alors du *pré print* auteur (la version telle qu'elle a été soumise avant la correction). Les auteurs qui n'ont pas les droits doivent poster leur publication en « *restricted access* ». Afin d'aider les chercheurs à y voir plus clair dans les questions relatives aux droits d'auteur, SHERPA/RoMEO²⁵³, un site international, reprend les politiques de nombreux éditeurs afin d'informer les auteurs sur ce qu'ils peuvent faire ou non avec leurs publications.

4. Les nouvelles méthodes de gestion comme objets-frontière

L'analyse de ces trois initiatives de l'ULiège en matière de gestion nous amène à relever deux éléments. Le premier est que Radius, le SMAQ et Orbi sont trois initiatives de l'ULiège qui partagent un point commun : celui de permettre à l'université d'avoir un regard sur ses activités et de permettre le pilotage et la gestion stratégique de l'institution. Que ce soit en construisant des tableaux de bord, en évaluant les différentes entités constituantes de l'université (les filières d'enseignement, les entités de recherche, mais aussi les administrations), ou encore en référençant la production scientifique de ses chercheurs dans un répertoire institutionnel, l'ULiège a créé une série de dispositifs afin d'améliorer la visibilité et le fonctionnement de ses activités. La création de ces nouveaux dispositifs s'inscrit dans le contexte de Nouveau Management Public, auquel l'université doit à présent se conformer, en développant une stratégie interne reposant sur des dispositifs rendant plus visibles et efficaces les activités de l'université (Bachelet, Hoerner, 2016). Cette stratégie interne se traduit entre autres par l'implémentation de nouveaux

²⁵³ <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/index.php> (page consultée le 13 mai 2017).

outils de gestion²⁵⁴, issus du monde économique. En effet, comme nous l'ont expliqué les analystes de Radius, le *reporting* institutionnel est loin d'être un concept nouveau, mais son entrée à l'université est particulièrement récente. Il en va de même pour les évaluations, courantes dans les entreprises privées pour évaluer la performance du personnel ou de services. Dans notre cas encore, les évaluations effectuées par l'ULiège n'ont été mises en place que récemment. Enfin, le dépôt institutionnel Orbi, mais surtout son caractère obligatoire constitue une nouveauté à l'université, permettant de quantifier la production scientifique.

Le second élément que nous pouvons relever suite à cette analyse est que la création de ces dispositifs a conduit à un déplacement des responsabilités et la création de nouvelles fonctions. Les données institutionnelles, auparavant dispersées dans les différentes administrations de l'université sont aujourd'hui concentrées dans un nouveau service qui leur est attribué, c'est-à-dire Radius, où elles sont gérées par des spécialistes. Il en va de même pour les évaluations. Si auparavant l'ULiège était évaluée de manière externe par l'EUA pour sa gestion stratégique et par l'AEQES pour ses filières d'enseignement, elle a effectué une démarche proactive en matière d'évaluation en créant le SMAQ qui constitue à présent un service à part entière consacré à la qualité de l'institution, dirigé par un Vice-Recteur puis un Conseiller du Recteur. De son côté, le Réseau des Bibliothèques a à présent la responsabilité de contrôler la production scientifique des chercheurs grâce à Orbi.

Dans tous les cas, la proximité avec les Autorités, et plus particulièrement avec le Prorecteur qui a mis en place ces initiatives, témoigne de la volonté de celui-ci de servir le travail de l'université et d'augmenter sa visibilité dans un contexte de compétition, où les universités sont tenues de rendre des comptes en permanence. Cependant, ces initiatives sont récentes et nous manquons de recul pour y observer un marqueur de pouvoir de la part du Prorecteur, ou pour conclure de leur efficacité et de leur acceptation dans toute l'université.

²⁵⁴ Nous entendons le terme « outil de gestion » au sens de Chiapello et Gilbert (2013) qui le définissent comme « *un ensemble délimité d'objets organisationnels dotés de traits caractéristiques qui s'offrent à une triple description : fonctionnelle, structurelle, processuelle* » (Chiapello et Gilbert, 2013 : 32). Ces trois caractéristiques répondent respectivement aux trois questions « à quoi ça sert ? », « de quoi est-il fait ? » et « comment s'en servir ? ».

Les services que nous avons étudiés dans le cadre des nouvelles méthodes de gestion à l'université sont des dispositifs de support à l'université qui, comme nous l'avons vu précédemment²⁵⁵, sont une composante de la troisième mission. La mission de ces services consiste principalement à aider l'université à disposer d'informations pertinentes sur elle-même pour assurer ses missions d'enseignement et de recherche de manière efficace.

Nous estimons l'analyse de services relevant du service à la communauté universitaire sous l'angle des objets-frontière comme pertinente à condition de nuancer notre propos et de rappeler que l'on analyse ici un volet particulier de la troisième mission de l'université. Les objets-frontière constituent un point de rencontre entre acteurs issus de mondes différents où ils peuvent dialoguer et collaborer. Dans le cas du service à la communauté universitaire, les acteurs concernés par ces services appartiennent au même monde, mais à des catégories de personnel différentes rassemblées autour d'outils issus du NMP. Parmi les acteurs en présence autour de la question du *reporting* institutionnel nous pouvons citer les Autorités, les chercheurs et les membres du personnel administratif.

Radius est une initiative qui a été lancée par les Autorités de l'ULiège et plus particulièrement le Recteur en place de 2005 à 2014, dans un but de visibilité sur les activités de l'institution. Nous avons vu que les membres des Autorités souhaitaient avoir les chiffres de l'institution pour assurer une gouvernance efficace ou encore réagir lors de contacts avec la presse. Le travail des membres du personnel administratif a été transformé après l'intégration du *reporting* institutionnel. Auparavant responsables de la gestion des chiffres relevant de leur administration, ils doivent aujourd'hui transmettre leurs données à un service en ligne directe avec les Autorités. D'après nos interlocuteurs, cela amène certaines administrations à développer des résistances quant à la nouvelle manière de procéder. Nos recherches ne nous ont pas permis d'obtenir le point de vue du personnel académique et scientifique, mais selon les analystes Radius leur permet d'avoir des chiffres concernant leurs facultés.

²⁵⁵ Voir chapitre précédent sur la troisième mission.

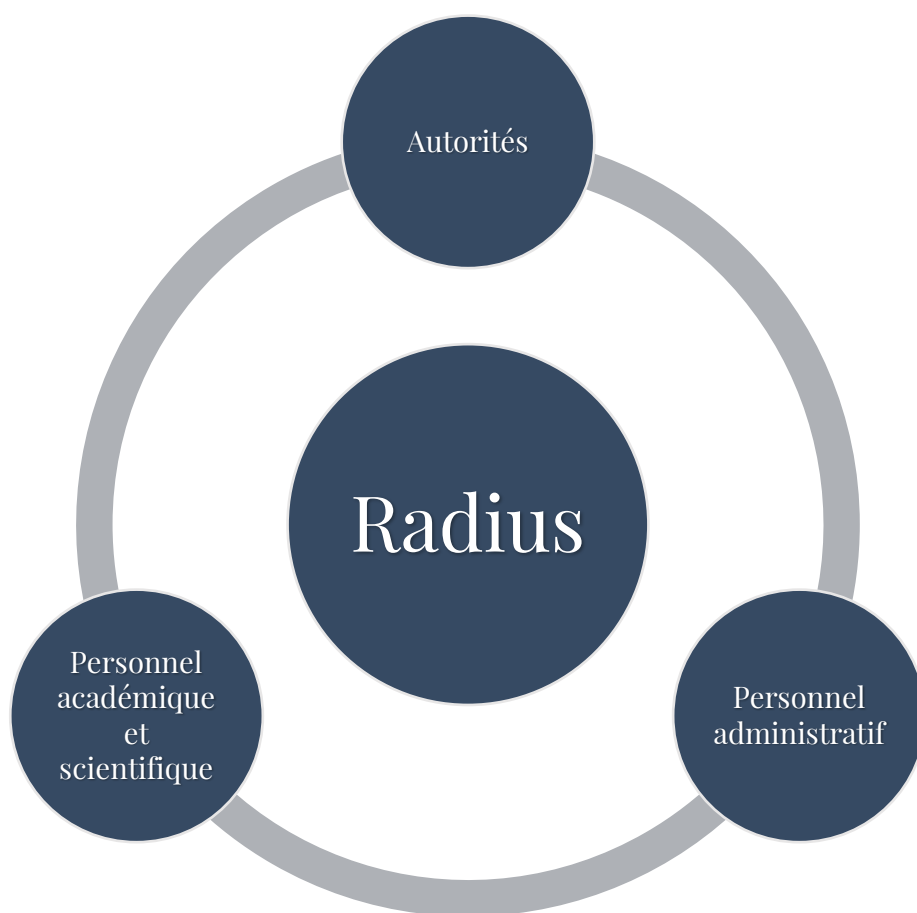


Schéma 9 : Les acteurs autour de Radius

Les évaluations organisées par le SMAQ constituent également un objet-frontière entre certains acteurs de l'université, c'est-à-dire les Autorités, le personnel académique et scientifique et le personnel administratif. Grâce aux évaluations, les Autorités souhaitent promouvoir et systématiser une culture de la qualité, mais aussi identifier des priorités et des objectifs à atteindre. Des évaluations externes existaient déjà au niveau de la gouvernance (EUA) et des filières de formation (AEQES). Les Autorités de l'université ont décidé d'étendre ces pratiques à la recherche et aux administrations grâce à un service prévu à cet effet. Du côté des entités évaluées, c'est-à-dire les académiques, scientifiques et administratifs, les évaluations leur permettent de se remettre en question, de connaître leurs points forts et leurs points faibles, ainsi que de travailler sur des pistes d'amélioration.

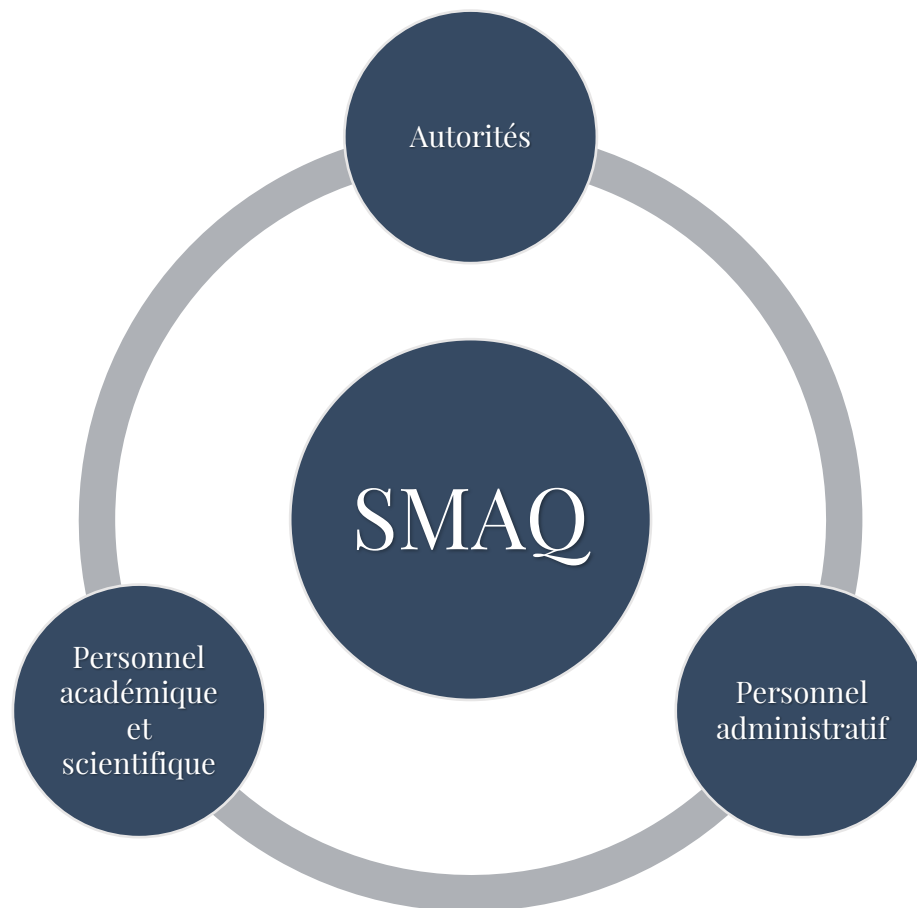


Schéma 10 : Les acteurs autour du SMAQ

Enfin, nous considérons également Orbi comme un objet-frontière qui réunit les Autorités et les chercheurs autour des publications scientifiques. Cet outil permet aux Autorités de quantifier la production scientifique des chercheurs de l'université ainsi que de participer au mouvement de l'*Open Access*. Celui-ci donne la possibilité aux chercheurs de publier et de rendre visible leur travail sans obligatoirement passer par des éditeurs qui demandent d'importantes sommes d'argent. Du côté des chercheurs, Orbi leur permet d'accroître la visibilité de leurs publications et de les rendre accessibles non seulement aux autres chercheurs de leur domaine, mais aussi à quiconque désire obtenir des informations sur un sujet donné.

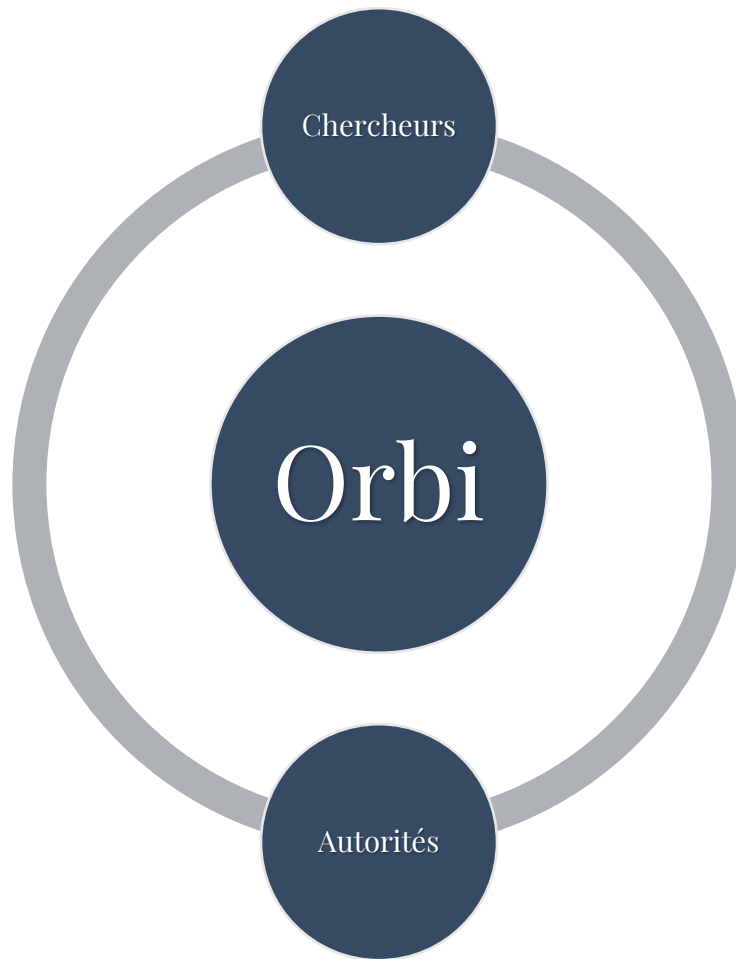


Schéma 11 : Les acteurs autour d'Orbi

Les trois dispositifs que nous avons étudiés partagent la caractéristique commune de développer des outils de gestion de l'université. En effet, le *reporting* ou les évaluations (notamment la méthode SWOT utilisée lors des autoévaluations) sont pratique courante dans les entreprises privées, comme nos interlocuteurs nous l'ont précisé dans le cas de Radius. Nous pouvons nous représenter ces dispositifs faisant partie du service à la communauté universitaire comme des passerelles entre le monde universitaire et le NMP qui peu à peu colonise l'université dans le contexte actuel. Le schéma suivant illustre notre propos. Notons que dans le cas des dispositifs de support à l'université, la flèche n'existe que dans le sens de l'entrée des méthodes de gestion vers l'université étant donné que ces dispositifs ont une influence interne à l'université.

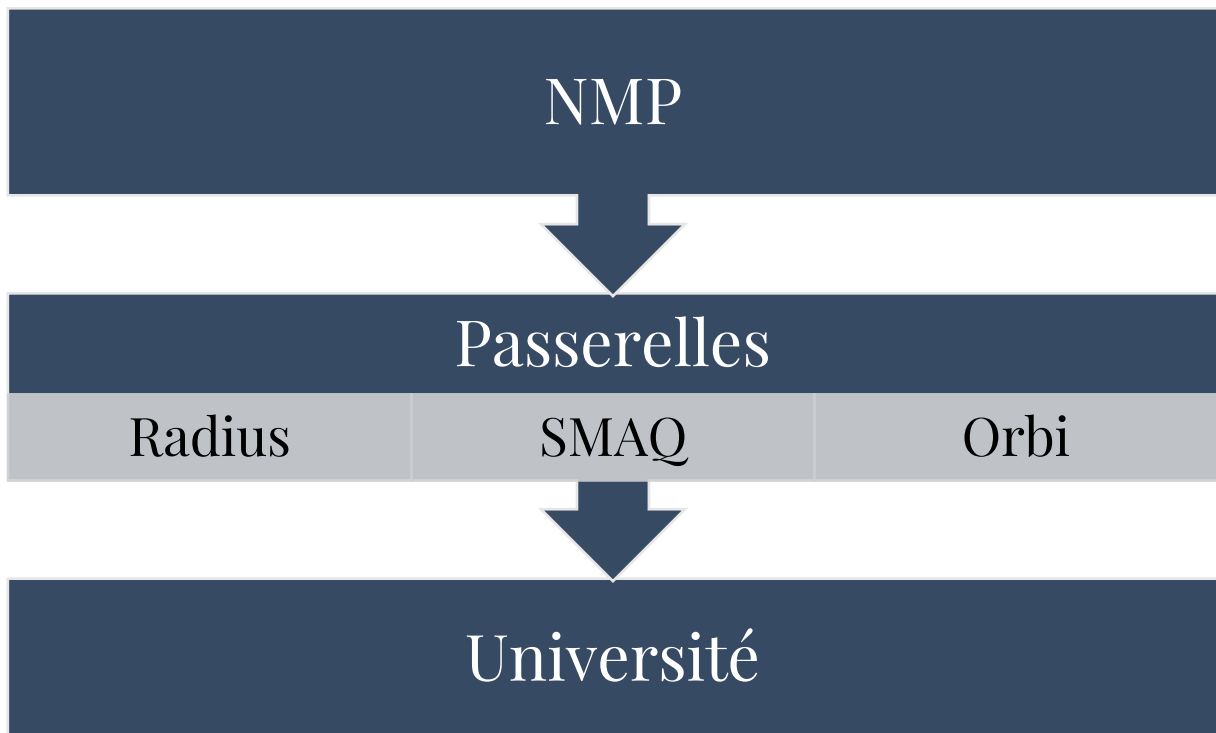


Schéma 12 : Les nouvelles méthodes de gestion comme passerelle vers l'université

SECTION 2 : L'OUVERTURE AU MONDE ÉCONOMIQUE

1. De l'université «tour d'ivoire» à l'université «entrepreneuriale»

Avant de commencer notre analyse des *Knowledge Transfer Office* (KTO), il nous paraît opportun de rappeler quelques facteurs déterminants dans l'évolution de l'université.

On s'accorde à penser que les universités du Moyen-Âge étaient principalement chargées de diffuser le savoir grâce à l'enseignement qu'elles dispensaient (Vorley et Nelles, 2008). Au XIX^e siècle, Wilhelm von Humboldt est à l'origine d'un nouveau modèle, où la recherche relève de la compétence de l'université au même titre que l'enseignement (*ibidem*), et qui voit apparaître la catégorie sociale de l'enseignant-chercheur (Gingras, 2003). Cette addition de la recherche comme mission de l'université est décrite par Etzkowitz *et al.* (2000) comme la première révolution académique qui sera suivie par la seconde révolution académique lors de l'introduction du service à la société aux missions de l'université qui peut à présent être qualifiée d'entrepreneuriale (*ibidem*).

Ce modèle d'université entrepreneuriale, théorisé par Burton Clark en 1998 (Gjerding *et al.*, 2006) s'est imposé aux universités par des pressions extérieures qui émanent des gouvernements et de la concurrence entre les universités, donnant à la recherche un rôle davantage stratégique (Mailhot et Schaeffer, 2009). Nous pensons ici aux restrictions budgétaires imposées aux universités qui doivent à présent trouver d'autres sources de financement, notamment grâce à la recherche à finalité économique (Gjerding *et al.*, 2006). Les universités sont amenées à maintenir un certain équilibre entre la culture universitaire et la culture du marché et à combiner les deux (Rinne et Koivula, 2005) dans un contexte de demande sociale de multiplication et de diversification de leurs activités qui les encourage entre autres à interagir plus étroitement avec l'économie et la société (Bonaccorsi, Daraio, Geuna, 2010). Les universités doivent donc répondre aux exigences de la logique du marché les amenant à être plus rentables, plus transparentes et à s'inscrire dans une logique de « *service au client* » (Denman, 2005 : 14).

2. Les relations universités-entreprises

Ces injonctions issues de la logique du marché subies par l'université ont non seulement eu un impact sur sa gestion, mais ont également affecté sa pratique scientifique (Harloe et Perry, 2005) et plus particulièrement les relations qu'elle entretient avec les entreprises. Nous avons vu que ces changements dans la production du savoir sont largement abordés dans la littérature, entre autres via les concepts de « mode 2 » de Gibbons et de « triple hélice » d'Etzkowitz et Leydesdorff (Moriau, 2001, Barré, 2011). Selon Gibbons, l'université est passée d'un mode 1 de la production de connaissances à un mode 2 qui repose sur l'idée d'un décloisonnement du savoir et qui comprend les caractéristiques suivantes : une production des connaissances qui dépend plus de ses possibles applications que des intérêts académiques et produite de manière transdisciplinaire²⁵⁶, des groupes de recherches dont la localisation est plus hétérogène, une responsabilité sociétale plus forte et une évaluation externe des connaissances produites, c'est-à-dire qui n'est plus réalisée par les pairs (Moriau, 2001 ; Harloe et Perry, 2005, Barré, 2011).

Les relations entre les universités, le gouvernement et les entreprises peuvent être illustrées par le concept de « triple hélice » (Etzkowitz *et al.*, 2000). Dans cette conception, les universités, les pouvoirs publics et les entreprises interagissent dans le but d'améliorer leurs performances respectives (Etzkowitz, 2008). Selon Moriau (2001), Etzkowitz et Leydesdorff conçoivent cette triple hélice comme « *une structure institutionnelle qui relie le secteur public, le monde académique et le secteur privé pour dépasser les anciens clivages et les anciens modes de régulation* » (Moriau, 2001 : 64). Si ces deux théories ont été critiquées (Moriau, 2001 ; Barré, 2011) pour avoir considéré les relations universités-entreprises comme relativement nouvelles et pour avoir présenté un modèle de la science trop homogène, elles montrent toutefois comment la recherche partenariale entre les universités et les entreprises sont devenues une norme et se sont inscrites dans les pratiques des chercheurs (Barré, 2011).

²⁵⁶ Prenons ici comme exemple le cas des SHS, qui se retrouvent impliquées dans des recherches au côté des sciences de la santé et des sciences et techniques (Conférence de Bernard Rentier dans le cadre des Cours Conférence du Collège Belgique le 12 mars 2015 à Liège).

Aujourd'hui, rares sont les universités ne possédant pas de service de transfert de connaissances. Ces services sont largement mis en valeur par les institutions comme le principal relais entre elles et le monde économique. Ces relations sont loin d'être neuves (Bertrams, 2006a), mais elles se sont multipliées en Amérique du Nord où les États-Unis ainsi que le Canada ont constitué un exemple dans le domaine des partenariats entre l'université et les entreprises (Malissard *et al.*, 2003). La loi Bayh Dole de 1980 a eu une importance capitale aux États-Unis où elle a permis aux universités de conserver la propriété intellectuelle des résultats de recherche. Toutefois, l'impact de cette loi est discuté et pourrait ne pas être le seul facteur de commercialisation de la recherche. Malissard *et al.* (2003) évoquent en effet l'émergence de nouveaux secteurs comme les biotechnologies ou l'informatique, dont les résultats de recherche ont été commercialisés avant la promulgation de la loi Bayh Dole. De plus, aucun cadre juridique n'a été mis en place au Canada pour appuyer les relations partenariales entre l'université et les entreprises et celles-ci se sont pourtant développées de manière comparable aux États-Unis. En Belgique, un décret du même type a été publié en 1996 en Flandre et en 1997 en Wallonie. Celui-ci, aussi appelé « Bayh Dole Act wallon », était assorti de moyens pour engager des experts en valorisation et de moyens financiers pour payer les frais générés par la protection intellectuelle (Morant, 2009).

3. Les services de transfert de connaissances et le Réseau LIEU

Durant notre travail de terrain, nous avons eu l'occasion de découvrir les KTO des trois universités concernées par notre projet de recherche, à savoir l'Interface Entreprises-Université pour l'ULiège, le Technology Transfer Office (TTO) pour l'ULB et le Louvain Technology Transfer Office (LTTO) pour l'UCL. Ces trois KTO collaborent étroitement au sein du réseau LIEU (Liaison Entreprises Universités), qui constitue un guichet unique pour les chercheurs.

3.1 L'Interface entreprises-université de l'ULiège

Le plus ancien des KTO que nous présentons est l'Interface Entreprises-Université de l'ULiège. Le site web de l'Interface entreprises-université de l'ULiège définit cette dernière comme « *l'organe permanent de liaison et de promotion des collaborations entre*

*les laboratoires ou les chercheurs de l'Université de Liège et les entreprises et le monde économique*²⁵⁷ ».

Créée en 1989, à la fois de l'initiative de l'ULiège et d'acteurs économiques liégeois tels que l'Union Wallonne des Entreprises²⁵⁸ (UWE), Agoria²⁵⁹ ou encore la Chambre de Commerce et d'Industrie de Liège (CCI)²⁶⁰, l'Interface résulte de la volonté conjointe du monde de l'entreprise et de l'université de travailler ensemble, grâce à une structure favorisant leur collaboration. L'Interface est un département à part entière de l'université, qui dépend directement du Conseil d'administration et du Recteur, mais reste toutefois géographiquement éloignée de l'Administration Recherche et Développement, ses bureaux étant situés dans le parc scientifique du Sart-Tilman (Liège Science Park). D'après nos interlocuteurs, cette proximité avec le monde économique fait partie de la culture de l'ULiège et de sa situation géographique dans le bassin industriel liégeois. Aujourd'hui, l'interface entreprises-université est composée d'une cinquantaine de personnes, dont la plupart disposent d'une précédente expérience en entreprise.

3.2 Le Technology Transfer Office de l'ULB

À l'ULB, le TTO est intégré à l'Administration Recherche (ADRE) et se situe dans les mêmes locaux, sur le campus du Solbosch. Le directeur de l'ADRE supervise les deux départements. Le service de transfert de connaissances de l'ULB est un peu plus récent qu'à l'ULiège et date du début des années 90. Avant cela, il existait un autre service qui avait la même fonction, qui était rattaché au service de métallurgie de l'École polytechnique. Un professeur de ce département avait remarqué l'importance des relations entre l'université et les entreprises. Il a alors créé un service d'interface, appelé Centre de Recherche Industriel. Ce service a bénéficié de l'aide de la Bruxelles-Capitale et a par la suite été transféré dans l'administration centrale au vu des diverses disciplines

²⁵⁷ <http://www.interface.ulg.ac.be:80/collaborations/collgen.php> (page consultée le 10 juillet 2017).

²⁵⁸ L'Union Wallonne des entreprises est un regroupement d'entrepreneurs de la Wallonie, qui a pour but d'assurer la prospérité de la région.

²⁵⁹ Agoria est une association patronale et syndicale belge qui fournit divers services, comme du conseil ou du *business development* et crée un climat d'entreprise favorable pour les entreprises qui en sont membres.

²⁶⁰ La Chambre du Commerce et de l'Industrie de Liège-Verviers-Namur (CCI) est un réseau d'entreprises dont la mission est de les aider à se développer durablement, par le biais d'événements de networking par exemple.

qui étaient concernées, pour devenir le TTO, à présent constitué d'une équipe de dix-huit personnes.

3.3 Le Louvain Technology Transfer Office de l'UCL

En 1979, l'administration recherche (ADRE) de l'UCL a été créée, responsable de la détection de résultats potentiellement transférable et de la recherche de financements. La directrice de l'ADRE et l'Administrateur général ont ressenti le besoin d'avoir un impact sur la région et de développer des relations avec le monde économique. Avant la création du LTTO, la Sopartec, une filiale de l'UCL composée de dix personnes, était en charge du transfert de connaissances à l'UCL. Le Prorecteur au service à la société, nommé avec la nouvelle équipe rectorale de 2009 a souhaité un dialogue plus important entre l'administration recherche et la Sopartec. Trois ans plus tard, en mai 2011, une structure virtuelle, le LLTO voit le jour, conjointement dirigé par la directrice de l'ADRE et par le directeur de la Sopartec. L'ADRE et la Sopartec sont toutes les deux situées à Louvain-la-Neuve, mais ne se trouvent pas dans les mêmes locaux, contrairement à l'ULB. Un Conseil du Transfert de Technologie a également été créé, avec des membres provenant des conseils d'administration de l'UCL et de la Sopartec. Son rôle est de déterminer les politiques et les stratégies de l'institution en matière de transfert de technologie. L'ADRE est aujourd'hui composée d'une équipe de quarante personnes, dont la plupart dépendent de financements complémentaires issus des Régions wallonne et bruxelloise.

3.4 Le Réseau LIEU

À la fin des années 1980, la Région wallonne a transféré aux universités la propriété des résultats de leurs recherches. Afin de pouvoir les valoriser, il était devenu intéressant pour les universités de se connaître entre elles pour pouvoir échanger de bonnes pratiques et s'entraider, bien que les universités n'aient pas vraiment été habituées à collaborer entre elles par le passé :

« À ce moment-là, il y a eu des groupes de travail notamment dans le cadre d'un projet dont je m'occupais. Et donc on a commencé à se réunir, puis on a trouvé que c'était intéressant. Groupe de fait dans un premier temps. Et ça ne

s'est pas fait sans mal, ce qui est effectivement vrai, parce que les universités n'avaient pas dans ce domaine-là une tradition de travail ensemble. »

Coordinateur – Réseau LIEU

Le Réseau LIEU a peu à peu été reconnu par le conseil des recteurs, qui lui a confié une mission d'échange de bonnes pratiques. En 2003, ce groupe est devenu un réseau officiel et une structure a été définie, mais a fonctionné sans moyens pendant tout un temps. C'est en 2007 que les choses se sont accélérées, quand une demande a été introduite dans le cadre des financements structurels de l'Union européenne.

Avant cette collaboration entre les interfaces des différentes universités, il existait beaucoup de rivalités entre institutions. D'après les acteurs interrogés, ce besoin de travailler ensemble entre universités provient d'une pression du monde politique et industriel :

« De plus, on est quand même sur un petit territoire, et la région ne voulait pas financer des chapelles qui se tirent dedans. »

Directeur de l'Interface entreprises-universités - ULiège

Le but de la mise en réseau des KTO²⁶¹ est principalement d'harmoniser le paysage de la valorisation de la recherche en Belgique francophone, notamment en donnant une visibilité aux activités des universités pour le monde économique et en rendant possibles les collaborations entre universités²⁶², mais aussi entre les universités et les hautes écoles. Basé sur une idée de « guichet unique », le réseau LIEU permet aux entreprises en quête de compétences spécifiques de les trouver sans devoir faire le tour des universités. Comme le schéma ci-dessous le montre, les membres du réseau LIEU sont l'Interface de l'ULiège,

²⁶¹ <http://www.reseaulieu.be/sites/default/files/static-pages/doc/Contenu-ligne-metro-reseau.pdf> (page consultée le 12 juillet 2017).

²⁶² L'ULiège, l'ULB, l'UCL, l'UNamur et l'UMons sont les universités faisant partie du réseau LIEU.

le TTO de l'ULB, le LTTO de l'UCL, l'AVRE²⁶³ de l'Université de Mons, l'ADRE²⁶⁴ de l'Université de Namur et SynHERA, l'interface des hautes écoles.

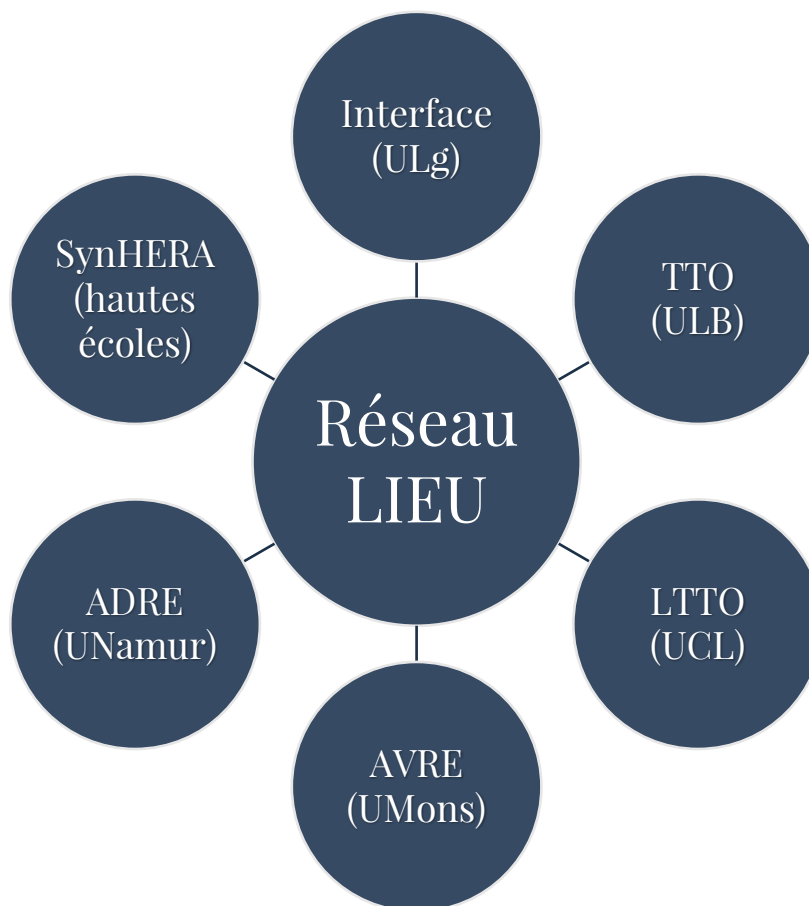


Schéma 13 : Le réseau LIEU

Tandis que des groupes de travail par projet coordonnent les activités liées à la valorisation thématique, la communication ou l'animation technologique, le réseau LIEU coordonne les activités des services de transfert de connaissances grâce à cinq groupes de travail thématiques ²⁶⁵:

- Agroalimentaire, Énergie et Environnement (AgrEEn)
- Sciences de la vie (Biotech)
- Matériaux
- Micro et Nanotechnologies, Technologies de l'Information et de la Communication (MiNaTIC)
- Sciences Humaines et Sociales (SHS)

²⁶³ Administration et Valorisation de la Recherche.

²⁶⁴ Administration Recherche.

²⁶⁵ <http://www.reseaulieu.be/fr/page/qui-sommes-nous> (page consultée le 12 juillet 2017).

Si la création d'un tel réseau a permis la collaboration de plusieurs universités, celle-ci reste fragile. Au départ présenté comme une initiative volontaire, un de nos interlocuteurs nous explique toutefois que, paradoxalement, les valorisateurs sont soumis à des indicateurs de réseau. Par conséquent, cette collaboration reste fragile :

« Le Réseau LIEU n'est basé nulle part, il n'a pas d'entité juridique. Donc ce n'est jamais qu'une volonté de personnes de travailler ensemble. [...] Maintenant, à voir si on pourra effectivement continuer sur cette dynamique. [...] Nous, on a des indicateurs de mise en réseau, on est obligés de faire des trucs ensemble, des événements, etc., et c'est dans nos indicateurs et on est payés pour ça. Donc ça fait quand même une différence fondamentale, que si c'était basé uniquement sur la bonne volonté des uns et des autres. Si par malheur les financements devaient diminuer dans le futur, il y a un risque de repli de chacun dans son institution, ça j'en suis convaincu. À suivre ! »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université – ULiège

3.5 Valorisateur : une nouvelle fonction peu structurée

Avec la création des KTO, une nouvelle catégorie professionnelle a vu le jour : les valorisateurs, tels qu'ils sont appelés à l'ULiège et à l'UCL, aussi appelés conseillers scientifiques à l'ULB. La profession étant apparue avec les KTO, il n'y a pas vraiment de consensus sur la manière de nommer cette fonction. Au service des chercheurs, mais aussi des entreprises, leur activité est très vaste, allant de l'accompagnement des chercheurs pour protéger leurs résultats, à la détection de résultats valorisables dans les laboratoires, en passant par la création de sociétés *spin-offs* ou l'organisation d'événements de promotion de l'innovation. Il existe des valorisateurs pour chaque domaine de recherche, sciences et techniques, sciences du vivant et sciences humaines. La plupart des valorisateurs sont détenteurs d'un diplôme de master et ont soit une expérience en entreprise, soit dans la recherche, soit dans des organismes internationaux.

À l'heure actuelle, la fonction de valorisateur semble toujours en cours de professionnalisation, et le métier manque de reconnaissance au niveau institutionnel. Par exemple, à l'ULiège le statut de ces membres du personnel est encore assez flou, certaines

personnes passant du statut personnel PATO à celui de personnel scientifique. Leur emploi est également relativement précaire étant donné qu'ils sont payés par des financements extérieurs qui seront renouvelés ou non, notamment dans le cas des valorisateurs en sciences humaines. Un valorisateur de l'Interface nous explique que sa fonction ne fait pas l'objet d'un statut spécifique :

« Si tu regardes dans une liste des métiers au niveau de la Belgique ou du monde, il doit exister ça quelque part, je ne suis pas sûr qu'on y voit un conseiller en transfert de technologie. À côté d'avocat et médecin. Nous-même à l'université on n'existe pas. On utilise les grilles... Moi j'étais PATO maintenant je suis personnel scientifique, je crois que je suis équivalent à premier assistant, je ne sais pas quoi, mais je n'ai pas un titre. Aux administrations ils sont PATO et tu vois ils ont des trucs, là c'est plus carré, nous on est un peu entre les deux, on n'existe pas vraiment en fait. Il n'y a pas une grille et un statut spécifique à l'interface, donc le métier n'existe pas. Pourtant on le fait ! Il n'y a probablement pas besoin non plus d'un statut spécifique, mais bon le métier en tant que tel... »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université – ULiège

3.6 Les missions des KTO

Les missions des KTO de l'ULiège, l'ULB et l'UCL sont, à quelques détails près, relativement similaires. Nous en distinguons trois : la valorisation de la recherche, la promotion de l'innovation, ainsi que la protection de la propriété intellectuelle.

3.6.1 La valorisation de la recherche

La valorisation de la recherche peut être effectuée grâce à la recherche partenariale, aux brevets et licences, ou encore à la création d'entreprises *spin-offs* qui seront rapidement autonomes et indépendantes dans le monde économique, tout en gardant des liens avec l'université, qu'ils soient formels (sous forme de sous-traitance par exemple) ou informels. Des *spin-offs* peuvent être créées dans tous les domaines. Voici quelques exemples :

- IBA²⁶⁶ : émanation de l'UCL dans le domaine de la stérilisation, de la radiothérapie et de la protonthérapie, la plus grande spin-off de Wallonie s'inscrit aujourd'hui au rang des grandes entreprises
- Mithra : *spin-off* de l'ULiège, groupe pharmaceutique spécialisé dans la santé féminine
- DiverCity, *spin-off* de l'ULB, qui est une société de consultance spécialisée dans la gestion de la diversité dans des entreprises privées, publiques ou associatives

À l'heure actuelle, l'Interface de l'ULiège a permis la création d'une centaine de *spin-off* à un rythme de quatre à cinq par an. Si les *spin-offs* font partie des activités les plus visibles de l'Interface, elles ne constituent cependant pas une fin en soi, comme l'explique un valorisateur de l'Interface de l'ULiège

« Il y a de la matière pour effectivement, pas nécessairement créer des spin-offs, de nouveau, parce que c'est souvent ce qu'on voit, c'est la partie la plus visible de l'iceberg et puis c'est le côté un peu sexy, tiens on crée des entreprises, mais bon on en crée... allez quand ça va bien on en crée cinq par an, mais pour ça il faut mettre... enfin je dis n'importe quoi comme chiffre parce que je n'ai pas les statistiques, mais il faut voir mille chercheurs, il y en a cent qui vont effectivement faire des projets de collaboration avec l'extérieur, sur ceux-là il y en a une vingtaine qui vont effectivement donner des résultats, dont quinze n'intéressent personne, on va déposer trois brevets, un ne sera pas utilisé, un sera utilisé par une société de la région, et peut-être alors ce qui reste, on va créer une société avec. »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université – ULiège

De manière générale, les valorisateurs de l'Interface considèrent plus judicieux de transférer une technologie vers une société existante que d'en créer une nouvelle :

« Quand on n'a pas trouvé, parce que c'est plutôt comme ça qu'il faut le présenter, quand on n'a pas trouvé de société existante qui peut prendre la technologie, peut-être que c'est intéressant de créer la société qui pourra

²⁶⁶ Ion Beam Applications.

l'accueillir. Donc c'est un peu ça la spin-off. Je ne me suis pas fixé comme indicateur de créer le plus de spin-offs possibles. C'est pour... justement dans notre environnement, c'est peut-être mieux d'aider une société à grandir avec de nouvelles technologies plutôt que d'en créer une à côté qui est un peu concurrente. »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université - ULiège

À l'ULB, la création de *spin-offs* fait également partie des missions du TTO, mais elle ne constitue pas non plus une priorité. La principale voie de commercialisation et d'exploitation des connaissances élaborée dans un laboratoire de l'université est le transfert vers un opérateur existant, de la région ou même de l'étranger. Si le TTO ne trouve aucun opérateur, par exemple parce qu'aucune entreprise n'est en mesure d'exploiter la technologie ou bien que celle-ci entre en concurrence avec des technologies existantes, le choix se portera sur la création d'une entreprise pour l'exploiter, c'est-à-dire une *spin-off*. La création d'une *spin-off* est un processus complexe, car un laboratoire ne fonctionne pas de la même manière qu'une entreprise et ne concevra pas spécialement une innovation dans un but économique :

« La création de spin-offs est un mécanisme un peu compliqué parce qu'évidemment, le transfert de technologie n'est pas quelque chose qui est très simple, parce qu'une innovation qui est développée dans un laboratoire et en général la manière dont le laboratoire fonctionne, ce n'est pas de concevoir cette innovation avec comme finalité la valorisation économique, mais c'est plutôt la recherche, la science qui les intéresse, donc il y a déjà tout un travail de traduction à faire entre le travail qui a été fait, le produit des recherches de nos laboratoires et le marché qui serait prêt à absorber cette innovation donc ça, entre la recherche et l'innovation il y a parfois un lien difficile à établir, entre innovation et exploitation, et puis donc là on a déjà une difficulté, mais la difficulté se double quand on parle d'une spin-off, parce qu'on n'a même pas un opérateur existant. Il faut créer cet opérateur, avec tout ce que ça représente d'aléatoire de lancer une nouvelle activité économique. Il faut trouver des fonds pour la lancer, il faut parfois créer le marché. Parfois, le marché existe, mais il faut pouvoir le pénétrer. Donc on a un ensemble de difficultés supplémentaires pour les spin-offs. Donc ça

c'est évidemment une aventure extrêmement compliquée, il faut trouver les bonnes personnes. »

Directeur de l'ADRE – ULB

Une autre difficulté de la création d'une *spin-off* est liée au manque de motivation des chercheurs pour l'entrepreneuriat. Selon le Directeur de l'ADRE (ULB), les chercheurs intéressés par l'aventure entrepreneuriale sont minoritaires :

« Les chercheurs, lorsqu'on doit faire face à l'exploitation à travers une licence vers des partenaires existants, le chercheur en général il ne va pas quitter son laboratoire, il va parfois entrer en contact avec la société qui va exploiter son savoir-faire ou sa technologie, ça va l'intéresser plus ou moins. En général, je trouve que ça les intéresse assez bien je dirais, mais bon voilà ce n'est pas leur première vocation. Mais alors si c'est pour créer une société, ça ne les intéresse plus. À de très rares exceptions près, le chercheur en tout cas pas le professeur établi qui est nommé dans l'institution va rarement quitter son professorat, démissionner pour se lancer dans une aventure entrepreneuriale. Par contre, il peut être entouré de chercheurs qui sont dans des positions moins confortables, non statutaires, transitoires tels que les postdoctorants, qui eux peuvent trouver un intérêt, hésitent entre une carrière académique et une autre carrière, c'est-à-dire essentiellement aller dans le privé, peuvent trouver un intérêt à prolonger leur expérience et leur vie académique à travers une expérience entrepreneuriale. Mais tous n'ont pas nécessairement les compétences pour ça, parce qu'un bon chercheur ne fait pas nécessairement un bon entrepreneur. »

Directeur de l'ADRE – ULB

3.6.2 La promotion de l'innovation

La promotion de l'innovation est également l'une des missions principales des bureaux de transfert de connaissances.

Il s'agit de sensibiliser les chercheurs et stimuler l'innovation dans l'université grâce à des visites dans les laboratoires, ou grâce à certaines activités. Parmi celles-ci,

nous pouvons citer les Lab'Insight, qui sont organisées par le réseau LIEU. Ce sont des demi-journées où des entreprises peuvent visiter des laboratoires des universités et rencontrer les chercheurs qui ont alors l'opportunité de présenter leurs compétences. Ces rencontres entre chercheurs et entreprises sont très importantes, car elles permettent non seulement d'instaurer un premier contact, mais aussi de créer un dialogue entre l'université, qui dépasserait sa fonction de recherche pour faire de l'innovation, et le monde industriel dont le rôle ne se limiterait plus à la production. On assiste alors à un phénomène de brouillage des frontières entre l'université et le monde des entreprises :

« Faire en sorte qu'à l'intérieur de l'université on ne fasse pas que de la recherche, mais qu'on fasse aussi de l'innovation, et qu'à l'extérieur de l'université, dans les entreprises, on ne fasse pas que de la production, mais qu'on fasse aussi de l'innovation, mettre les gens ensemble. »

Directeur de l'Interface entreprises-université – ULiège

Les KTO répertorient les compétences des chercheurs des universités sur le site du Réseau LIEU, dans une catégorie appelée « fiches de compétence²⁶⁷ », notamment après l'organisation d'un événement comme le Lab'Insight. Ces fiches de compétences permettent de leur donner une visibilité auprès des entreprises potentiellement intéressées par l'un ou l'autre savoir-faire :

« Comme je disais, historiquement le marketing des connaissances est quelque chose qu'on fait, et pour le moment, les offres de service et de compétences venant des universités, on essaie de les regrouper sur le site du Réseau LIEU, il y a un onglet "fiche de compétence", et qui sont finalement au jour le jour, quand on rencontre des chercheurs on essaie de dire "tiens, lui il sait faire ça et on le met sur Internet comme ça c'est visible", et donc ça rejoint l'organisation d'événements, parce qu'on en profite quand il y a un événement, on fait des fiches, et puis les fiches sont sur Internet, et l'idée, voilà, c'est de faire la promotion de ce qu'on sait faire à l'ULiège, et à l'inverse, répondre aux demandes des entreprises, qui ont des défis en matière d'innovation, de dire simplement "Écoutez, à l'ULiège, sur votre problématique il y a tel chercheur qui

²⁶⁷ <http://www.reseaulieu.be/fr/inventaires> (page consultée le 15 juillet 2017).

pourrait vous aider”, et alors les mettre en contact, on les accompagne le plus loin qu’il faut pour concrétiser la collaboration. »

Valorisateur de l’Interface entreprises-université – ULiège

Les universités organisent également des rencontres avec des acteurs du monde économique, comme le fait l’Université de Liège avec le forum Liège Créative, piloté par le bureau de transfert de connaissances de l’université, qui organise des conférences où se rencontrent des acteurs de la recherche, de l’entreprise, mais aussi du secteur culturel dans une atmosphère conviviale.

3.6.3 La protection de la propriété intellectuelle

La gestion de la propriété intellectuelle est l’une des priorités des KTO. En 1999, l’ULiège a adopté un règlement qui précise les droits de l’université sur les inventions provenant de ses laboratoires et sur la façon dont sera gérée leur valorisation. Le but est de fournir aux entreprises des technologies sécurisées au point de vue de la propriété intellectuelle. Selon ce règlement, l’ULiège reste la seule propriétaire des résultats des recherches menées par ses laboratoires et le Recteur est le seul à pouvoir concéder la propriété ou les droits d’exploitation sur les résultats. Quant aux retours financiers obtenus par la concession de ces droits, ils doivent être partagés entre l’université, le laboratoire porteur du projet et les chercheurs responsables des résultats. Si l’importance de la propriété intellectuelle est reconnue à l’ULiège, elle reste une contrainte de taille pour l’Interface :

« C’est un des points les plus difficiles à résoudre. Il y a encore trop peu de monde qui la maîtrise correctement, et donc ça fait peur, ou les gens se méfient et ils sont très vite à cran sur le sujet. Il y a quinze ans d’ici, les universités ne parlaient pas de propriété intellectuelle, mais aujourd’hui on est dans un monde qui est basé sur ce qu’on appelle l’innovation ouverte où on doit s’échanger beaucoup de connaissances. Et l’échange de connaissances ça se fait selon des règles, et ces règles, les universités aujourd’hui commencent à les maîtriser correctement, les grandes entreprises les maîtrisent depuis longtemps et les PME n’en avaient jamais entendu parler, et quand on veut les approcher avec ça, ou

quand on doit les approcher avec ça, elles s'effarouchent vite, donc c'est toujours un point un peu délicat. »

Directeur de l'Interface entreprises-universités - ULiège

Au TTO, la question de la propriété intellectuelle est également primordiale. Plutôt que de parler de propriété intellectuelle, la directrice du TTO préfère parler de « patrimoine immatériel ». Selon elle, le patrimoine immatériel à l'université, c'est tout ce qui concerne le patrimoine intellectuel, la connaissance à l'université et qui peut être mis à la disposition d'un tiers, afin d'en retirer une valorisation économique industrielle, sous la forme d'une société de service ou encore sous la forme de conseils à des entreprises ou à des pouvoirs publics. Les résistances face à la propriété intellectuelle se font aujourd'hui de moins en moins nombreuses :

« Ça devient très rare, parce que, là aussi on a dû faire notre apprentissage, c'est-à-dire montrer que le fait de protéger n'était pas incompatible avec la possibilité de publier et donc la carrière académique. Et là aussi, le réseau LIEU a été important puisque chacun rencontrait le même problème. Et tout ce qui est sensibilisation, c'est quelque chose qui s'est fait conjointement. Et maintenant ça devient quand même rare qu'on ait des problèmes à ce niveau-là. C'est aussi rentré dans les mœurs des scientifiques. Par contre, c'est aussi à recommencer tout le temps parce que les scientifiques ils viennent, ils passent trois ou quatre ans à l'université puis ils vont ailleurs, donc il faut tout le temps... il faut vraiment continuer la sensibilisation, ce n'est pas du tout quelque chose dont on peut se dire à un moment "ok c'est bon on arrête", ça doit être recommencé tout le temps. Et c'est pour ça que ça devrait être dans le cursus, en tout cas des écoles doctorales. »

Directrice du TTO - ULB

Au LTTO, à l'UCL, la sensibilisation des chercheurs aux questions de la propriété intellectuelle constitue un enjeu important, car d'après la directrice, les académiques et les scientifiques ne sont pas tous sensibles à cette problématique. La sensibilisation passe

par de nombreux contacts, des visites dans les laboratoires, ou encore des séminaires dédiés à la sensibilisation à la propriété intellectuelle.

3.7 Le déséquilibre sciences exactes – sciences humaines

Lors de cette étude des KTO, une question s'est posée : dans un domaine largement consacré à la technologie et aux sciences dites « exactes », quelle est la place des sciences humaines ? Peuvent-elles également faire l'objet de tels transferts vers le monde économique ? Ces transferts sont-ils développés dans les trois universités ? Depuis quelques années, les disciplines de sciences humaines et sociales font également l'objet d'une valorisation, mais celle-ci reste encore peu développée. En 2014, des appels à projets de la Région wallonne et de la Région bruxelloise ont conduit à la création de postes de valorisateurs de la recherche en sciences humaines.

À l'Interface entreprises-université de l'ULiège, un valorisateur est en charge des projets orientés vers les sciences humaines. Il s'agit en fait d'un valorisateur en sciences de l'ingénieur, qui souhaitait prendre en charge ces projets, par curiosité. Aujourd'hui, plusieurs projets de transfert de connaissances ont vu le jour en sciences humaines, notamment des projets en collaboration avec HEC, en droit, en philosophie et lettres ou encore en psychologie sociale

Les projets relatifs aux sciences humaines et sociales sont bien souvent transdisciplinaires et connectés à des projets en sciences exactes. Prenons par exemple le cas du Lab'Insight intitulé « *Smart Grid: smart consumers ?* » organisé par le Réseau LIEU et qui a eu lieu en 2015 à l'Université de Namur. Cet événement avait pour objet l'implication des consommateurs dans la transition énergétique et réunissait des acteurs issus de domaines de sciences humaines et de sciences exactes, dans le but de démontrer la plus-value des sciences humaines pour les questions relatives à l'industrie de l'énergie.

Un autre exemple de projet lié aux sciences humaines est l'implication d'un professeur de psychologie sociale, contacté par l'Interface entreprises-université de l'ULiège, qui a apporté son expertise à une étude d'acceptabilité des parcs éoliens menée par un fournisseur d'énergie belge. Cette entreprise souhaitait collaborer avec des chercheurs de l'ULiège de tous les domaines (avec des économistes, des ingénieurs, des

avocats, ou encore des psychologues). L'entreprise a souhaité travailler avec l'ULiège par l'intermédiaire de l'Interface, car les développeurs éoliens rencontraient certaines difficultés lors de l'étude d'acceptabilité sociale de l'implantation des parcs éoliens. Le but de l'étude était de comprendre les réticences des riverains sur l'installation d'éoliennes. Dans le cadre de ce projet, le rôle de l'Interface s'est limité à la prise de contacts :

« L'image que je donne toujours est celle-ci. Quand on regarde les sondages sur ce que pensent les Wallons sur l'énergie éolienne, 95 % des Wallons sont pour l'énergie éolienne. Ils sont d'accord qu'on mette des éoliennes partout. Et puis quand on vient mettre une éolienne dans leur coin c'est la levée de boucliers, les gens ne veulent pas, il y a des pétitions, c'est à peine s'ils ne s'enchaînent pas aux grilles, tu vois ? [...] Et donc ce que l'entreprise nous a demandé, c'est d'essayer de comprendre, pourquoi on pouvait avoir ce genre de réaction. Alors l'Interface a contacté diverses personnes, dont plutôt un ingénieur qui est physicien, une juriste qui est ingénieure à la base et moi. Et donc on a eu une ou deux réunions pour voir un peu ce qu'ils voulaient et ce que nous on pouvait leur offrir. J'ai été faire une petite conférence chez eux. Cet aspect troisième mission... J'ai dû faire une espèce d'enseignement à l'extérieur. Je pense honnêtement que ma petite conférence d'une heure les a emballés, les a fait rire et les a intéressés. Ce qui fait que les contacts ont continué et ont abouti à mettre sur pied ce... avec l'aide de l'Interface. L'Interface a surtout lancé les choses, et puis une fois que c'était lancé, ils m'ont foutu la paix, ils n'avaient plus besoin d'être là. Donc on a mis au point un projet de recherche avec les 2 autres personnes, qui s'est, ma foi, extrêmement bien déroulé. Et voilà, je crois que ça a duré un an et demi. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – ULiège

Les riverains ont largement accepté de coopérer avec l'ULiège. Pour le professeur de psychologie qui a mené l'étude, cela est dû au statut un peu particulier de l'université, qui présenterait une certaine légitimité par rapport à une entreprise privée. Les personnes représentant l'ULiège dans le cadre de cette étude ont présenté le projet de manière transparente aux riverains, en expliquant que si la recherche était commanditée par le fournisseur d'énergie, l'ULiège resterait dépositaire des résultats de l'étude et était soumise à des règles déontologiques.

« Les gens sont absolument ravis. Ils voient en nous, à la fois comme une aide, mais aussi comme un moyen pour eux de faire remonter l'information. Et là pour l'instant, mon assistante, qui est à quart temps sur ce projet-là, et bien elle passe son temps avec des étudiants en stage par exemple, à aller sur le terrain et à récolter l'opinion des gens. Et le problème n'est pas d'entrer chez les gens, le problème est d'en sortir. Parce que ça dure, ça dure, ça dure... Les gens sont très contents, très heureux, très contents de nous voir, qu'on s'occupe d'eux, ils n'ont aucun problème à dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils veulent, etc. Ils sont beaucoup moins agressifs, entre guillemets, que ce qu'on nous avait décrit. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - ULiège

Si la spécialisation d'un valorisateur en sciences humaines et la réalisation de projets tels que celui que nous venons de présenter traduisent une volonté pour l'Interface de développer la valorisation de la recherche et le transfert de connaissances en sciences humaines et sociales, ceux-ci ne constituent pas au départ une priorité par rapport aux sciences exactes, comme nous l'explique le valorisateur en sciences humaines de l'ULiège :

« Ce n'était pas nécessairement la priorité des bureaux de transfert de technologie d'aller vers ces sciences-là, parce que pour une volonté politique et assez minimaliste finalement, on s'est dit "non, la priorité c'est faire de l'argent, créer des sociétés et faire de l'emploi", donc on va chez les ingénieurs, ou en fac de sciences, ou en biotechnologies, etc. Il y a quand même la volonté justement comme je vous disais au début, de voir un peu plus large, et donc ça fait deux ans qu'on a poussé nous-mêmes aussi devant les pouvoirs publics... Il y avait aussi une demande parce que c'était Nollet²⁶⁸ à l'époque, qui était assez branché sciences et innovations sociales, et voilà il y a une porte qui s'est ouverte et on s'est engouffré dedans avec la volonté de travailler pour toute l'université, et à la limite peu importe le chercheur qu'il vienne de droit, d'histoire contemporaine, d'HEC ou de sciences appliquées. »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université – ULiège

²⁶⁸ Jean-Marc Nollet (Parti Ecolo), ministre et Vice-Président des Gouvernements de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles de 2009 à 2014.

De manière générale, nos interlocuteurs des KTO des trois universités ainsi que du réseau LIEU estiment que les projets en sciences humaines et sociales sont plus difficiles à valoriser que les projets issus des sciences exactes. Nos interlocuteurs l'expliquent en partie par le fait que les sciences humaines sont des disciplines où les résultats sont moins quantifiables par rapport aux sciences exactes. Une autre hypothèse est que le caractère économique du transfert de connaissance perçu par les chercheurs le rend moins aisé pour les disciplines de sciences humaines :

« C'est un secteur qui est plus difficile je trouve. [...] Il faut une légitimité pour moi par rapport au milieu auquel on s'adresse, qui ne coule pas de source. Mais tous nos chercheurs ont déjà leurs contacts, pour interférer là-dedans d'une manière qui soit utile, mais ce n'est pas évident a priori, c'est plus difficile que s'il faut vendre des inventions technologiques, je pense. Il faut être légitime, c'est moins concret... Alors il y a aussi tout l'aspect philosophique et moral de l'histoire. Parce qu'on a quand même une orientation, pas la seule, mais une orientation économique, et ça ne passe pas nécessairement bien dans les équipes de sciences humaines, à juste titre. Donc il faut être très finaud dans la manière de les associer et de travailler avec eux. »

Coordinateur – Réseau LIEU

« Il y a beaucoup d'équipes de sciences humaines à l'ULB, je pense que c'est le plus grand nombre d'équipes parce que les sciences humaines ça implique la sociologie, la philosophie, le droit, l'économie, tout ce qui est linguistique, voilà, ça fait vraiment beaucoup, l'anthropologie... enfin il y a vraiment beaucoup d'équipes qui sont concernées et qui ne nous connaissent pas. Peut-être parce qu'il y a cette idée reçue chez les chercheurs en sciences humaines, que valoriser leur recherche, c'est quelque part la monétiser, or ce n'est pas le sens que l'on donne à la valorisation de la recherche, c'est mettre en valeur leur recherche, et donc ils n'ont pas nécessairement conscience que même des publications ou des conférences, c'est une valorisation de leur recherche. Mais en ce sens, la valorisation en sciences humaines est différente de la valorisation en sciences dures, car il y a une monétisation de la recherche dans tout ce qui est sciences dures, ce qui n'est pas le cas en sciences humaines. »

Nous observons que si les universités souhaitent développer le transfert de connaissances en sciences humaines et sociales, ces projets restent mineurs par rapport à la multitude de projets venant des sciences et techniques ou des sciences de la vie. De plus, d'après nos entretiens avec des valorisateurs du domaine, nous remarquons que la valorisation en sciences humaines pure est rare et qu'il s'agit surtout d'en ajouter quelques éléments à des projets de sciences exactes :

« On va se dire tiens, l'innovation technologique, par-dessus on peut mettre un peu de considérations environnementales, de design, on peut faire des formations, il y a de l'innovation qui accompagne l'innovation technologique, acceptabilité comme je le disais tantôt avec l'étude sur les éoliennes, donc de voir, en plus du techno, est-ce qu'on peut rajouter de petites couches sciences humaines sur un projet donné. »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université - ULiège

3.8 Recherche fondamentale et recherche appliquée : un continuum

Les KTO sont les principaux acteurs de la valorisation économique de la recherche. Une recherche valorisable, transférable vers le monde économique. En nous intéressant à la création et aux missions de tels services, nous nous sommes posé la question de la reconnaissance académique de la valorisation économique et de la recherche appliquée. Initialement à la base de l'enseignement, les résultats de la recherche se voient de plus en plus transmis au monde économique sous diverses formes (brevets, licences, création d'entreprises *spin-offs*) par le biais des KTO. Suite à notre travail de terrain, nous avons observé que si la recherche fondamentale et la recherche appliquée sont souvent présentées comme des concepts opposés, elles sont en réalité complémentaires.

Pour Encaoua (2010), la différence entre les deux types de recherche repose sur des questions de motivations plutôt que des questions de connaissances. D'après Joliot

(2011), une différence supplémentaire repose sur leur caractère programmable ou non. S'il est impossible de programmer la recherche fondamentale au risque de rendre stérile la créativité, il est possible et même nécessaire de programmer la recherche appliquée.

Selon nos interlocuteurs, il est difficile d'établir une distinction nette entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Par exemple, l'ancien Prorecteur au service à la société de l'UCL ne voit pas beaucoup de sens dans cette distinction et préfère parler de recherche à finalité économique et de recherche guidée par la curiosité, qu'elle soit fondamentale ou appliquée, qui formeraient un continuum :

« Pour moi, il y a un continuum entre les deux. Donc les gens qui se drapent dans la recherche fondamentale, je ne vois pas très bien ce qu'ils disent. Pour moi la recherche, c'est être aux frontières des connaissances, et on peut l'être dans le domaine technologique, dans le domaine médical qui sera très appliqué ou dans le domaine des connaissances fondamentales, mais je ne vois pas très bien l'intérêt de cette distinction. Je ferai plus une distinction entre une recherche à finalité économique et une recherche conduite par la curiosité qui peut être appliquée ou fondamentale, ou une recherche conduite par un objectif de valorisation, qui serait une industrie qui veut tel produit ou tel process, et qui demande à des chercheurs de le développer. [...] On peut faire de la recherche appliquée très libre, la recherche fondamentale est en général libre, mais il y a de la recherche appliquée libre aussi. Par contre, il y a de la recherche appliquée commanditée avec un but, commanditée par un objectif d'une entreprise. »

Ancien Prorecteur au service à la société – UCL

Notre travail de terrain nous suggère également que la frontière entre recherche fondamentale et la recherche appliquée s'est peu à peu effacée ces dernières années, notamment grâce à ces collaborations entre l'université et les entreprises privées qui s'engagent dans un échange où les intérêts des deux parties se rencontrent. Ces dernières s'intéressent à présent à des questions relevant du fondamental, tandis que les universités souhaitent tester concrètement les résultats de leurs recherches, comme nous l'explique la Doyenne de la Faculté des Sciences de l'ULB :

« Mais une chose qui est très importante, c'est que la frontière entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée est devenue floue, il n'y a plus de frontière. Avant on savait très bien, quoi. Si on devait faire un vaccin, c'était un vaccin juste pour une boîte et nous on se posait la question "comment faire en sorte que la réponse immunitaire soit la plus efficace possible?", et bien maintenant ils se posent les mêmes questions. Et nous on aime bien tester les résultats de la recherche fondamentale dans un modèle in vivo, que ce soit chez l'homme ou chez la souris. [...] Tout s'est tellement complexifié, je parle de l'immunologie, mais c'est certainement vrai pour tout, au point de vue théorique et au point de vue pratique, technologique, qu'on ne peut plus faire ça tout seul, donc tout le monde doit collaborer. Donc les entreprises doivent collaborer avec les universités et les universités avec les entreprises. Donc tout le monde y gagne. Et comme tout le monde y gagne, tout ça s'est fait naturellement. »

Doyenne de la Faculté des Sciences – ULB

Si des tensions subsistent entre ces deux types de recherche, elles relèvent principalement de la question du financement. En effet, il est plus aisé de trouver des financements pour la recherche appliquée, plus valorisable à court terme et créatrice d'emploi par rapport à la recherche fondamentale. Selon les acteurs de notre terrain, la recherche fondamentale ne devrait pas être négligée pour autant, car c'est elle qui est à la base de la recherche appliquée, comme l'explique le Doyen de la Faculté de Médecine de l'UCL :

« La tension existe qu'il est difficile de trouver des fonds pour la recherche fondamentale. Que ce soit des fonds pour des mécénats, ou des fonds pour l'extérieur, il est important de protéger la recherche fondamentale en soi, parce qu'il y a une tendance à vouloir, que ce soit par les mécènes ou autre, favoriser ce qui va avoir un impact direct. Or, on sait très bien que sans recherche fondamentale, on ne va pas développer de nouveaux concepts, on ne va pas développer de nouvelles... Il faut pouvoir laisser au chercheur le soin de chercher tous azimuts pour trouver des choses. Donc oui, il y a une première tension et je pense que la tension est la tension financière, et que les problèmes économiques qui sont en train d'évoluer risquent de pénaliser encore plus cette recherche dite fondamentale, par rapport à la recherche qui mène à une application directe. »

Le Recteur de l'ULB va dans le même sens. Pour lui, les tensions entre recherche fondamentale et recherche à finalité économique n'ont pas de raison d'être, car ces deux types de recherche forment un ensemble. Il regrette toutefois le manque de financement accordé à la recherche fondamentale :

« Il ne devrait pas y avoir de tensions, en fait c'est un continuum. Je regrette qu'il n'y ait pas assez de financement pour la recherche fondamentale. Ce n'est pas une critique, mais je pense que c'est à courte vue, que de surtout mettre l'accent sur la recherche appliquée. La recherche appliquée est nécessaire, et très bien, mais il n'y a pas de recherche appliquée intéressante s'il n'y a pas de recherche fondamentale. Or, la recherche fondamentale est très dépourvue, elle est très orpheline, au sens qu'elle n'a pas de parents pour s'occuper d'elle. La recherche appliquée, s'il n'y a pas d'application, ça s'autofinance presque, parce que vous trouvez facilement des financements, la recherche fondamentale... Et donc je continue à penser que la recherche fondamentale est encore sous-financée par rapport à ce qu'elle devrait être, et qu'à terme, c'est très dangereux parce qu'à terme vous épuisez aussi la recherche appliquée, ou vous ne travaillerez plus que sur des applications qui ne sont pas majeures. »

Recteur – ULB

Pour les acteurs du monde universitaire, recherche fondamentale et recherche appliquée ne sont donc pas diamétralement opposées, bien au contraire. Elles sont complémentaires et indissociables l'une de l'autre. La recherche fondamentale, à la base de l'enseignement universitaire, est aussi à la base de la recherche appliquée, qui pourra éventuellement être commercialisée. Les éventuelles résistances qui persisteraient chez certains chercheurs seraient principalement liées, selon une valorisatrice de l'ULiège, à un manque d'intérêt pour la recherche collaborative, méconnue de certains, car la démarche en recherche appliquée est différente de celle de la recherche fondamentale, que ce soit dans son but, ses méthodes ou ses enjeux. Une autre raison invoquée est celle

du manque de moyens, qui amènerait certains chercheurs à se focaliser sur la recherche et l'enseignement.

« Il y a des profs qui n'ont pas envie. Moi j'ai déjà reçu personnellement des avis de profs qui me disent, et je savais que c'étaient des profs qui étaient compétents dans un tel domaine, et qui m'ont dit "Non moi je ne travaille pas, je ne suis pas intéressé par des projets collaboratifs". Parce que la démarche est quand même complexe, ils sortent de leur zone de confort qui est de faire de la recherche et de l'enseignement. Ils doivent aussi négocier des choses sans connaître les enjeux ou faire confiance à notre façon de travailler à l'Interface et à la façon dont on les accompagne alors qu'ils n'ont pas l'habitude et ils ne sont pas obligés, donc tant qu'à faire, autant rester tranquilles. Et puis il y en a aussi qui ont eu une mauvaise expérience [...] et voilà ils n'ont plus forcément envie, en tout cas de travailler dans certains types de projets, ils disent "et bien si une entreprise vient vers nous et nous dit je vous finance pour faire ça, là oui on travaille". Mais combien de PME peuvent se permettre de faire ça ? Cette année, j'ai déjà eu deux cas bien clairs où les chercheurs m'ont dit "ce n'est pas à l'unif de faire ça", parce qu'ils n'avaient pas le financement. Ils m'ont dit "si j'avais un chercheur que je pouvais mettre sur le truc, je l'aurais bien fait, mais là je ne l'ai pas". Donc oui, ce n'est pas vraiment une résistance parce qu'ils n'ont pas envie, c'est aussi une résistance, car ils n'ont pas les moyens et ils sont obligés de se focaliser sur les priorités, qui sont l'enseignement et la recherche. »

Valorisatrice de l'Interface entreprises-université – ULiège

Selon une ancienne conseillère scientifique du TTO, la volonté de se lancer ou non dans des projets de recherche collaborative dépendrait aussi de la faculté, certaines étant plus enclines à collaborer avec le monde économique que d'autres :

« Je crois qu'une université n'est pas uniforme. C'est un regroupement de personnes avec chacun des intérêts différents. Il y a aussi les phrases faciles qu'on lance : voilà un chercheur doit rester dans sa tour d'ivoire et ne doit pas interagir avec l'industrie sinon c'est considéré comme la prostitution de la recherche, je dirais c'est un peu facile. [...] Il y a des chercheurs pour qui l'objectif principal c'est la science pour la science donc c'est plus la recherche fondamentale. Donc si

on leur demande de faire quelque chose d'appliqué, ça ne va pas leur plaire. Par contre Polytech, c'est plus de trouver des solutions à des problèmes existants et donc là ils seront peut-être plus intéressés par des challenges qui viennent de l'extérieur et qui peuvent pour eux générer des publications qui ont un intérêt. »

Ancienne conseillère scientifique du TTO – ULB

4. Une passerelle entre l'université et le monde économique

Nous avons vu que les relations entre universités, entreprises et pouvoirs publics pouvaient être abordées grâce au concept de triple hélice (Leydersdorff et Etzkowitz, 2000). Afin d'approfondir notre analyse, nous avons décidé d'étudier ce qui constitue pour nous l'un des moteurs de ces interactions. Le concept d'objet-frontière de Star et Griesemer nous a semblé être un choix pertinent pour étudier cette dynamique, tout en prenant en compte les intérêts de chacun des acteurs en présence.

Dans le cas de notre étude, plusieurs acteurs issus de mondes sociaux différents et aux intérêts différents sont en présence et se retrouvent autour de la question de la valorisation de la recherche. Tout d'abord, les chercheurs ont besoin de valoriser leurs recherches afin d'obtenir des financements pour leur laboratoire. Ils peuvent obtenir ces financements grâce à la recherche partenariale ou grâce aux pouvoirs publics qui financent certains projets. Les chercheurs se montrent parfois réticents face à la commercialisation de leurs résultats. Celle-ci ne constitue pas une priorité pour eux étant donné qu'ils sont principalement évalués sur base de leurs publications. C'est là qu'interviennent les bureaux de transfert de connaissances, en repérant les recherches potentiellement valorisables, en sensibilisant les chercheurs au transfert de connaissances, mais aussi à la protection de la propriété intellectuelle. En rendant les compétences des chercheurs visibles aux yeux des entreprises et des pouvoirs publics, les bureaux de transfert de connaissances contribuent au développement économique de la société. Les pouvoirs publics souhaitent améliorer l'image de l'activité de la région et, par conséquent, améliorer la compétitivité des entreprises, ce qui contribue à justifier leur investissement financier dans la recherche universitaire et montre que leur investissement a des retombées positives en termes de valeur ajoutée ou de création d'emploi :

« Les pouvoirs publics financent à coups de millions la recherche, ils aiment bien montrer que de temps en temps ça a donné concrètement du résultat et donc, si on a créé une société ou qu'on en a développé une qui existe, évidemment que ça les intéresse. »

Valorisateur de l'Interface entreprises-université – ULiège

Du côté des entreprises, celles-ci souhaitent développer des outils ou des savoir-faire spécifiques, mais n'ont pas toujours les ressources matérielles. Par le biais des bureaux de transfert de connaissances, elles bénéficient de la technologie et du matériel de pointe des universités, ainsi que des compétences de ses chercheurs.

Grâce à leurs activités de détection, de protection et de commercialisation de la recherche, les bureaux de transfert de connaissances permettent le dialogue entre ces acteurs aux intérêts différents. Ils constituent donc un interlocuteur privilégié et assurent un rôle de médiateur. À l'instar de Meyer (2009) qui considère le musée comme une « *organisation-frontière* » (2009 : 129) qui crée et utilise des objets-frontière, nous pouvons considérer les bureaux de transfert de connaissances comme des organisations-frontières, permettant à des acteurs issus de divers mondes sociaux de dialoguer et travailler ensemble grâce à des objets-frontière. Parmi ceux-ci, nous pouvons d'abord citer la recherche partenariale entre les chercheurs et les entreprises, où dans le but de créer un nouvel outil ou un savoir-faire, les chercheurs bénéficient de l'aide financière de l'entreprise, et celle-ci des compétences d'un laboratoire universitaire. La propriété intellectuelle est elle aussi un outil favorisant le dialogue entre les chercheurs et les entreprises, car elle permet de conserver la valeur des résultats de recherche grâce à des outils comme le brevet ou la licence par exemple. Le danger pour des résultats de recherche étant qu'ils soient rendus publics avant d'être protégés, les bureaux de transfert de connaissances sont donc chargés de sensibiliser les chercheurs à cette question. Les industriels peuvent se montrer réticents s'ils n'ont pas les droits sur un produit (surtout dans le cas de l'industrie pharmaceutique, qui ne prendrait pas de risque en raison des coûts). Il s'agit donc d'un outil de dialogue avec les partenaires industriels existants ou en voie de création (dans le cas d'une *spin-off*). Les *spin-offs* constituent également un objet-frontière, car elles permettent à l'université de rendre visibles ses résultats aux yeux du grand public, mais aussi de créer de l'emploi ainsi que de la valeur ajoutée. Les

pouvoirs publics qui soutiennent financièrement les universités et la recherche y voient un retour sur investissement, ainsi qu'une image d'une région compétitive et active au point de vue économique. Les parcs scientifiques constituent un lieu de rencontre entre les universités, des entreprises et des laboratoires de recherche. C'est d'ailleurs au sein de son parc scientifique que l'Université de Liège a créé le forum Liège Creative, qui comme nous l'avons vu, favorise la créativité, l'innovation et l'entrepreneuriat en rendant possible la rencontre entre chercheurs et acteurs du monde industriel autour d'une thématique commune. Nous pouvons représenter les KTO comme organisations-frontière grâce au schéma ci-dessous :

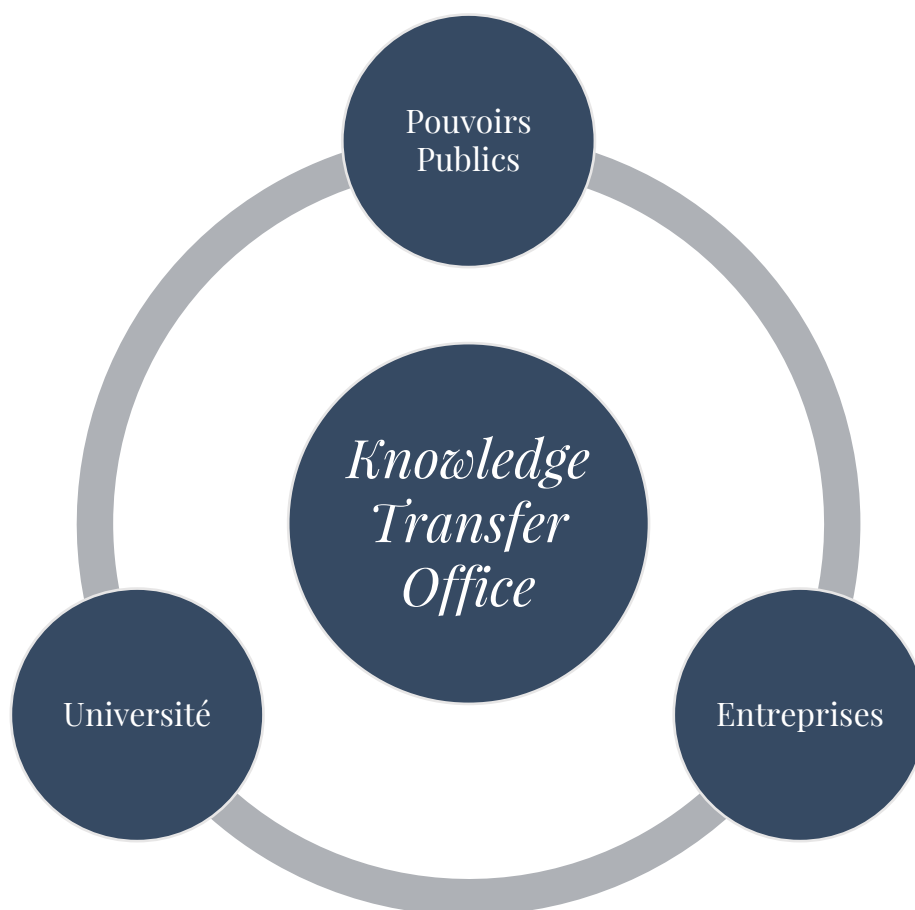


Schéma 14 : Les acteurs autour des KTO

Tout comme les dispositifs d'appui au service à l'université analysés dans la section précédente représentaient une passerelle entre l'université et les méthodes issues

du NMP, nous considérons les KTO comme des passerelles entre l'université et le monde économique. Les KTO permettent en effet de faire circuler les résultats de la recherche produite par les chercheurs en dehors de l'université et ainsi d'en faire bénéficier le monde économique. En retour, l'université bénéficie des deniers publics, mais aussi de financements issus des entreprises pour mener à bien les travaux de ses chercheurs. Le schéma suivant illustre cette idée :



Schéma 15 : Les KTO comme passerelle entre l'université et le monde économique

SECTION 3 : L'OUVERTURE AU GRAND PUBLIC

1. Un produit de la société de la connaissance

Parmi les missions de l'université, celle qui est citée comme la première et la principale par la plupart de nos interlocuteurs est la transmission des savoirs. Celle-ci évolue avec l'université, qui tente à présent d'atteindre de nouveaux publics. Dans le cadre de l'enseignement par exemple, les cours *ex cathedra* laissent de plus en plus la place à des cours davantage axés sur la participation des étudiants avec des travaux pratiques et des séminaires, où les échanges et la discussion sont privilégiés, du moins quand le nombre d'étudiants le permet.

La transmission des savoirs et leur mise en débat sont aussi au cœur de certaines initiatives que nous pouvons considérer comme relevant de la troisième mission. À travers ces initiatives, l'université transmet des connaissances à l'extérieur, vers de nouveaux publics, via de la formation continue destinée à des particuliers ou des travailleurs souhaitant se spécialiser dans un domaine précis, des conférences, des séminaires, ou encore de la vulgarisation scientifique. La transmission du savoir s'étend, bien au-delà des étudiants peuplant les amphithéâtres pour toucher le grand public²⁶⁹.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer à de multiples reprises, la société contemporaine est souvent qualifiée de « société de la connaissance »²⁷⁰. Elle impose aux universités de davantage montrer, démontrer et développer leur implication dans le développement de l'économie, notamment par la recherche et la diffusion des connaissances (Brahya et Vrancken, 2016).

Dans cette section, nous avons choisi de mettre en évidence la Maison des Sciences de l'Homme (MSH) de l'ULiège et le Brussels Studies Institute (BSI) de l'ULB. Si les initiatives à destination du grand public existent depuis longtemps à l'université (nous pensons notamment à l'Aquarium, à la Maison des Sciences ou encore l'université du

²⁶⁹ Par « grand public », nous entendons la population générale, sans qualification dans un domaine précis.

²⁷⁰ La société de la connaissance a été développée dans le chapitre 1.

troisième âge pour ne citer que quelques initiatives de l'ULiège), de nouveaux dispositifs voient le jour et présentent la particularité de faire intervenir les citoyens. En ce sens, la connaissance circule non pas uniquement de l'université vers la société, mais la société apporte également sa contribution à l'université.

2. Dépasser la vulgarisation scientifique

Dans cette section, nous abordons deux initiatives de l'ULiège et de l'ULB permettant une interaction entre l'université et le grand public. Ces initiatives peuvent être assimilées à de la vulgarisation scientifique qui est définie comme « *toute activité de communication de la science en direction du grand public* » (Bensaude-Vincent, 2012 : 1). Pour l'auteur (*ibidem*), le terme vulgarisation, dont la connotation est péjorative, vise principalement un public caractérisé par un manque de connaissances. Cette communication de la science circulerait à sens unique, creusant un fossé entre « *l'élite scientifique et la masse du public* » (Bensaude-Vincent, 2012 : 3). Au XXI^e siècle, l'opinion du grand public commence à être prise en compte notamment dans le cadre de conférences de consensus ou de jurys citoyens, entraînant un changement d'identité de la science et du public dans un contexte où la communication à sens unique laisse place à l'interaction. Le public n'est alors plus considéré comme une masse passive tandis que la science perd de sa neutralité (*ibidem*).

C'est dans cette optique que nous considérerons les dispositifs mis en place par l'ULiège et l'ULB. La science est transmise au grand public, mais celui-ci ne reste pas passif vis-à-vis de ces connaissances et apporte son expertise aux chercheurs. Si nous pouvons émettre la même réserve que Bensaude-Vincent (2012) quant au manque de recul pour évaluer l'impact de ce type d'initiatives, nous estimons intéressant de les étudier comme une caractéristique de l'ouverture de l'université vers son extérieur.

2.1 La Maison des Sciences de l'Homme de l'ULiège

2.1.1 Mettre en lumière les sciences humaines et sociales

La Maison des Sciences de l'Homme de l'ULiège est officiellement née en mars 2013. Si la création de la MSH est récente, son Directeur, qui était à l'époque le Président

de l'Institut des Sciences Humaines et Sociales (ISHS)²⁷¹ y pensait depuis 2006. Après en avoir discuté avec d'autres académiques, l'idée a mûri au fur et à mesure du temps et des apports de chacun à ce projet. La MSH présente la particularité de ne pas répondre à une demande précise de la société dans un rapport binaire d'offre et de demande :

« [...] l'expérience de cette Maison des Sciences de l'Homme se dérobe à ce mode de raisonnement consistant à repérer des offres, des demandes, des parts et des places offertes, occupées ou délaissées par les intellectuels et les sciences humaines, le tout présupposant qu'il y a, d'un côté, des détenteurs de connaissances, en position de surplomb, et de l'autre, des publics profanes. »
(Vrancken, 2019 : 177)

La perspective de cette nouvelle structure plutôt centrée sur l'échange et les rencontres est caractéristique d'un passage d'une vision disjonctive du monde basée sur les dualités à une vision conjonctive fondée sur les rencontres et la diversité des points de vue (*ibidem*). Selon Vrancken (2019), le succès de la MSH tient également à un double mouvement de socialisation de l'existentiel et d'existentialisation du social²⁷², mettant les connaissances en tension avec les experts et les citoyens qui produisent eux-mêmes des expertises sur leur propre vécu. Les savoirs ne sont alors plus diffusés de manière unilatérale de l'université vers la société, mais entrent en résonance avec celle-ci.

À moyen terme, l'idée était que la MSH devienne entre autres un outil de politique rectorale, afin d'avoir un instrument de dialogue²⁷³ à disposition quand surgissent des questions d'actualité ou des questions délicates, comme l'explique le Directeur de la MSH en prenant pour exemple la fermeture des hauts-fourneaux de Cockerill²⁷⁴ en 2011 et les attentats de la place Saint-Lambert à Liège, la même année :

« Il était convenu aussi que la MSH, pas dès le départ, mais plutôt en 2008-2009, au moment où on reformalisait un peu les choses, était aussi un outil de politique rectorale. Alors ce n'est pas la chose du Recteur, ce n'est pas un outil pour le Recteur, mais c'est par moment, lorsque l'université, le Recteur ou

²⁷¹À présent Faculté des Sciences Sociales.

²⁷² La socialisation de l'existentiel correspond à la transformation de questions subjectives en véritables questions sociales, tandis que l'existentialisation du social consiste à rendre existentielles des questions sociales objectives (Vrancken, 2019).

²⁷³ Par exemple lors de rencontres avec des journalistes.

²⁷⁴ Entreprise sidérurgique et charbonnière wallonne.

l'institution est saisi de questions d'actualité ou de questions un peu chaudes comme ça, avoir un outil, vraiment de dialogue, qui est plus que de la communication, de mise en commun d'expertise qui parfois viennent de différentes facultés. L'exemple, il y a eu deux exemples, c'était Cockerill, lorsqu'on a annoncé la fermeture des hauts-fourneaux, on s'est dit que l'ULiège n'avait pas réagi. Enfin si, il y avait eu une manifestation, mais qui a été assez mal organisée, qui était notre prise de communication et il aurait fallu avoir quelque chose de beaucoup plus récurrent. [...] Et puis le deuxième exemple c'était le moment où il y a eu le carnage place Saint-Lambert à Liège. Là aussi, c'était plus qu'une opération de communication, de diffusion de l'image de l'institution, etc. C'était... il aurait fallu effectivement à un moment donné occuper l'espace qui était en train de s'ouvrir autour du débat. Alors la MSH, vu les moyens dont elle dispose n'est pas l'espace le plus intéressant pour faire cela, mais à terme pourquoi pas ? Mais ça supposerait effectivement des moyens plus importants. »

Directeur de la MSH – ULiège

L'année suivant sa création, la première tâche de la MSH a été de se faire connaître du public grâce à des événements organisés dès le mois de juin 2013. Il a été nécessaire de développer une communication interne, mais aussi externe afin d'atteindre un public extérieur à l'université et d'apporter les savoirs de celle-ci vers la société civile.

Selon le directeur, la MSH doit être davantage un moyen de mettre en avant, de rendre visibles les sciences humaines qu'une institution de recherche. Il considère que les sciences humaines constituent encore le « parent pauvre » de l'université :

« Au départ, c'était vraiment une valorisation des sciences humaines dans la maison. C'était une position qui était plus une position de combat, parce que je trouvais que les sciences humaines étaient un peu le parent pauvre dans cette maison. Et l'idée de la MSH a mûri comme ça dans ma tête. Je ne voulais pas que ce soit une institution de recherche, mais plus véritablement de mise en évidence, de mise en avant des travaux des différents experts scientifiques qui sont souvent sollicités par la société civile, la presse, etc. Sans que ça n'ait de retour sur l'institution. Et donc je me suis dit voilà, il faudrait créer un espace, une sorte de chapeau, et c'est comme ça que le projet est né. Et très rapidement en fait on s'est rendu compte que la MSH c'est encore plus vaste que ça, c'est vraiment une

volonté de mise en dialogue des sciences, sciences humaines, sciences entre elles et comment à un moment donné... Fukushima c'est l'exemple, des savoirs entrent en friction ou en dialogue avec la société et engagent nos vies, notre responsabilité tu vois. Et donc c'était vraiment ça la mission de la MSH, mais qui évolue, qui avance, parce que c'est un outil qui est quand même né récemment. »

Directeur de la MSH – ULiège

La création de la MSH résulte donc d'une vraie volonté de mise en dialogue des sciences humaines, non seulement entre elles, mais aussi avec les sciences exactes et les sciences de la vie pour ainsi favoriser l'interdisciplinarité.

« Le nucléaire par exemple a fait l'objet d'un ciné-débat, et on pourrait aller chercher dans les savoirs, un sujet "touchy" qu'on ne pourrait pas programmer tout de suite, par exemple l'expérimentation animale. Et bien on ferait quelque chose avec la fac de vétérinaire sur les questions de société derrière la question de l'expérimentation animale. Il y a aussi de l'interdisciplinarité puisque si on a un vétérinaire, on va peut-être le mettre avec un politologue, comme on l'a fait avec le nucléaire, qui réfléchit sur la manière dont les politiques soutiennent ce type de processus, aussi dont les citoyens se positionnent par rapport à ces dossiers, donc politologues, sociologues, philosophes des sciences, qui viennent compléter le regard des experts en sciences exactes. »

Coordinatrice scientifique de la MSH – ULiège

2.1.2 Animer les savoirs

La MSH est une petite équipe, constituée de trois co-directeurs : Le Directeur scientifique, l'administrateur des presses universitaires de l'ULiège et la responsable de la diffusion et de la vulgarisation scientifique. À ce comité de pilotage s'ajoute une coordinatrice scientifique qui a manifesté son intérêt pour la MSH après l'obtention de sa thèse de doctorat. Considérée comme la cheville ouvrière de ce lieu de rencontre par le Directeur, elle gère la programmation des conférences, des actions et des rencontres. Le programme d'activité s'effectue sous la supervision et en concertation avec le comité

de pilotage. Récemment, l'équipe de la MSH s'est agrandie pour accueillir une chargée de projets événementiels MSH et partenaires, une chargée de projets communication et médias et de soutien aux événements, ainsi qu'une secrétaire logistique des événements, dont la fonction était auparavant remplie par la coordinatrice scientifique.

Depuis sa création en mars 2013 à l'Université de Liège, la Maison des Sciences de l'Homme « *propose aux citoyens et aux chercheurs un espace de réflexion et de débats où les savoirs circulent, s'échangent et s'enrichissent. Elle accorde une attention toute particulière aux questions de société et d'éthique qui permettent d'interroger le vivre ensemble* »²⁷⁵. La MSH crée un espace d'échange et de débat entre les académiques et les citoyens, en dehors des murs de l'université, où la question de l'« utilité sociale » des sciences est posée²⁷⁶. Le but est de mettre les savoirs à l'épreuve des débats, grâce à des rencontres, des conférences, des séminaires, des ciné-débats :

« Notre mission c'est d'apporter les savoirs universitaires vers la société civile et d'ouvrir un peu l'oreille des chercheurs et académiques aux savoirs produits en dehors de l'université. Donc c'est un double mouvement de rencontre et de dialogue entre des savoirs on va dire experts et profanes pour faire vite, avec le souhait et le slogan de la MSH qui est "Animer les savoirs", donc les mettre en mouvement, les mettre en rencontre, les mettre à l'épreuve du débat, de la confrontation. »

Coordinatrice scientifique de la MSH – ULiège

Les objectifs de la MSH, déclinés autour de quatre axes (ville et territoires, démocratie et représentation, sciences, technologies et sociétés, économie et vie sociale) sont multiples²⁷⁷ :

- organiser des événements, des activités de formations et des échanges d'expertises pour le grand public ;

²⁷⁵ <http://www.msh.ulg.ac.be/en-savoir-plus/> page consultée le 20 avril 2017.

²⁷⁶ http://www.msh.ulg.ac.be/wp-content/uploads/2015/08/la_lettre_de_linstitut_-_juin_2013.pdf (page consultée le 20 avril 2017).

²⁷⁷ <http://msh.ulg.ac.be/en-savoir-plus/> (page consultée le 20 avril 2017).

- appuyer la politique institutionnelle de l'université en soulevant des questions d'actualité et d'interaction avec la société ;
- contribuer à la dynamique de recherche de l'université, notamment par le biais de laboratoires d'expertises croisées²⁷⁸ et d'ateliers de co-construction des savoirs ²⁷⁹;
- soutenir l'enseignement en encadrant de travaux d'étudiants (stages, mémoires) et en contribuant à leur valorisation.

Le schéma ci-dessous illustre le double mouvement de rencontre et d'entrée en résonance entre les savoirs académiques et citoyens :

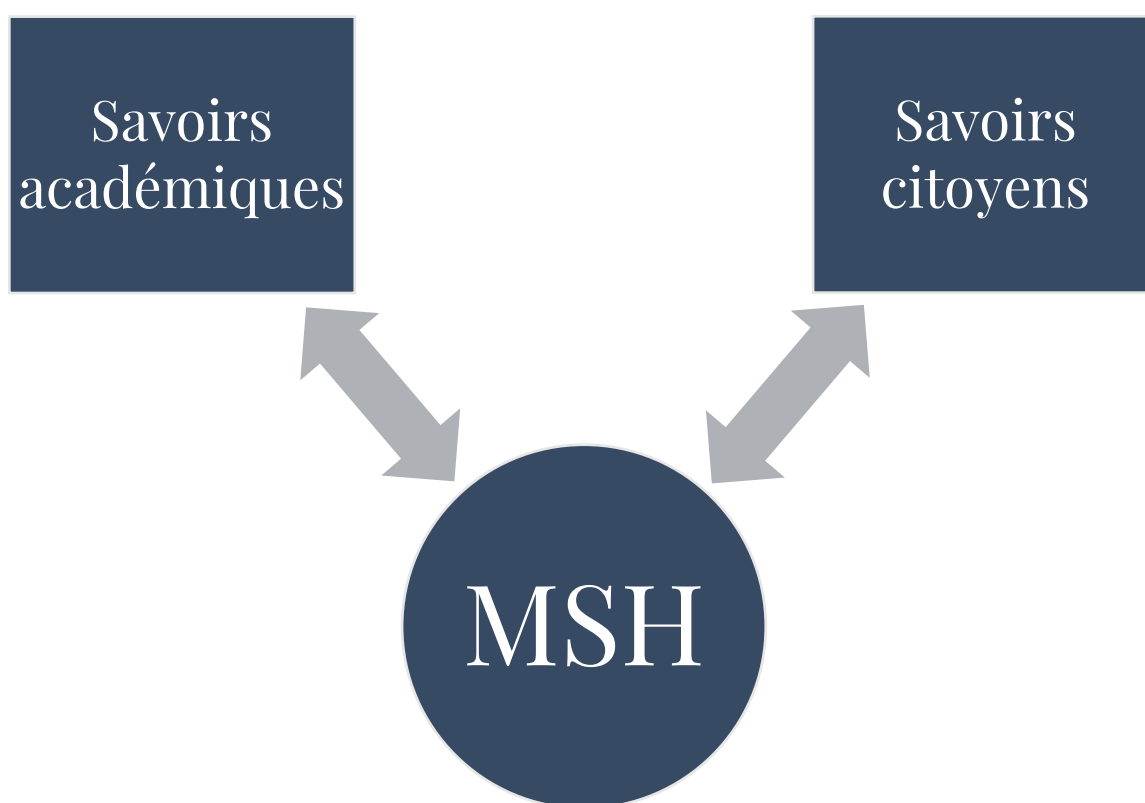


Schéma 16 : Rencontre entre savoirs académiques et savoirs citoyens

278 Dans le cadre du pôle académique Liège-Luxembourg, les laboratoires d'expertises croisées sont des groupes de travail réunissant des enseignants-chercheurs de l'ULiège et d'une haute école ou d'une École supérieure des arts afin de faire circuler les savoirs et favoriser les collaborations entre ces différentes institutions : <http://www.msh.ulg.ac.be/recherche/laboratoires-dexpertises-croisees/> (page consultée le 20 avril 2017).

279 Les ateliers de co-constructions des savoirs sont organisés pour permettre aux participants de réfléchir collectivement sur des questions de société. <http://www.msh.ulg.ac.be/recherche/ateliers/> (page consultée le 20 avril 2017).

La MSH a pour ambition d'animer et de favoriser la rencontre entre les savoirs experts et profanes. La coordinatrice scientifique est chargée du processus de vulgarisation à destination du public :

« Je suis un peu aussi la personne qui, en tout cas quand ce sont des événements à mon initiative, garantit le processus de vulgarisation. Et ça, je me rends compte que les chercheurs apprécient beaucoup. Ils sont très contents d'avoir dans leur public d'autres personnes que des étudiants et des collègues. Même si les étudiants et les collègues sont aussi des publics qu'on cible. Et de se rendre compte que ce qu'ils font ça peut intéresser, pour le dire vite, monsieur et madame tout le monde, ou à peu près. »

Coordinatrice scientifique de la MSH – ULiège

Il s'agit de mettre les savoirs en mouvement, en confrontation, en débat avec différents partenaires, principalement issus du milieu associatif de la région liégeoise. Les partenaires de la MSH sont par exemple les cinémas des Grignoux, la Cité Miroir (portée par l'ASBL Mnema), les Femmes Prévoyantes Socialistes, Vie Féminine, le Musée de la Vie Wallonne, le Grand Curtius, ainsi que des centres culturels, vu que leurs missions sont assez proches de celles de la MSH. Avec l'aide de ces partenaires, la MSH réfléchit à des projets à propos de recherches qu'il pourrait être intéressant de mettre en débat avec le public. Les hautes écoles constituent également des partenaires importants de la MSH, tout comme le Centre Régional d'Intégration de Personnes Étrangères (CRIPEL) qui a demandé un soutien de l'université dans le cadre de projets de recherche dans leur secteur. Enfin, grâce à l'administrateur des presses universitaires, des ouvrages des académiques de l'ULiège sont présentés par le biais de la MSH afin de les faire connaître au public en organisant des rencontres-débats.

2.2 Le Brussels Studies Institute

2.2.1 Au commencement : les États généraux de Bruxelles

Les États généraux de Bruxelles sont un processus démocratique lancé en 2008, rassemblant la société civile²⁸⁰, le monde associatif et le monde académique, afin de réfléchir sur la ville de Bruxelles en proposant des idées en lien avec la politique bruxelloise, qui seraient destinées au monde politique, juste avant les élections régionales belges de juin 2009 :

« Et donc l'idée, c'était de proposer des idées, je ne vais pas dire un programme politique, mais des idées pour une politique bruxelloise, sur les compétences de la région, à proposer au monde politique avant les élections. Et ça s'est constitué sous forme d'une alliance, une coopération, entre le monde associatif, donc il y a énormément d'associations, et de citoyens tout simplement, et le monde académique de l'autre. »

Professeur, Faculté d'architecture – ULB

Les États généraux de Bruxelles sont issus de la collaboration entre des chercheurs du monde académique et des acteurs de la société civile, comme le présente le schéma suivant :



Schéma 17 : Les États généraux de Bruxelles

Des organisations des travailleurs et des entreprises, des associations environnementales, des acteurs culturels et des associations bruxelloises se sont

²⁸⁰ La société civile a été définie au chapitre 4.

regroupés. L'ULB, la VUB²⁸¹ et l'Université Saint-Louis²⁸² ont rejoint le mouvement, sollicitées par un acteur économique de la région bruxelloise initiateur des États généraux²⁸³, pour qui l'engagement des universités constituait une plus-value pour le projet, ainsi que par le Vice-Recteur aux relations internationales et à la communication de l'ULB. Des chercheurs de ces trois universités ont contribué à la réalisation de seize fiches thématiques²⁸⁴ publiées dans la revue en ligne *Brussels Studies* et librement accessibles. Ces notes de synthèses, rédigées en un temps record, ont donné lieu à des conférences-débats. Un acteur économique de la région bruxelloise ainsi qu'un Vice-Recteur de l'ULB soulignent l'importance de la participation des universités bruxelloises à ce projet, qui a permis une grande précision d'analyse dans de brefs délais :

« L'apport des universités a été très, très important, parce qu'eux sont arrivés avec cette espèce d'armature qui est la leur, c'est-à-dire la capacité de traiter 16 problématiques, un travail de fiches thématiques qui ont été préparées, les premières en 2 mois de temps et les dernières en 6 mois de temps en fonction de l'ordre où ça avançait dans le débat. Donc c'est tout à fait impressionnant. C'est clair que nous n'aurions jamais pu faire le travail de qualité qui a été le nôtre sans les unifs. Il y avait autour de la table beaucoup d'idées des autres partenaires, culture, régionalisme, les syndicats, les patronats, il n'y a pas de doute, et j'oubliais les groupements environnementaux, qui étaient là. Mais nous n'aurions pas pu être aussi précis et pointus dans l'analyse et objectifs sans les universités, c'est tout à fait évident. Un apport vraiment décisif. »

Acteur économique de la région bruxelloise

« Ces notes on les a mises en débat, on a organisé des séances publiques. Tout le monde pouvait venir. On discutait pendant une soirée, pendant 3-4 heures des notes qui avaient été faites par des scientifiques, qui avaient été produites très vite, ce qui était très rare pour les scientifiques. Ils les ont produites en 6 semaines, d'habitude les articles scientifiques ça prend plus de temps. Avec on leur demandait de faire une note sur l'état de la situation, des constats et des

²⁸¹ Vrije Universiteit Brussels, l'université libre néerlandophone de Bruxelles.

²⁸² L'Université Saint-Louis est une université catholique située à Bruxelles.

²⁸³ Le *think tank* Aula Magna a mis sur pied les États généraux de Bruxelles à partir de 2007.

²⁸⁴ Ces fiches, rédigées en trois langues (anglais, français, néerlandais) portaient sur des problématiques de la ville de Bruxelles : santé, jeunesse, culture, enseignement, sécurité, etc.

propositions et puis on mettait ça en débat. Alors c'est rare parce que des notes courtes, lisibles, faites rapidement avec en plus des propositions concrètes, c'était vraiment un engagement assez fort qui montrait que chez nos collègues il y avait pas mal de gens qui étaient très intéressés par ce projet. »

Vice-Recteur aux relations internationales et à la communication – ULB

2.2.2 Étudier la ville de Bruxelles

Le BSI a été créé dans la continuité de ces États généraux, afin de centraliser les études sur la ville de Bruxelles et poursuivre cette collaboration entre les chercheurs de l'ULB, de la VUB et de Saint-Louis souhaitant travailler sur cette thématique, sans recourir à des bureaux d'études.

« Ce qu'on avait vu, c'est qu'au moins à Bruxelles, il y avait une dynamique assez originale, et que les universités étaient prêtes à s'engager et qu'il faudrait sans doute essayer d'avoir un organisme qui fédérerait ce que font les universités en matière d'études sur Bruxelles. Quand il y avait des appels d'offre sur un certain nombre de choses, un organisme qui souhaitait avoir une étude sur la démographie à Bruxelles, on faisait un appel d'offres. Les gens répondaient de manière un peu dispersée, parfois c'était un bureau d'études qui obtenait le marché, mais qui une fois qu'il obtenait le marché, ne pouvait rien faire, parce qu'il devait venir chercher les scientifiques qui devaient intervenir à ce niveau-là, et finissaient par travailler avec le bureau d'études, souvent sans être rémunérés. Et nous on s'est dit que ce serait mieux nous-mêmes, plutôt que de passer par un bureau d'études qui prend de l'argent, que les scientifiques travaillent et s'organisent eux-mêmes. Et dans les États généraux, on a réussi à mettre des gens de Saint-Louis, de l'ULB et de la VUB. On était les 3 universités qui ont leur siège à Bruxelles. On s'est mis ensemble et on a décidé de se dire "On va essayer de créer quelque chose", et c'est comme ça qu'est venue petit à petit l'idée de créer le BSI. Avec des représentants des 3 universités dont l'objectif est bien de mettre en valeur les études bruxelloises, et les faire connaître aussi. »

Vice-Recteur aux relations internationales et à la communication de l'ULB

Le noyau central du BSI, qui coordonne toutes les activités de la structure, est financé par Innoviris²⁸⁵. Les projets *ad hoc* sont quant à eux financés par des sources diverses, notamment la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune de Bruxelles-Capitale (COCOM), ou encore des acteurs privés. Le Directeur du BSI nous donne quelques exemples :

« On a maintenant une chaire de recherche sur la mobilité durable et des entreprises. Et là, il y a par exemple douze firmes privées qui financent cette chaire, ce budget de 462 000 euros, donc c'est un budget considérable, et ça vient du secteur privé. On a lancé un observatoire sur le piétonnier à Bruxelles, c'est la ville de Bruxelles qui finance ça. Donc les sources de financements sont très diverses, publiques, région et ville, parapubliques donc pararégionaux, par exemple pour des chaires et le secteur privé aussi. Donc c'est très divers. [...] La Région de Bruxelles-Capitale finance le noyau qui coordonne, et puis les projets de recherche et les consultances, c'est avec des fonds propres qu'on va chercher partout. »

Directeur du BSI

Cette coopération interuniversitaire entre l'ULB, la VUB et Saint-Louis autour des études sur la ville de Bruxelles a en outre permis de dépasser les clivages linguistiques et philosophiques qui pouvaient exister entre une université libre francophone, une université libre néerlandophone et une université catholique :

« Donc ça, c'est la valeur ajoutée, certainement à Bruxelles parce qu'on peut dépasser les clivages traditionnels à Bruxelles. Et donc ça, c'est important pour le volet transfert ou lien avec les acteurs urbains parce que dans le passé il y avait pas mal de discussion et de débats, il y a eu d'autres projets où par exemple il y a des connaissances produites dans les universités et puis transférées, mais il y a toujours des discussions et des débats sur l'objectivité, etc. Donc avec le BSI, suite à sa nature de travail on peut assurer une sorte de perspective multiple parce qu'on

²⁸⁵ Institut bruxellois pour la recherche et l'innovation en charge de la promotion et du soutien de l'innovation technologique à Bruxelles. <http://www.innoviris.be/fr> (page consultée le 10 mai 2017).

assemble toujours des chercheurs issus de différentes disciplines universitaires, et de régimes linguistiques. »

Directeur du BSI

En plus de cette collaboration interuniversitaire, le BSI a permis de poursuivre le dialogue avec le monde politique, mais aussi promouvoir Bruxelles en tant qu'objet de recherche qui susciterait l'attention des scientifiques et qui constituerait une interface entre le monde politique, la société civile et l'université :

« C'est sur cette base-là que s'est constitué le BSI, avec cette idée de poursuivre la collaboration entre les universités bruxelloises, de peser sur les politiques bruxelloises en lien avec la recherche, donc par exemple, que ce soit le monde académique qui puisse discuter aussi avec le monde politique pour déterminer les objectifs des projets de recherche qui seraient lancés, donc il y a toute une série de dispositifs de financement de la recherche en Région de Bruxelles-Capitale, donc il y a le projet Innoviris, Prospective Research for Brussels, etc., et donc de pouvoir discuter avec le monde politique, et aussi de promouvoir Bruxelles comme objet de recherche. C'est-à-dire que Bruxelles est une ville importante au niveau de la globalisation. Si vous regardez dans les rankings, ça vaut ce que ça vaut les rankings, mais Bruxelles est une ville importante, c'est très cosmopolite, il y a beaucoup d'institutions internationales qui sont à Bruxelles, il y a énormément de congrès internationaux qui sont organisés à Bruxelles, donc c'est une ville de la globalisation, mais quand en sociologie, en politique internationale ou que sais-je, en démographie, en géographie quand on traite de la globalisation, on parle de New York, on parle d'Aqrah, on parle de Berlin, mais très peu de Bruxelles, enfin ce n'était pas l'objectif principal, mais c'était un des objectifs donc de faire en sorte que Bruxelles devienne un objet d'attention scientifique aussi. Mais l'idée c'est de susciter une interface entre le monde politique, la société civile et le monde académique. »

Professeur, Faculté d'architecture – ULB

Aujourd'hui, le BSI travaille en coopération avec la revue *Brussels Studies*, qui existe depuis 2006 et qui est financée par la région bruxelloise. Cette revue *Open Access* basée à l'Université Saint-Louis est trilingue (anglais, français et néerlandais) et gratuite. Elle rassemble des articles et des notes de synthèses rédigées par les chercheurs du BSI et en constitue la bibliothèque électronique. Elle permet de diffuser les résultats de la recherche sur Bruxelles au-delà de la sphère académique et d'atteindre les gestionnaires publics, la société civile, ou encore les sociétés privées. Le BSI a également créé la *Brussels Academy*, un pôle de formation situé à la VUB destiné à un public plus large que le BSI qui vise principalement les chercheurs et les experts. La *Brussels Academy* organise des cours gratuits à Molenbeek-Saint-Jean²⁸⁶ sur des thématiques liées à la ville de Bruxelles, mais aussi des formations à la demande, payantes, par exemple pour des fonctionnaires européens, des fonctionnaires de la Vlaamse Gemeenschapcommissie (VGC) ou encore des acteurs de l'Agence de Développement Territorial de la Région de Bruxelles-Capitale, afin d'accroître leurs connaissances sur Bruxelles :

« Avec le BSI on cible plutôt les académiques, les chercheurs, des gens qui travaillent dans des centres d'expertise publics, parapublics, privés également, société civile, qui ont souvent des boîtes d'études. Avec la Brussels Academy c'est plus large, on a des citoyens qui sont intéressés, qui viennent suivre les cours. J'ai en tête qu'ils ont eu les 3 dernières années 10 000 inscriptions, je pense, donc pas nécessairement 10 000 personnes uniques, mais 10 000 inscriptions pour les activités, donc ça veut dire que c'est très large, plus large que ceux qui sont professionnellement impliqués dans le travail. Là on sait qu'il y a des citoyens, des personnes qui sont intéressées. C'est vraiment l'attractivité des cours, on est à côté des fonctionnaires qui sont vraiment actifs au sein d'une administration, et des citoyens, c'est très mélangé. »

Extrait d'entretien avec le Directeur du BSI

Si le BSI a été créé dans le but premier de continuer les réflexions sur la ville de Bruxelles, le besoin de légitimité des universités auprès du grand public et du monde politique a constitué une motivation supplémentaire. À côté des universités, des

²⁸⁶ Une des 19 communes de Bruxelles-Capitale.

observatoires et instituts créés par les pouvoirs publics produisent également de la recherche. La création d'un réseau tel que le BSI constitue un moyen stratégique pour les universités, afin de leur permettre de continuer à être des références en matière de recherche dans le contexte actuel de financement en Belgique francophone et de répondre aux attentes des pouvoirs publics :

« Je pense que les universités ont besoin de légitimité auprès du grand public. Donc je pense que cette dimension-là est importante. Je pense que les universités peuvent de moins en moins se penser comme des îlots fermés. Maintenant, je pense qu'il y a aussi des enjeux stratégiques, si vous voulez, parce que si on regarde le paysage de la recherche universitaire, l'essentiel de la recherche est financé par des fonds extérieurs. Et il me semble qu'il y a une tendance assez nette à ce que les pouvoirs publics internalisent leur demande de recherche. Donc ils se créent des observatoires, des instituts de criminalistique, observatoire de politiques culturelles, etc., agence de développement territorial à Bruxelles, qui engagent des chercheurs, des docteurs, et donc toute une série de recherches qui auraient pu être faites par les universités sont maintenant faites par ces agences. [...] Et donc je pense qu'une des raisons pour lesquelles les pouvoirs publics ont cette stratégie à l'égard de la recherche, c'est parce que la recherche universitaire paraît trop compliquée ou paraît ne pas se plier aux attentes du monde politique. Et donc stratégiquement, la création d'une interface entre le monde politique et les universités, est quelque chose qui peut être intéressant, pour faire comprendre au monde politique que ça peut être intéressant de passer par l'université, et aussi pour l'université, de pouvoir éventuellement peser sur la manière dont sont formatés les appels à projets pour les recherches [...]. Il ne faut pas non plus penser que c'est le seul objectif, mais je crois que dans la réalité du financement de la recherche, c'est un des facteurs. Mais honnêtement, le facteur principal était la continuité de la dynamique des États généraux [...]. »

Professeur, Faculté d'architecture – ULB

La création du BSI a donc permis une double collaboration. D'abord une collaboration interuniversitaire, qui a permis de dépasser les clivages philosophiques et linguistiques entre institutions, mais aussi une collaboration avec le monde politique et la société civile, en associant les acteurs de ces deux mondes pour travailler sur des questions sur la ville de Bruxelles.

3. Une passerelle entre l'université et les savoirs citoyens

La MSH de l'ULiège et le BSI de l'ULB constituent des initiatives dirigées vers les citoyens permettant la circulation des connaissances entre l'université et la société. La particularité de ces dispositifs est qu'ils permettent un aller-retour des connaissances et ainsi pour l'université de bénéficier de l'expérience du grand public. À présent, nous allons les modéliser en tant qu'objets-frontière.

La MSH et le BSI rassemblent des acteurs issus de mondes sociaux différents autour de questions variées pour la première et autour de questions centrées sur la ville de Bruxelles pour le second. Grâce à l'organisation de débats citoyens et de conférences, la MSH permet aux chercheurs de rencontrer le grand public, notamment des citoyens et des étudiants, mais aussi des membres d'associations. Pour l'université, la MSH représente un outil de dialogue pour communiquer sur des questions d'actualité, mais permet aussi de mettre en avant les sciences humaines dans un contexte où les sciences dites « exactes »²⁸⁷ prédominent. En permettant aux différentes sciences de se réunir autour de sujets interdisciplinaires, la MSH favorise le dialogue entre les sciences. En plus de ce dialogue en interne à l'université, la MSH permet un autre dialogue entre chercheurs et citoyens, où les premiers bénéficient de l'expertise des seconds. Notre recherche portant uniquement sur l'université, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer des citoyens ou des membres d'associations pour obtenir leur avis sur la MSH, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que ce dispositif leur fournit un espace de dialogue pour débattre de problématiques actuelles. Nous pouvons représenter la MSH comme objet-frontière grâce au schéma suivant :

²⁸⁷ Par sciences « exactes » nous désignons les sciences de la vie et les sciences et techniques.

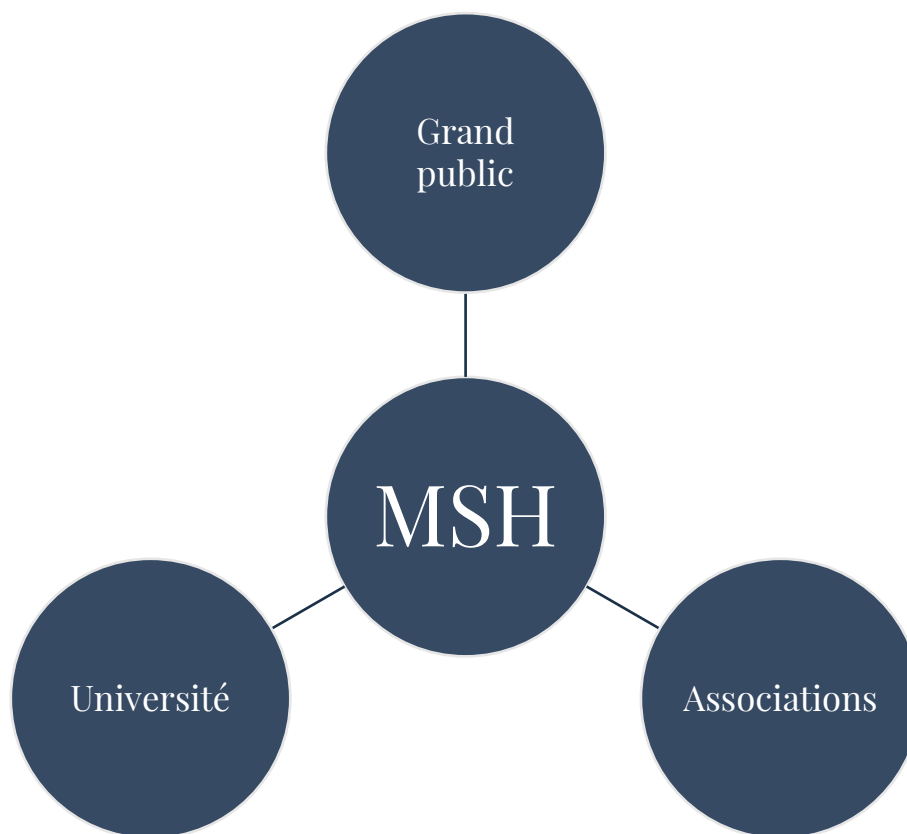


Schéma 18 : La MSH comme objet-frontière

De son côté, le BSI rassemble plusieurs universités (l'ULB, la VUB et Saint-Louis) autour de projets, formations et conférences sur la ville de Bruxelles. Né de la collaboration de l'université et de la société civile, il comprend aujourd'hui un centre d'études, une revue *Open Access* et un pôle de formation où se rencontrent des chercheurs des trois universités, les pouvoirs publics et les citoyens. Pour les universités, le BSI permet tout d'abord de dépasser les clivages philosophiques et linguistiques qui pouvaient auparavant diviser les trois universités partenaires dans le projet. Ensuite, cette initiative constitue un outil stratégique qui permet aux universités de conserver une certaine légitimité non seulement auprès du grand public, mais aussi auprès des pouvoirs publics qui créent leurs propres instituts et observatoires de recherche. Nos interlocuteurs nous ont également confié que les pouvoirs publics investissent dans certains projets du BSI, afin de développer les connaissances sur la ville de Bruxelles. Nous pouvons émettre la même hypothèse que pour le transfert de connaissances : les pouvoirs publics attendent un retour sur leur investissement, représenté par les actions du BSI. De son côté, le grand public peut bénéficier de connaissances sur la ville de Bruxelles grâce à des formations

gratuites ou plus spécifiques, par exemple dans le cas de certains fonctionnaires. Modélisons les objets-frontière que représentent la MSH et le BSI comme une passerelle permettant la circulation des savoirs citoyens :



Schéma 19 : La MSH et le BSI comme passerelle entre l'université et les savoirs citoyens

LA TROISIÈME MISSION DE L'UNIVERSITÉ : EXPRESSION D'UN BROUILLAGE IDENTITAIRE

Ce chapitre a été consacré aux différentes ouvertures de l'université, que nous considérons comme des objets-frontière entre celle-ci et l'extérieur.

Tout d'abord, nous observons une importante complexification de la structure organisationnelle de l'université ainsi qu'une multiplication des acteurs, ce qui rejoint nos observations du chapitre 4. Les nouvelles méthodes de gestion apparues à l'ULiège témoignent particulièrement de cette complexité en faisant apparaître des échelons supplémentaires entre les administrations et les Autorités. Par exemple, le service Radius créé à l'initiative du Recteur se situe exactement entre les administrations et les Autorités de l'université, celles-ci faisant notamment partie de son comité d'accompagnement et de son comité de pilotage. Le SMAQ est quant à lui géré par un membre de l'équipe rectorale. Enfin, les initiatives en lien avec l'*Open Access* dépendent directement du Réseau des Bibliothèques, qui se situe dans l'organigramme universitaire juste en dessous du Conseil d'administration de l'université. À côté de cette complexification de la structure de l'université, nous assistons à l'apparition d'une multitude de nouveaux acteurs dans les dispositifs de troisième mission : analystes, valorisateurs, conseillers, ou encore le grand public. Le rôle d'« expert », figure-clé de la Cité par projets décrite par Boltanski et Chiapello (1999) est à présent détenu par de nouveaux acteurs dont la fonction n'est pas encore clairement institutionnalisée (par exemple, la fonction de valorisateur ne fait pas l'objet d'un statut spécifique et oscille entre le personnel scientifique et administratif). Dans le cas de Radius, les analystes possèdent un statut implicite d'expert qui détermine la hiérarchie des compétences nécessaires pour le traitement des données dans un but stratégique (Hoerner, Bachelet, 2016). De leur côté, les valorisateurs constituent les experts de la mise en relation de la recherche et du monde économique, en facilitant les contacts entre les différents acteurs. Enfin, les initiatives d'ouverture au grand public permettent à ce dernier d'apporter son expertise au monde universitaire lors de débats organisés par la MSH par exemple, ou à la société civile de partager leur expertise sur la ville de Bruxelles comme cela a été le cas avec les États généraux de Bruxelles qui ont été à l'origine du BSI. Notre travail de terrain nous a

permis d'observer que la troisième mission semble redistribuer les prérogatives entre les trois catégories d'acteurs, c'est-à-dire les académiques, les scientifiques et les administratifs au profit de ces derniers et l'importance relative qu'ils prennent par rapport aux deux autres. Cette redéfinition et décloisonnement des catégories d'acteurs en fonction des savoirs et des expertises n'a pas pu être davantage approfondie dans le cadre de cette recherche²⁸⁸, mais nous remarquons une recrudescence de la professionnalisation de l'administration, qui va de pair avec la complexification des règles et des procédures ainsi que la multiplication des missions de l'université. Cette tendance s'inscrit dans un mouvement plus large d'émergence de nouvelles fonctions à la limite entre les activités scientifiques et administratives, qui brouille les frontières entre les groupes professionnels présents à l'université (Musselin, 2013). À ce sujet, la littérature anglo-saxonne nous offre des pistes de réflexion. À titre non exhaustif, nous pensons notamment aux travaux de Kolsaker (2014), qui observe par exemple une délocalisation de la professionnalisation à l'université ainsi qu'une perméabilité des sphères académiques et administratives afin de répondre à des impératifs de performance, ou bien à ceux de Whitchurch (2004, 2008), qui souligne une hybridation des rôles des académiques et des administratifs entraînant une transformation de la nature de leur travail.

Nous avons également été interpellée par l'importante présence du discours managérial, notamment dans les dispositifs de support à l'université qui constituent avant tout une forme de contrôle, voire d'autocontrôle, ainsi que dans le transfert de connaissances. Pour rappel²⁸⁹, la notion de contrôle fait place à l'autocontrôle dans le discours du management des années 1990 (Boltanski et Chiapello, 1999). De ce fait, l'évaluation à l'université est constante, qu'elle se manifeste par la récolte des données

²⁸⁸ Afin d'étudier la reconfiguration des groupes professionnels à l'université, les travaux d'Abbott (1988 ; 2003) nous paraissent constituer une approche pertinente. Celui-ci étudie comment les professions de service font reconnaître leur légitimité exclusive d'exercer dans un domaine précis (Dubar et Tripier, 2015). En 2003, Abbott va plus loin en développant le concept d'« écologies liées ». Selon l'auteur, l'écologie est « *un système d'éléments aux interactions multiples, et pour la plupart indépendants* » (2003 : 43). Dans la perspective des écologies liées, Abbott envisage « *le monde social comme un ensemble d'écologies multiples et liées entre elles* » (2003 : 31). Abbott (2005) considère l'université comme un système écologique où différents acteurs tentent de s'approprier des lieux, des colonies, par exemple les facultés, mais aussi des lieux non disciplinaires comme le transfert de connaissance.

²⁸⁹ Voir chapitre 1.

institutionnelles, par l'autoévaluation des filières d'enseignement et de la recherche ou encore par le référencement obligatoire des publications scientifiques, le tout via la création de nouveaux outils dédiés à ce but. De manière générale, les termes tels qu'« autoévaluation », « *reporting* », « innovation », « créativité », « rapport d'activité », etc., sont connotés de l'idéologie managériale et largement intégrés dans le discours des acteurs de l'université.

Notre troisième observation découle directement de la précédente et témoigne de la prédominance de l'« utile » et de l'« efficace » sur la production du savoir pour lui-même afin de correspondre aux attentes de nouveaux acteurs (par exemple l'Union européenne, les entreprises privées, les pouvoirs publics) qui déterminent à présent ce qu'est le « bon savoir ». Le dessaisissement de la responsabilité de la définition du contenu et l'usage des connaissances que Bachelet observait en 2001 s'est poursuivi et renforcé.

Même si la recherche fondamentale et la recherche appliquée forment, selon les mots de ceux qui les pratiquent, un continuum et ne peuvent exister l'une sans l'autre, les initiatives consacrées à la seconde se multiplient, notamment via le transfert de connaissances, afin de répondre aux besoins d'entreprises privées. De plus, si les disciplines de sciences humaines commencent à faire l'objet de valorisation, celle-ci consiste surtout en du « saupoudrage » de projets en sciences et techniques qui sont plus aisément valorisables. Dans le cas de la valorisation sociétale, la question de l'utilité du savoir se pose également. Les pouvoirs publics commencent à produire eux-mêmes de la recherche via des observatoires et des instituts, car la recherche universitaire ne se plierait pas assez à leurs attentes. En ce sens, la création du BSI correspond à une stratégie de l'université de légitimer sa recherche en la rendant conforme aux attentes des pouvoirs publics. Nous assistons à une substitution progressive des dispositifs à travers lesquels l'université manifeste son utilité et sa pertinence. Les structures traditionnelles d'enseignement et de recherche ne se suffisent plus à elles-mêmes et doivent trouver une nouvelle légitimité en étant rattachées à d'autres dispositifs : la recherche n'est « valable » que si elle est consignée dans Orbi, la recherche n'est « utile » que si elle est valorisée via le transfert de connaissances.

Toutefois, envisager uniquement l'évolution de l'université sous le prisme du marché nous enfermerait dans une perspective exclusivement déterminée par celui-ci. Nous avons vu au début du présent chapitre que la troisième mission se subdivise en dispositifs de support à l'université, en valorisation économique et en débat sociétal. Si les deux premiers pans de la troisième mission se situent dans une dimension de conformation à un discours managérial dominant (que ce soit sous la forme de nouvelles méthodes de gestion ou de valorisation des savoirs d'un point de vue économique), la mise en débat des connaissances ne se situe pas dans la même dynamique. À ce titre, l'étude de la MSH est intéressante car la double dynamique de socialisation de l'existentiel et d'existentialisation du social dans laquelle elle s'inscrit témoigne d'un nouveau régime de connaissance qui interpelle l'université, où les frontières entre science et société deviennent poreuses et où les questions d'ordre scientifique et les enjeux politiques et sociétaux s'entremêlent (Vrancken, 2019). Dans ce contexte, on assiste à un brouillage identitaire de l'université, tirillée d'une part entre des attentes issues du discours néolibéral et d'autre part une interpellation de la société pour que l'université devienne un acteur du débat social. La troisième mission de l'université semble, selon nous, exprimer un brouillage identitaire subi par l'université. D'un côté, l'université répond aux attentes managériales en mettant en place toute une série d'outils orientés afin de correspondre aux normes du discours managérial issu des réformes européennes, et d'un autre côté une certaine résistance par rapport à l'emprise néolibérale illustrée par des structures mettant les savoirs en débat avec la société.

CHAPITRE 7

L'UNIVERSITÉ PAR PROJETS

1. Introduction

Dans le cadre de cette thèse, nous avons analysé comment l'université a évolué depuis le début du XXI^e siècle et comment elle répond aux injonctions issues de l'idéologie managériale diffusée par les réformes européennes que nous avons détaillées dans le premier chapitre de la thèse, mais aussi aux attentes de la société. Nous avons choisi d'aborder cette évolution de l'université sous l'angle de la troisième mission. Celle-ci est menée soit par des académiques désirant s'investir dans des projets en parallèle de l'enseignement et de la recherche, soit par des services créés à cet effet. Peu importe la manière dont elle est menée, la troisième mission de l'université est indissociable de la notion de projet, qui constitue un point commun à tous les services et initiatives analysés. Partant de cette idée, nous avons décidé d'analyser en quoi le modèle de la Cité par projets, élaboré par Boltanski et Chiapello en 1999 dans « *Le nouvel esprit du capitalisme* »²⁹⁰ permet d'expliquer l'université contemporaine et l'évolution de ses missions.

2. L'université dans la Cité par projets

En 2001, Bachelet expose le fait que les changements auxquels l'université fait face sont portés par un discours qui les légitime et qui fonde un « *Nouvel Esprit de l'Université* » (2001 : 157), basé sur le nouvel esprit du capitalisme. Des changements similaires à ceux décrits par Boltanski et Chiapello (1999) seraient alors en train de se produire à l'université. En prenant comme point de départ la première analyse effectuée

²⁹⁰ En 1991, Boltanski et Thévenot développent un modèle des Cités où coexistent les modèles suivants : la Cité inspirée, la Cité domestique, la Cité de l'opinion, la Cité civique, la Cité industrielle et la Cité marchande. Celles-ci ne seront pas détaillées dans le cadre de cette thèse. Pour de plus amples explications, nous renvoyons nos lecteurs et lectrices à l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (1991) : *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

par Bachelet en 2001, nous allons voir comment l'université actuelle s'insère dans la Cité par projets, au point de devenir une « université par projets ».

2.1 L'université dans un monde réticulaire

Selon Boltanski et Chiapello (1999) le principe supérieur commun de la Cité par projets est l'activité. Par « activité », les auteurs (1999) entendent la capacité à générer des projets ou bien rejoindre des projets existants lancés par d'autres, tisser des liens avec des personnes en vue de commencer un nouveau projet, s'insérer dans un réseau.

La notion de réseau n'est pas étrangère au monde universitaire, bien au contraire. Le réseau est un concept omniprésent pour les universités. Toutefois, il convient de remettre en perspective cette notion de réseau. L'idée de monde en réseau est relativement récente et le mot « réseau » lui-même, caractéristique de la société postindustrielle (Granier, 2005), a tendance à faire oublier une réalité ancienne, car les universités sont depuis longtemps intégrées dans des réseaux plus ou moins informels issus de collaborations individuelles, ou entre services.

Nous distinguons la présence de la notion de réseau à deux niveaux : les réseaux d'enseignement et les réseaux de recherche.

2.1.1 Les réseaux d'enseignement et d'universités

Si nous passons en revue l'histoire des universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles ces cinquante dernières années, nous observons que la notion de réseau est omniprésente dans les questionnements relatifs aux établissements universitaires. Durant cette période, les rassemblements d'universités et de hautes écoles se sont succédé, pour arriver au paysage universitaire que nous connaissons aujourd'hui.

Dans les années 1970, les questions de rationalisation de l'offre d'enseignement et de structuration du paysage universitaire ont été abordées dans le rapport Welsch-Troisfontaines, dans le but d'instaurer un dialogue et une collaboration entre universités, dans un contexte de financement déjà limité²⁹¹. Dans les années 1990, la question de

²⁹¹ Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, la loi de 1971 sur le financement des universités ainsi que la loi budgétaire de 1976 ont limité les moyens des universités.

rassembler les universités en pôles émerge dans le rapport Bodson-Berleur, dans une logique de rapprochement géographique. À la fin du XX^e siècle, la déclaration de Bologne est signée, créant l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et instaurant une logique de décloisonnement entre les espaces nationaux d'enseignement supérieur. C'est à cette époque que naissent les Pôles universitaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, rassemblant universités et hautes écoles.

À la suite de la déclaration de Bologne, la Communauté française adopte en 2004 le décret « Bologne », donnant naissance aux Académies universitaires. Celles-ci préconisaient une meilleure collaboration entre universités et permettaient à celles-ci de se positionner sur le marché européen, rendant possibles des fusions entre universités d'une même Académie²⁹². S'en sont suivis des rapprochements et des regroupements entre universités et hautes écoles, dont un projet de regroupement d'universités catholiques pour former l'UCLouvain, qui n'aboutit pas, comme nous l'explique le Vice-Recteur à la qualité de l'ULiège. Son explication nous confirme que l'université tente perpétuellement de s'insérer dans un réseau et de se rapprocher d'éventuels partenaires :

« Il y a des tendances qui s'inversent à deux ans de distance, on monte d'un côté et puis on descend, tout ce chaos financier rend très difficile la gestion de l'institution, et les tendances à long terme ne sont pas bonnes, d'abord parce que l'on perd des parts de marché, mais aussi parce que les autres universités qui n'en perdent pas, pour elles les tendances ne sont pas bonnes non plus parce que l'enveloppe générale n'est pas suffisante. Alors il y a aussi les regroupements, toute la politique des regroupements, liée à celle des réseaux. Comme vous le savez, il y a eu des regroupements qui ont été tentés sur base philosophique avec les Académies. Ça a imploré ou explosé, l'Académie Louvain elle a explosé, l'Académie de Bruxelles, l'Académie Wallonie-Europe ont imploré, puisque les liens entre Mons et Bruxelles ne se sont pas faits, et nous on a absorbé notre partenaire parce que c'était Gembloux. Donc les Académies n'existent plus, mais ça ne fait rien parce qu'il y a un nouveau décret. »

Vice-Recteur à la qualité, ULiège

²⁹² De cette manière, la FUL a rejoint l'ULiège en tant que département de sciences et gestion de l'environnement.

Avec le Décret Paysage et la création de cinq nouveaux pôles académiques chapeautés par l'ARES, l'année 2013 voit naître une nouvelle logique de regroupement et de réseau universitaire, cette fois-ci dans une logique privilégiant le rapprochement géographique plutôt que les réseaux d'enseignement.

En retraçant brièvement les nombreuses restructurations du paysage universitaire belge francophone de ces dernières décennies, nous remarquons que si la notion de réseau prévaut toujours, elle se base néanmoins sur des critères différents. D'une logique de réseau d'enseignement, reposant sur les philosophies différentes (catholique, laïque et publique) des universités, le réseau passe à une logique essentiellement géographique. Toutefois, la fréquence des changements nous indique qu'il est trop tôt pour nous prononcer sur la disparition des réseaux d'enseignement, en ce qui concerne les universités. En 2014, le Premier Vice-Recteur de l'ULiège se pose la même question quant à l'avenir des réseaux d'enseignement :

« Est-ce que les réseaux vont disparaître ? C'est une question que je me pose moi, mais je pense que ça sera le cas. Mais pourquoi, parce qu'il y a la Province, le libre confessionnel, la ville, les ESA, les promotions sociales, la Communauté française... C'est du gaspillage. Du côté liégeois, est-ce que la Haute École HELMo va un jour disparaître en tant que réseau libre ? Donc on est en train de casser le pacte scolaire au niveau supérieur. »

Premier Vice-Recteur ULiège

La raison de ces divers rapprochements est également toujours la même : le but est de structurer le paysage universitaire et de rendre plus cohérente l'offre d'enseignement afin que les universités survivent dans le contexte de sous-financement chronique que connaît la Communauté française. Le Recteur de l'ULiège explique dans son discours de 2005 que pour ce faire, elles ne cessent de se réadapter et le réseau constitue pour elles un moyen de rester dans le circuit et d'affirmer leur légitimité au niveau international :

« Au moment de passer le relais aux nouvelles Autorités de l'ULg, je ne puis que souhaiter trois choses. La première est que les neuf universités de la Communauté française s'unissent et ne forment qu'une entité. Cette union est la

seule voie raisonnable pour optimaliser leur potentiel et obtenir ainsi des pouvoirs subsidants des budgets importants pour que cette institution UNIQUE soit une référence au niveau international. [...] Mon troisième plaidoyer sera donc pour une Université francophone de Belgique unie et solidaire, dans le respect de son incomparable diversité de pouvoirs organisateurs, de réseaux, de tendances, de valeurs et d'implantations géographiques, une Université qui apparaîtra à la face du monde comme une grande Fédération, diversifiée, mais homogène, parlant d'une même voix, fière de la position à laquelle ses synergies la feront inmanquablement accéder parmi les meilleures institutions de la planète dans les classements internationaux désormais incontournables, fière d'apporter à sa communauté, à ses régions et à son pays un label de qualité et de prestige international. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège 2005-2006

Au-delà de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les universités s'insèrent également dans des réseaux plus larges, au niveau européen, mais aussi mondial. Nous n'allons pas ici passer en revue tous les partenariats que les trois universités que nous avons étudiées entretiennent, mais nous allons citer quelques exemples.

Au niveau transfrontalier, l'ULiège collabore notamment avec la France, le Luxembourg, les Pays-Bas et l'Allemagne afin de créer des centres d'excellence universitaire tant en enseignement qu'en recherche. En ce sens, elle fait partie de l'Université de la Grande Région avec les Universités de Trêves, Lorraine, Sarre et Kaiserslautern, qui collaborent dans les domaines de la biomédecine, des matériaux et des *border studies*²⁹³. L'ULiège est également partenaire de l'Eurégio Meuse-Rhin dans le cadre de collaborations en enseignement²⁹⁴. Au niveau européen, elle fait partie du SGroup, un réseau d'universités hors capitale. Elle se trouve aussi dans des réseaux internationaux²⁹⁵ tels que l'EUA et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Pour exemple, la Directrice de l'Administration Recherche nous cite quelques universités avec lesquelles elle a l'habitude de collaborer :

²⁹³ https://www.uliege.be/cms/c_9266808/fr/collaborations-et-partenariats-groupement-unigr (page consultée le 3 octobre 2018).

²⁹⁴ https://www.uliege.be/cms/c_9038296/fr/collaborations-et-partenariats (page consultée le 3 octobre 2018).

²⁹⁵ https://www.uliege.be/cms/c_9307938/fr/des-reseaux-dans-le-monde-entier (page consultée le 3 octobre 2018).

« Donc moi je travaille de manière régulière, pas quotidienne, mais je veux dire, très régulière avec Hasselt parce qu'ils sont tout près et qu'ils essaient d'avoir des collaborations avec nous dans le cadre de notre réseau transfrontalier. Un peu plus distante avec Gand, qui nous ressemble très fort puisque c'est une université d'État qui a la même histoire, le même âge, etc. Alors du côté des autres universités, tu as les universités limitrophes, parce qu'on travaille dans le projet Grande Région. Donc c'est les universités Luxembourg, Sarrebruck, Trêves, Kaiserslautern, Nancy, Metz, Lille... Enfin tu vois tout ce qui est transfrontalier. Depuis Lille tu balaies tout autour, donc Cologne, Aix-la-Chapelle, Maastricht... enfin tout ça ce sont des universités avec lesquelles on pourrait dire qu'on a des contacts fréquents, au moins une fois par an. Pas tous ensemble, mais moi je les vois régulièrement, voilà. Et au niveau international, je suis dans le conseil doctoral européen de l'EUA, donc je suis dans les groupes de travail de l'EUA, etc. Donc et puis mon truc en HR me donne un contact, les gens des universités entre guillemets du monde, je dois avoir par an, au moins un contact avec trente, quarante universités directement. »

Directrice de l'Administration Recherche – ULiège

De son côté, l'ULB fait partie du Réseau des universités des Capitales de l'Europe (UNICA), qui rassemble 44 universités de capitales européennes ainsi que du Forum International des Universités Publiques (FIUP) qui regroupe 22 universités publiques dans le cadre de collaborations en enseignement et en recherche. Au niveau international, l'ULB fait partie de l'EUA, de l'Association Internationale des Universités (AIU) et de l'AUF. Enfin, l'UCL fait également partie de réseaux institutionnels tels que The Guild²⁹⁶, le Groupe de Coimbra²⁹⁷, l'EUA, l'AIU, l'AUF, la Fédération Internationale des Universités Catholiques (FIUC) ou encore la Fédération des Universités Catholiques d'Europe et du Liban (FUCE).

2.1.2 La recherche scientifique en réseau

Parallèlement à l'émergence de l'économie de la connaissance, les universités s'insèrent également dans des réseaux de recherche. Parmi les universités que nous avons

²⁹⁶ Ce réseau rassemble une quinzaine d'universités européennes.

²⁹⁷ Le Groupe de Coimbra rassemble une quarantaine d'universités complètes et multidisciplinaires.

eu l'occasion d'analyser, chacune met en avant une recherche d'excellence présente dans les réseaux internationaux et en lien avec le monde économique. L'ULiège, l'ULB et l'UCL font par exemple partie du projet Euraxess, qui rassemble la Commission européenne ainsi que trente-cinq pays et qui a pour but d'informer les chercheurs européens sur des opportunités professionnelles ainsi que la mobilité.

En 2008, le Recteur de l'ULiège donne quelques raisons pour l'université de participer à des réseaux de recherche. Selon lui, l'insertion d'une université dans des réseaux de recherche témoigne de sa qualité et a un impact direct sur sa réputation ainsi que sa visibilité. Elle lui permet également de se singulariser et de se définir par rapport aux autres institutions, tout en permettant une certaine complémentarité avec certaines d'entre-elles :

« Nos universités doivent se définir des spécialités et des priorités, se singulariser. Trouver les complémentarités. La qualité d'une université, à l'avenir, sera bien moins fonction de sa taille ou de sa localisation géographique que de sa capacité à s'insérer dans des réseaux scientifiques internationaux, donc de sa capacité à innover, à s'adapter rapidement aux évolutions de la recherche et de l'enseignement, et à proposer une offre de formations qui la "labellise" de manière originale. [...]. La réputation et la visibilité internationale d'une Université dépendent largement de ses contacts dans le monde aussi bien institutionnels qu'individuels, de sa capacité à recruter des étudiants, chercheurs et enseignants en dehors de sa sphère régionale et de la mobilité de ses membres. Les relations avec les autres institutions universitaires et de recherche, l'internationalisation de notre recrutement, la mobilité de nos étudiants et de notre personnel doivent donc faire l'objet d'une attention soutenue et constituent le deuxième volet des actions proposées. Il est clair que la mobilité exige la connaissance des langues, élément indissociable d'une ouverture internationale. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège 2008-2009

Le Recteur de l'ULB précise dans son discours de rentrée de 2001 que la mise en réseau des universités en matière de recherche est également importante pour développer la recherche à finalité économique, où des réseaux se forment pour mettre en relation les chercheurs et les acteurs du monde économique en vue d'une collaboration.

« La science est dorénavant le produit de collaborations institutionnelles et internationales. [...] Les partenaires deviennent très hétérogènes. La recherche n'implique plus seulement des universités et des institutions publiques de recherche, mais aussi des industries, des sociétés de consultance, des ministères. Localisés fréquemment dans des villes, des pays et des continents différents, ils forment des réseaux. L'avenir est au "réseautage", comme disent les Québécois. »

Discours de rentrée académique de l'ULB 2001-2002

Véritables objets-frontière entre le monde de la recherche et le monde industriel, les services de transfert de connaissances assurent le lien entre ces différents acteurs académiques et économiques. Ces départements se sont d'ailleurs regroupés pour former le Réseau LIEU et plus largement au niveau européen l'*European Europe Network*, dont l'objectif est de faciliter les collaborations entre chercheurs et acteurs du monde économique, comme nous l'explique un valorisateur de l'interface de l'ULiège :

« J'ai une collègue qui est aussi représentante pour le réseau EEN, je ne sais plus si c'est à mi-temps ou à temps plein, donc EEN je ne sais plus si tu as vu ce réseau, mais c'est "Entreprise Europe Network" ou un truc ainsi, et c'est une espèce de méga interface au niveau européen où tu as des personnes qui offrent des technologies et des compétences, et des entreprises qui en offrent aussi ou qui en demandent. Et donc tu as une espèce de mise en réseau de tous les acteurs de l'innovation au niveau de l'Europe, en disant "tiens, moi je recherche ça" et puis tout le monde répond "moi j'ai peut-être quelqu'un qui peut t'aider", donc ça j'ai une collègue qui fait ça. »

Valorisateur – Interface Entreprises-Université ULiège

2.2 Le projet : vecteur de connexion pour une université en réseau

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié trois types d'ouverture de l'université : l'ouverture aux nouvelles méthodes de gestion, l'ouverture au monde économique et l'ouverture au grand public. En utilisant le concept d'objet-frontière de Star et Griesemer (1989), nous avons envisagé ces ouvertures comme des passerelles, des lieux où s'effectuent les connexions permettant à l'université d'être en relation continue

avec son extérieur. Ces relations vont dans les deux sens : de l'université vers l'extérieur, mais aussi de l'extérieur vers l'université. Grâce à ces initiatives et services à la frontière avec la société, l'université se trouve à la croisée de mondes différents.

Boltanski et Chiapello (1999) décrivent le projet comme un prétexte à la connexion. En ce sens, les ouvertures analysées précédemment et basées sur différents projets de l'université constituent des connexions entre elle et des acteurs issus de mondes différents, activées pour une période bien définie, mais permettant de tisser des liens sur le long terme.

Tout au long de notre travail de terrain, le concept de projet est omniprésent et les acteurs interrogés nous ont paru passer continuellement d'un projet à un autre tout en construisant des relations avec de nouveaux acteurs autour de problématiques communes. Les frontières entre université et extérieur, entre facultés ou entre administrations, parfois entre professions s'effacent. Lors du discours de rentrée académique de l'UCL en 2013, le Recteur met en avant l'organisation par projets et cette interdisciplinarité qui semblent à présent guider l'université. Il témoigne son enthousiasme à ce sujet :

« Un chantier majeur consiste à valoriser la logique de projet, et encore plus l'interdisciplinarité, là où, souvent, c'est plutôt une logique de territoire qui prévaut et freine l'émulation, l'apprentissage collectif et organisationnel. C'est au sein des groupes de projets que l'on apprend, aussi parce que l'on apprend des autres. Quoi de plus stimulant que d'être impliqué dans ces projets transversaux à divers centres, facultés ou administrations, mobilisant parfois scientifiques, académiques et administratifs ? Quoi de plus valorisant que de pouvoir, au sein de l'université, construire de nouvelles connaissances ensemble, construire des projets interdisciplinaires permettant de rassembler les différentes expertises pertinentes au regard du défi adressé, situées dans des entités différentes ? Quoi de plus stimulant que de construire un projet de recherche, un Master, une formation continue ou une Chaire en capitalisant sur les expertises reconnues de centres et d'écoles différents ? L'Université de demain sera celle qui valorisera et encouragera ces dynamiques de projet et veillera à ce que les périmètres des entités et les structures organisationnelles ne soient pas des freins à leur développement. »

Discours de rentrée académique UCL 2013-2014

L'un des exemples les plus caractéristiques de l'organisation du travail par projets à l'université se situe dans la manière de fonctionner des services de transferts de connaissances, où les valorisateurs et conseillers se trouvent toujours entre deux projets. Selon Boltanski et Chiapello (1999), cette capacité à passer d'un projet à l'autre constitue l'état de grand de la Cité par projets. L'extrait d'entretien suivant avec une valorisatrice de l'Interface de l'ULiège nous donne une idée de la multitude de projets sur lesquels elle travaille simultanément :

« Mais neuf fois sur dix avant en matinée j'ai une réunion sur un projet que je suis. J'ai une réunion d'équipe le lundi, donc les équipes d'ingénieurs, où on se coordonne pour la semaine par rapport aux demandes qu'on a eues de l'extérieur, aux sollicitations aussi bien des chercheurs que des entreprises, s'il y a de nouveaux projets on les assigne et on donne un peu l'agenda de la semaine de chacun pour voir si tout a été attribué et si tout sera couvert, et si tout sera suivi. Donc ça, c'est pour le lundi matin. Le lundi après-midi aussi neuf fois sur dix j'ai soit une réunion en lien avec un projet donc il y a deux gros projets que je suis, dont un projet de création d'entreprise qui est très sollicitant en termes de temps. Donc c'est vraiment une présence régulière par rapport à l'équipe, par rapport au projet et dans plusieurs domaines différents. Et dans ce qui est également, je suis aussi un projet de fonds de maturation où là il s'agit de développer quelque chose pour que ce soit plus intéressant pour le marché, etc. Donc voilà, à côté de ça il y a un autre projet, enfin c'est les trois projets qui me prennent essentiellement du temps. »

Valorisatrice – Interface entreprises-université de l'ULiège

L'organisation du travail par projets touche également le personnel administratif des universités. Pour exemple, la directrice du service juridique de l'ULiège nous explique le fonctionnement de son travail, qui prend la forme de divers projets :

« On travaille essentiellement par projet. Donc on ne travaille pas par matière, on travaille par projet. Donc là j'ai le Risk Management, c'est un projet, tout le monde est dedans. La fiscalité, ça passe à travers tout, donc tous les juristes font de la fiscalité dans leur matière. En projet, maintenant, on travaille dans des

logiques de pôle, donc c'est le pôle innovation technologique, là les juristes ne travaillent pas par matière, mais tous les juristes sont sur un pôle, on a le pôle santé, on a le pôle spatial, et là je ne travaille pas par recherche, etc., j'ai de tout. Et on se redécoupe et on se regroupe entre nous par projet, des compétences projet, qu'on croise aux compétences matières. »

Directrice du service juridique de l'ULiège

La troisième mission de l'université serait donc l'un des lieux de connexion entre l'université et la société, avec les ouvertures aux nouvelles méthodes de gestion, au monde économique et au grand public comme objets-frontière permettant cette connexion. Dans la Cité par projets, Boltanski et Chiapello décrivent l'organisation comme « *flexible et inventive qui saura "surfer" sur toutes les "vagues", s'adapter à toutes les transformations, avoir constamment un personnel au fait des connaissances les plus récentes et obtenir une avance technologique permanente sur les concurrents* » (1999 :121).

En ce sens, la troisième mission est un élément constitutif de ce que Boltanski et Chiapello (1999) appellent « l'état de grand » et permet à l'université de se maintenir dans le contexte actuel de concurrence et de sous-financement chronique. Les nouvelles technologies ainsi que de nouvelles méthodes d'enseignement exercent également un rôle crucial pour permettre à l'université de « rester dans le coup ». En 2005, le Recteur de l'ULiège présente les activités de troisième mission comme moyen d'évoluer avec la société :

« Mon deuxième plaidoyer sera donc pour une université dynamique, innovante, intégrée et participante, pilier de sa ville, moteur du développement régional, promotrice des arts et de la culture et dispensatrice de formations prospectives et modernes, non pas taillées dans l'instant à la mesure de la demande du marché de l'emploi, mais prédictives des évolutions majeures de la Société. »

Discours de rentrée académique ULiège 2005-2006

Dix ans plus tard, le Recteur de l'UCL insiste sur l'importance de l'emploi des nouvelles technologies dans les activités pédagogiques de l'université :

« Celles-ci [les nouvelles pédagogies] doivent entre autres intégrer l'apport des technologies numériques, gérer les relations fortes de nos étudiants à leur smartphone, aux tablettes et aux accès multiples à toutes les formes de savoirs diffusés sur les réseaux sociaux. Cela se fera dans le cadre du passage de l'UCL à une université numérique. Il s'agit de repenser le rôle des outils numériques dans la transformation radicale de notre approche pour la création, l'acquisition et la diffusion des connaissances. »

Discours de rentrée académique UCL 2015-2016

Lors de notre travail de terrain, un professeur de la Faculté de Psychologie de l'ULiège nous confirme que si l'université souhaite avoir une valeur ajoutée, elle a tout intérêt à échanger avec la société et développer davantage le savoir-faire des étudiants :

« Donc si on n'innove pas profondément en apportant une valeur ajoutée vraiment originale, je pense qu'on va souffrir beaucoup. Donc c'est vraiment le moment de repenser très fort le modèle. Et ça, c'est au prix d'une ouverture, au prix de... entre guillemets l'enseignement de savoir-faire et pas uniquement de savoirs, au prix d'amener des étudiants à mener des projets et à apprendre au départ de projets et pas apprendre au départ du syllabus exclusivement. C'est... dans un échange permanent avec la société ou le monde économique et pas uniquement pour faire de l'argent, simplement pour que les étudiants se confrontent aux états du monde. »

Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – ULiège

Boltanski et Chiapello (1999) mettent en avant la volonté de s'engager dans un projet comme *« condition au fonctionnement harmonieux de la Cité et cette condition est garantie par la multiactivité que chacun développe »* (1999 :181). En 2014, lors de la rentrée académique de l'ULiège, le Recteur insiste sur ce point :

« À l'Université, tout spécifiquement, où liberté académique et liberté de la recherche sont des principes fondateurs, l'engagement se fait souvent au travers de projets personnels. La grande difficulté, et ce à quoi je veux m'attacher est à la fois de les écouter et de les intégrer, de fédérer ces engagements personnels, de les adosser à quelque chose de plus vaste, tout en veillant à n'exclure ni la

satisfaction personnelle ni la spécificité du parcours de chacun, et ce, dans le respect des uns et des autres. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège, 2014-2015

Notre recherche nous a permis de mettre en évidence ce caractère d'initiative volontaire du projet. Par exemple, le réseau LIEU s'est construit suivant la volonté de quelques acteurs universitaires sans tenir compte de l'avis des Autorités sur la question, comme nous le confirme son coordinateur :

« Le réseau LIEU s'est construit sans tenir beaucoup compte de la gouvernance des universités. C'est vraiment comme ça, pas à pas, en utilisant les opportunités. Et on a quand même souvent... Par exemple, le comité de pilotage pendant longtemps, il se méfiait. Il se disait "Mais qu'est-ce que c'est que ces gens qui se voient, qui développent des tas de trucs ? Et ils font ça dans leur coin". Et c'est absolument vrai. Parce que comme le support institutionnel n'était pas vraiment acquis, on avait peu d'interactions. C'est un peu un cercle vicieux. Et puis ça s'est développé, et comme ça marchait bien, ils ont commencé à être convaincus, et ce n'est que depuis deux ou trois ans que le support des Autorités académiques au réseau est tout à fait manifeste. »

Coordinateur du réseau LIEU

Parmi les caractéristiques de l'état de grand de la Cité par projets, nous remarquons que l'expert est un acteur-clé de l'université. Celui-ci traduit « *ses connaissances en réponses adaptées aux exigences d'efficacité et de rentabilité du marché ainsi que la qualité [...] de "citoyenneté", autre figure centrale des idées reçues en vigueur* » (Bachelet, 2003 : 40). En nous concentrant sur la troisième mission de l'université, nous observons que l'expert apparaît à plusieurs niveaux. Au sein même de l'université, les académiques et scientifiques sont des experts dans leur domaine. À côté de leurs missions d'enseignement et de recherche, ils interviennent auprès d'entreprises ou du grand public, comme ce professeur de la Faculté de Psychologie lors d'une collaboration avec un fournisseur d'électricité²⁹⁸. Le Doyen de la Faculté des Sciences

²⁹⁸ Voir chapitre précédent.

Sociales, en soulignant le caractère individuel de ces interventions, nous explique que des académiques ou des scientifiques choisissent parfois de s'investir dans des conseils d'administration d'entreprises extérieures à l'université :

« C'est énormément d'initiatives individuelles qui sont prises par différents acteurs de l'institut, que ce soit des académiques, des scientifiques définitifs ou des scientifiques temporaires, même, qui vont à un moment donné accepter d'intégrer le Conseil d'administration d'une ASBL dédiée à telle mission et qui vont amener leur expertise dans cette ASBL par exemple, ou qui vont remplir des missions d'expertise plus ponctuelles pour tel ou tel organisme, pour aider tout simplement. »

Doyen de la Faculté des Sciences Sociales – ULiège

Il convient toutefois de souligner que la participation des académiques et des scientifiques dans le débat public varie d'une discipline à l'autre. Selon le Doyen de la Faculté des Sciences Appliquées de l'ULiège, l'intervention d'acteurs universitaires dans les médias dépend de la demande de la société, qui lui semble plus intéressée par certaines disciplines comme la médecine ou le droit que par les sciences appliquées :

« Je trouve que la Faculté des Sciences Appliquées est peu présente dans le débat public, ses membres sont peu présents, même s'il y a quelques exceptions, le Professeur X par exemple qui est une belle exception, mais on n'en a pas beaucoup parmi nous, et on n'a pas nécessairement beaucoup de sujets non plus qui se médiatisent autant que ça. Je me rends bien compte aussi que la société n'est pas non plus tellement en demande. Elle est plus en demande sur des questions médicales, sur des questions de droit que sur des questions de sciences appliquées alors que pour autant, elle a des idées sur ce qui est bon ou pas bon sur la société dans le domaine des sciences appliquées. Donc je pense qu'il y a un enjeu de communication, société, sciences appliquées qui est important et qu'il faut renforcer. »

Doyen de la Faculté des Sciences Appliquées – ULiège

Au-delà des débats citoyens menés par les académiques et les scientifiques, l'analyse de services de troisième mission nous a enseigné que la figure de l'expert ne leur était pas exclusivement réservée. La création de nouveaux outils de gestions comme Radius a fait évoluer la fonction administrative, créant de nouveaux métiers ayant un statut jusqu'ici inédit à l'université et occupant des locaux directement voisins à ceux du rectorat. Des tâches qui relevaient autrefois de chaque administration sont aujourd'hui entre les mains d'experts en matière d'analyse de données, participant à la prise de décision des Autorités universitaires. Dans son discours de rentrée académique 2014-2015, le Recteur de l'ULiège fait part de la nécessité de travailler en collaboration avec l'administration pour mener à bien les projets de l'université.

« Le futur Conseil universitaire à l'enseignement et à la formation, le Conseil universitaire de la recherche et la Commission de l'enseignement et de la recherche (ancienne commission académique), seront mobilisés plus intensivement encore. Pour quoi ? Pour donner aux objectifs une dimension concrète, pour assurer le lien, la concertation et la cohérence entre les priorités du terrain et celles des Autorités, pour promouvoir et dynamiser les formations, pour identifier et stimuler les recherches les plus stratégiques et porteuses et pour construire les partenariats indispensables avec nos environnements. Et comment réaliser ce projet sans l'engagement de l'administration ? La solidarité et la complémentarité que nous vous demandons, que nous voulons comme principe de fonctionnement au sein du collège rectoral, nous ne pouvons l'imaginer sans l'administration. Elle est appelée à approfondir encore ses missions. Sa longue expérience de l'institution, ses compétences reconnues, notamment par des experts internationaux, sont des ressources essentielles qu'il faut développer davantage. Et dans le contexte d'une Europe de la connaissance, la mission actuelle de l'Administration doit s'enrichir d'une dimension de prospective et de transversalité. »

Discours de rentrée académique de l'ULiège, 2014-2015

Enfin, l'expertise rencontrée à l'université ne se limite pas à ses propres acteurs. L'étude du Brussels Studies Institute nous a permis de souligner les interactions entre experts académiques et « extra-académiques », permettant de produire des recherches sur la ville de Bruxelles. Ce travail en collaboration a permis l'échange de données ou encore la diffusion de questionnaires. Selon le Directeur du BSI, ce type d'interaction

place sur un même pied d'égalité les acteurs universitaires et non universitaires, afin de poursuivre un but commun :

« L'enjeu c'est plutôt pour moi, est-ce qu'on peut associer des expertises académiques avec des expertises extra-académiques, donc on travaille de plus en plus avec des centres d'expertise ou de connaissances d'acteurs publics, privés. Par exemple de nouveau sur l'enseignement supérieur, on a mené notre projet sur l'enseignement supérieur, mais en même temps on a soutenu et on a travaillé ensemble avec l'ADT, c'est une agence de la région qui a lancé des enquêtes pour les étudiants universitaires. Donc là on a échangé des données, on a donné des consultations sur les questionnaires, on a aidé à diffuser, c'est plutôt ça. Donc ce n'est pas l'académique qui a les connaissances dans sa tour d'ivoire, qui va diffuser ses savoirs et ses connaissances, c'est vraiment cette interaction, cette dialectique sur pied d'égalité je dirais, avec toute une série d'acteurs urbains, dans le cas du BSI. »

Directeur du BSI

Le dernier élément de la Cité par projets que nous souhaitons aborder est celui du contrôle. Boltanski et Chiapello (1999) se sont demandé comment il était possible de contrôler une « *entreprise libérée* » (Peters, 1993, cité par Boltanski et Chiapello, 1999 : 135). Ils concluent que la seule manière acceptable d'exercer ce contrôle est que les membres de l'entreprise s'autocontrôlent, entraînant une plus grande implication de leur part. Cette recherche nous a permis de noter que l'autocontrôle constitue aujourd'hui une réalité à l'université, avec l'apparition de services tels que le SMAQ, service qualité de l'ULiège. Une des coordinatrices du SMAQ nous explique comment les membres de l'université s'autocontrôlent grâce aux évaluations, en insistant sur le fait que celles-ci sont menées par les acteurs de terrain eux-mêmes via un comité d'accompagnement, sans être chapeautés par les Autorités universitaires, afin d'avoir une vision *bottom up* de la qualité :

« Le service qualité, c'est nous. Il y a le Vice-Recteur à la qualité, il y a deux agents, donc Madame X et moi, et un appui secrétariat, qui » est Madame Y. Et par ailleurs à côté de cette cellule-ci on a mis en place dès la création un comité d'accompagnement qui s'appelle le CATQUAR (Commission d'Aide Technique

à la Qualité et l'Analyse des Référentiels). Là-dedans, il y quatre fois cinq représentants des corps académiques, scientifiques, administratifs, étudiants et cellule d'appui. Et donc ce comité d'accompagnement c'est nous qui le convoquons en moyenne deux fois par an je dirais, et sa mission c'est de revoir nos procédures, revoir les résultats de l'évaluation, et de discuter ensemble des orientations qu'on prend, etc. Et là-dedans, il n'y a pas d'Autorité, il n'y a pas de directeur, il n'y a que des personnes de terrain justement pour avoir une vision aussi bottom up de la qualité, voir comment on peut la diffuser. »

Coordinatrice du SMAQ – ULiège

3. Justification de l'université par rapport au discours dominant

Nous arrivons à présent au terme de ce travail de recherche sur l'université. Celui-ci nous a permis de nous interroger sur son fonctionnement, ses missions, mais nous a surtout amenée à nous questionner quant à son avenir. À défaut de pouvoir apporter de réponses précises à ces questions sur base d'un travail de terrain réalisé sur une période de près de trois ans, nous pouvons néanmoins dégager certaines tendances ainsi que des pistes de réflexion sur l'avenir de l'université.

En partant d'une analyse des nouveaux modes de gestion introduits à l'université, nous avons d'abord observé des services dont les missions ne concernaient pas directement l'enseignement ou la recherche. Dans le premier chapitre, nous avons présenté la doxa managériale issue des réformes européennes ainsi que le discours dominant (Bachelet, 2001), qui n'a pas de définition propre, mais qui peut être assimilé à un ensemble de concepts diffusant une idéologie de ce que doit être l'université, véhiculée par les injonctions européennes, notamment par la déclaration de Glion (1998), les médias universitaires ou encore les universitaires eux-mêmes.

Après avoir effectué l'analyse de l'université et plus particulièrement de sa troisième mission sous l'angle de la Cité par projets, nous observons que cette troisième mission constitue un moyen pour l'université de se légitimer via des canaux qui sont reconnus par le discours dominant, tels que l'autoévaluation, le transfert de connaissances, ou encore la concertation avec les citoyens en vue d'engager un débat. En poursuivant cette

mission, l'université agit selon la volonté du système, avec les moyens que celui-ci lui octroie. En analysant le discours institutionnel (qui émane des discours des Recteurs ainsi que des sites web des institutions) ainsi que le discours des acteurs universitaires et non universitaires, nous avons observé une conformation à ce discours dominant, prônant des savoirs « utiles » et « directement applicables », ou encore « ouverture de l'université vers la société ». La troisième mission et les services qui y sont associés constituent un moyen pour l'université de répondre aux demandes émanant de la société, un moyen de légitimation. Grâce aux services consacrés à la mise en place de nouveaux outils de gestion, véritables tableaux de bord de l'institution, l'université porte un regard sur elle-même, s'autoévalue afin de répondre aux attentes du discours dominant. Les services de transfert de connaissances lui permettent de valoriser ses recherches et de justifier l'utilité de celles-ci auprès de la société. Enfin, l'université s'ouvre au grand public grâce aux initiatives de débat citoyen et, par conséquent, se rapproche de la société et acquiert de nouvelles connaissances grâce à une collaboration avec de nouveaux experts non universitaires. Dans cette optique, l'université semble être constamment dans une position de justification, de conformisme face à l'idéologie diffusée par les réformes de Bologne et de Lisbonne ainsi qu'aux valeurs du monde connexionniste actuel, dépeint par Boltanski et Chiapello (1999). En ce sens, la troisième mission constitue un canal de conformation au discours dominant, qui permet à l'université de réagir face aux attentes rencontrées et aux injonctions posées. Le schéma suivant illustre notre propos :

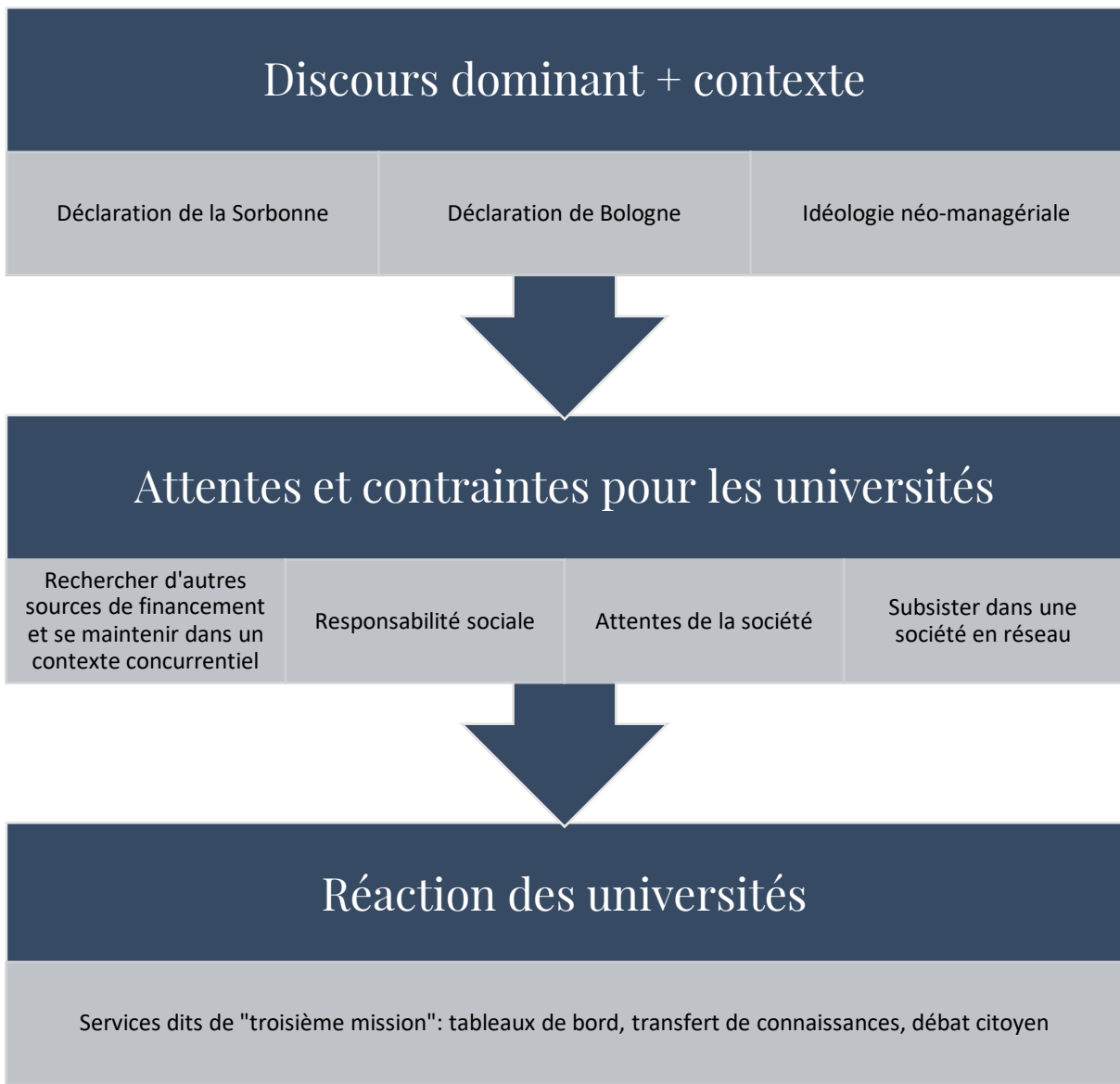


Schéma 20 : Conformation des universités au discours dominant

Dans sa thèse de 2001, Bachelet oppose deux représentations métaphoriques de l'université. Du point de vue des Autorités le modèle de « *l'octopus doté d'une tête pensante (les Autorités et l'administration centrale) et de huit bras exécutants (les facultés)* » (Bachelet, 2001 : 287) et du point de vue des facultés, « *une hydre à huit têtes (les facultés) qu'un tronc et des jambes communs (Autorités et administrations centrales) font avancer* » (2001 : 288). À la suite de notre travail de recherche, nous observons que ces deux modèles sont à présent désuets. Nous proposons de mettre en avant un nouveau modèle d'université : celui de l'université liquide. Celle-ci est constituée en réseau, connectée, perméable, aux frontières floues avec l'extérieur. Produit de la société, en

reconfiguration permanente, l'université s'y dilue et y favorise le passage d'informations. Dans ce contexte en pleine transformation, où le savoir est soumis à la démocratie de marché et devient un bien commercialisable parmi les autres, l'institution universitaire subit une profonde transformation pour former un réseau avec d'autres centres de recherche et d'enseignement, le monde économique, les nouvelles technologies ou encore de nouveaux publics.

La question que nous nous posons à présent, au terme de cette recherche, est de savoir dans quelle mesure ce monde connexionniste laisse d'autres choix à l'université que de devenir ce concept vague et flou dont la mission est de produire et diffuser les connaissances que lui-même juge utiles dans la Cité par projets ? En 2001, Bachelet se demandait si l'opposition entre l'université « traditionnelle » et l'université « du discours dominant » allait être dépassée, ou bien si ce discours dominant allait être intégré par l'université qui le récupérerait à son compte. D'après ce que nous avons pu observer de l'université vingt ans après la thèse de Bachelet (2001), cette opposition ne semble pas être dépassée. Les facultés n'ont pas cédé la place à des écoles. La recherche, bien qu'elle soit à présent aussi menée dans les hautes écoles, est toujours l'une des missions principales de l'université. En revanche, nous remarquons que le discours dominant et, dans notre cas, le discours managérial et celui de la Cité par projets s'infiltrèrent dans le discours des universitaires. Plus précisément, la troisième mission nous semble être le lieu où se cristallise ce discours, par la mise en place de dispositifs qui répondent aux exigences du discours managérial et du monde connexionniste, mais aussi aux demandes de la société. Nous n'assistons pas à un morcellement des différents éléments de l'université, mais à l'estompement de ses frontières avec la société qui l'entoure. Cet estompement des frontières va de pair avec le brouillage identitaire que subit l'université, partagée entre les injonctions managériales et les demandes de la société. On pourrait alors se demander si cette notion de responsabilité sociale, présente aussi bien dans le monde universitaire que dans celui des entreprises et à laquelle le développement durable est directement associé, ne porterait pas en elle l'expression d'un nouvel esprit du capitalisme. Dans ce cadre, la responsabilité sociale des entreprises constituerait une réponse à une préoccupation de mouvements critiques du capitalisme considéré comme insoutenable écologiquement, économiquement et socialement (Chiapello, 2013). La question de la responsabilité sociale des entreprises comme nouvel

esprit du capitalisme a été étudiée par Kazmi, Leca et Naccache (2016). Leur question est de savoir si la RSE peut être considérée comme une source de changement du capitalisme et contribuer au mouvement des *Critical Management Studies*, qui prône le développement d'un management remettant en question le capitalisme actuel, notamment ses aspects d'injustice sociale et son pouvoir destructeur en matière d'environnement (Kazmi *et al.*, 2016). Selon les auteurs (*ibidem*), la responsabilité sociale des entreprises constituerait éventuellement un potentiel nouvel esprit du capitalisme, mais ne répond pas aux objectifs des *Critical Management Studies* car elle ne tient pas compte de la sécurité ni de la liberté individuelle, qui sont deux caractéristiques-clés de l'esprit du capitalisme actuel. La présente recherche ne nous a pas permis d'aller plus loin sur ce point, mais nous avons pu toutefois au moins observer que la question du développement durable à l'université prend de plus en plus d'ampleur et se trouve au centre des préoccupations d'initiatives de troisième mission. La MSH de l'ULiège constitue en ce sens un exemple de ce mouvement plus large, concomitant à une redéfinition du statut du savoir, comme nous l'avons décrit précédemment, où les frontières entre les sciences tendent à s'effacer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette thèse, il convient de rappeler l'objectif de notre travail, qui est de déterminer en quoi la troisième mission de l'université, notion floue et multiforme, constitue une réaction de l'université face aux diverses attentes et injonctions qui lui sont imposées et à l'idéologie managériale qui s'infiltré en ses murs. Dans le cadre du projet « *Vers une nouvelle université* », il était initialement prévu d'étudier l'intégration des nouveaux modes de gestion à l'université. Cependant, au fur et à mesure de l'avancement de notre travail de terrain, nous avons pris le parti d'analyser l'institution universitaire de manière plus globale et d'étudier sa transformation sous l'angle de la troisième mission.

Afin de saisir la réalité de l'université actuelle, nous avons dû (re) découvrir l'université sous un angle nouveau et nous avons alors endossé le double rôle de chercheuse et actrice du monde universitaire. Dès lors, pour qualifier notre positionnement lors de notre travail de terrain, nous avons préféré parler de « participation observante », telle que définie par Soulé (2008). En ce qui concerne la récolte des données, nous avons adopté une démarche qualitative, qui correspond à notre volonté d'appréhender et comprendre la perception de l'université qu'ont nos acteurs de terrain. Notre démarche a été abductive, composée d'allers-retours entre le terrain et la littérature scientifique. En plus de notre présence permanente sur notre terrain de recherche, nous avons collecté des données issues du discours institutionnel (provenant principalement des sites web des trois institutions étudiées et des discours de rentrée académique) ainsi que du discours des acteurs. À ce titre, nous avons effectué 52 entretiens semi-directifs à l'université. Afin d'avoir un aperçu de la conception de l'université du grand public, nous avons prolongé notre recherche hors des murs de l'université en interrogeant quatre acteurs du monde économique. Les entretiens ont été intégralement retranscrits et analysés de manière thématique. Malgré un accueil positif de notre recherche chez nos acteurs de terrain, nous déplorons les réticences rencontrées à l'UCL face à notre thématique de recherche, entraînant un déséquilibre dans notre travail de terrain et une perte de temps conséquente.

En raison de l'importante complexité de notre terrain de recherche, nous avons mobilisé diverses ressources théoriques. Tout d'abord, il nous a fallu contextualiser l'université européenne et déterminer quelles sont les injonctions auxquelles elle fait face. Nous avons présenté les étapes-clés de sa transformation durant ces 20 dernières années en retraçant son historique. Nous avons brièvement passé en revue l'histoire des universités de la période médiévale jusqu'à l'université humboldtienne du XIX^e siècle pour enfin arriver aux nouvelles directives européennes qui ont constitué un basculement dans l'histoire de l'université, en commençant par la déclaration de la Sorbonne en 1998 qui a pour but d'harmoniser le système d'enseignement supérieur européen. Celle-ci fut rapidement suivie par le processus de Bologne destiné à créer un espace européen de l'enseignement supérieur, en poursuivant plusieurs objectifs, notamment une comparabilité aisée des diplômes, un système en deux cycles principaux, le système de crédits ECTS, ou encore la promotion de la mobilité, de la coopération et de la dimension européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne fut intégré à la stratégie de Lisbonne, dont les objectifs principalement économiques sont de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »²⁹⁹. À la suite de ces initiatives, l'université devient de plus en plus entrepreneuriale et ses missions tendent à se disperser. En étudiant l'université actuelle sous le prisme du nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999) ainsi que du Nouveau Management Public, nous avons pu remarquer une intrusion de l'idéologie managériale, entraînant l'utilisation de nouveaux modes de gestion. Dans ce contexte, le savoir est assimilé à un bien marchand parmi les autres, reflétant la doxa managériale ou le discours dominant, qui sans avoir de définition claire diffuse l'idéologie de l'université actuelle.

Nous avons ensuite procédé à une modélisation de la troisième mission de l'université, une mission aux contours flous, difficile à cerner, dont ni la littérature scientifique ni les acteurs de terrain n'offrent de définition univoque qui prendrait en compte tous ses aspects, notamment le service à la communauté universitaire. Cette thèse aura permis de proposer une définition de la troisième mission qui englobe ses différentes

²⁹⁹ Conseil Européen de Lisbonne. Conclusions de la présidence 23 et 24 mars 2000. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm (page consultée le 21/01/2018).

facettes. Nous avons observé que la troisième mission est double et peut servir à la fois la communauté universitaire elle-même ainsi que la société. Une subdivision peut à nouveau être opérée dans le service à la société, qui regroupe la valorisation économique, ainsi que la mise en débat des connaissances produites à l'université. Nous avons ensuite dégagé trois composantes de la troisième mission que nous avons analysées en termes d'ouverture et nous en avons établi un triptyque : l'ouverture à de nouveaux modes de gestion, l'ouverture au monde économique et l'ouverture au grand public. Le concept d'objet-frontière de Star et Griesemer (1989) nous a été particulièrement utile pour étudier les interactions que l'université et la société entretiennent. Nous avons pu représenter ces initiatives de service comme des « passerelles » entre l'université et son extérieur : les nouvelles méthodes de gestion issues du NMP, les acteurs économiques, les pouvoirs publics ou encore le grand public. Notre travail de terrain nous a notamment permis d'observer une importante complexification de la structure organisationnelle de l'université ainsi que l'émergence d'une multitude d'acteurs : des analystes, des conseillers ou encore des valorisateurs, tous porteurs d'une expertise. Nous avons été interpellée par l'importante présence du discours managérial, notamment dans le cas des dispositifs de support à l'université et dans le transfert de connaissances. Les notions d'autocontrôle, d'innovation et de créativité y sont centrales, tout comme dans le discours du management des années 1990 décrit par Boltanski et Chiapello (1999). Nous avons également noté une prédominance des savoirs « utiles » et « efficaces » par rapport à la production du savoir « pour lui-même », davantage d'initiatives consacrées à la recherche à finalité appliquée et une valorisation de la recherche en sciences humaines encore balbutiante en comparaison avec la valorisation de la recherche en sciences de la vie ou en sciences et techniques. Cependant, nous avons vu grâce à l'étude des structures de mise en débat des savoirs que l'influence managériale n'est pas la seule à déterminer l'évolution de l'université. Un nouveau régime de connaissance est en train d'apparaître et estompe les frontières entre les disciplines, entraînant un brouillage identitaire de l'université qui doit à la fois répondre à des injonctions managériales, mais aussi à des demandes de la société.

Enfin, nous avons effectué une mise en perspective théorique de l'université actuelle grâce au concept de Cité par projets, développé par Boltanski et Chiapello en 1999. Nous avons commencé par analyser la place de l'université dans la société en

réseau. Nous avons observé la présence du réseau à deux niveaux dans notre étude : les réseaux d'enseignement, qui évoluent vers des réseaux d'universités basés sur le critère géographique, ainsi que les réseaux de recherche. Les ouvertures entre l'université et la société analysées dans le chapitre 6 nous ont permis d'identifier des connexions avec différents acteurs sous la forme de projets. Nous avons découvert que la troisième mission constituait l'un des moyens de l'université de se maintenir dans un contexte de grande concurrence et de sous-financement l'obligeant à justifier sa légitimité auprès de la société. Nous observons que cette troisième mission consiste principalement en un vecteur de légitimation de l'université, afin de répondre à la doxa managériale, au discours dominant de la société en réseau mais aussi aux attentes de la société civile. L'université et ses acteurs auparavant les plus importants, c'est-à-dire les académiques, ne sont plus chargés de définir la « bonne science ». Cette fonction revient à des acteurs extérieurs à l'université (des instances politiques, des entreprises, des consultants, les médias...) qui diffusent la doxa managériale et qui disposent de relais dans une université ouverte, perméable, dont les limites avec l'extérieur sont en constante reconfiguration et se sont transformées en points de passage animés par de nouveaux dispositifs dont la mission est justement d'entretenir cette perméabilité.

À l'issue de cette thèse, il convient d'identifier certaines de ses limites. La première, que nous avons signalée dans l'introduction, est que le projet de recherche auquel nous avons été associée était assez contraignant et centré sur les nouveaux outils de gestion, ce qui a parfois entravé notre créativité, retardé l'avancée de notre travail de terrain et nous a obligée à rediriger plusieurs fois notre recherche. Il n'en ressort pas moins un travail original analysant l'université sous un angle peu abordé dans la littérature scientifique. La troisième mission de l'université y est en effet étudiée comme étant principalement une mission de valorisation économique des connaissances. Nous avons souhaité adopter une approche plus globale du service à la société afin d'en cerner ses divers aspects et de déterminer son rôle dans la transformation de l'université actuelle. Nous estimons cependant que des études ultérieures sur des thématiques plus précises sont nécessaires, notamment en ce qui concerne le débat citoyen. Les initiatives exposées dans le cadre de ce travail sont encore récentes et nous estimons opportun d'analyser leur évolution à plus long terme.

La deuxième limite de notre travail est liée à la première et réside dans le choix de nos interlocuteurs. Nous avons rencontré des membres des Autorités, du personnel académique, scientifique et administratif, mais les étudiants, acteurs à part entière de l'université sont absents des entretiens semi-directifs. La raison est que le point de départ de notre recherche, centré sur les outils de gestion, a revêtu un aspect assez technique de l'université et nous avons privilégié les contacts avec des membres du personnel à ce sujet. Cependant, une étude ultérieure incluant les étudiants pourrait donner d'autres pistes de réflexion.

La troisième limite que nous identifions est intrinsèquement liée à la transformation de l'université. Notre travail de terrain a duré quatre ans, ce qui est à la fois assez long pour recenser des événements significatifs, mais bien trop court pour en mesurer les conséquences sur du long terme. De plus, il nous a fallu mettre un terme à nos observations pour faire le point et nous atteler à la rédaction de la thèse tandis que de nouvelles réformes prenaient cours dans les trois universités étudiées. Ces dernières auraient pu nous fournir davantage d'indications sur leur transformation. Nous pensons par exemple aux événements qui se sont déroulés dans le cadre du bicentenaire de l'ULiège. Durant ceux-ci, l'ULiège a opéré une profonde transformation de son image et un travail de communication conséquent.

Enfin, une dernière limite que nous souhaitons aborder est que nous avons observé un cas particulier et spécifique qui est celui de la Belgique francophone. Si nous avons cependant pu dégager des tendances globales, il aurait été intéressant par exemple d'analyser comment la troisième mission est mise en place du côté flamand, mais aussi dans d'autres universités européennes ou bien sur d'autres continents. Étudier la troisième mission dans d'autres contextes permettrait de dégager des tendances de l'évolution de l'université et de les confronter à celles de la Belgique francophone.

Nous nous demandons finalement, si les recherches futures permettront d'analyser « l'objet université » dans le même état que nous le connaissons aujourd'hui ? Dans ce travail, nous avons remarqué une dissolution des missions de l'université dans une multitude de services et dispositifs. L'université ne sera-t-elle plus, à l'avenir, qu'un vaste réseau composé de divers éléments aux frontières floues ? Sera-t-il toujours possible d'étudier l'université en tant qu'institution à part entière ou bien les futures études

devront-elles se concentrer sur des services composant un « Réseau Université ». À quoi ressemblera la troisième mission dans un tel contexte ? En concluant notre travail de recherche par ces nombreuses questions ouvertes, nous ne pouvons qu'inciter les universités à adopter une position davantage réflexive sur leurs valeurs, leurs pratiques et leur positionnement face aux injonctions et attentes émanant de l'extérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT, A., (1988). *The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- ABBOTT, A., (2003). « Écologies liées : à propos du système des professions », *in* MENGER, P-M., (dir.). *Les professions et leurs sociologies*. Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, pp.29-502.
- ABBOTT, A., (2005): "Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions", *Sociological Theory*, pp.245-274.
- AKRICH, M., CALLON, M., LATOUR, B., (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris : Éd. Presses de l'École des Mines de Paris.
- ALAMI, S., DESJEUX, D., GARABUAU-MOUSSAOUI, I., (2013). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Éd. Presses universitaires de France, Col. Que sais-je ?, 2^e éd.
- AMÂNDIO, S., (2010) : « Anne Both, *Les managers et leurs discours* », *Lectures [En ligne], Les comptes rendus*, pp. 1-3.
- ANADÓN, M., GUILLEMETTE, F., (2007) : « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Actes du colloque Recherche Qualitative : Les questions de l'heure*, pp.26-37.
- ANGUÉ, K., MAYRHOFER, U., (2014) : « Le soutien des programmes publics européens aux coopérations inter-organisationnelles en R&D », *Gestion et management public*, volume 3/n° 2, pp. 75-94.
- BABA, S., MOUSTAQUIM, M., BEGIN, E., (2016) : « Responsabilité sociale des entreprises : un regard historique à travers les classiques en management stratégique », *VertigO – la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 16 numéro 2, pp.1-28.
- BACHELET, J-F., (2001). *Changements et paradoxes de l'université. Approche socioanthropologique d'une situation particulière*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Paul Verlaine, Metz.

- BACHELET, J-F., (2003). *L'Université impossible. Le savoir dans la démocratie de marché*. Bruxelles : Éd. Labor.
- BACHELET, J-F., (2009) : « Développement ou dispersion : l'université à l'épreuve de son évolution », communication au colloque « Définir et mesurer le développement académique », *Université de Paris IV – Sorbonne, France, 30 novembre et 2 décembre*, pp. 1-11.
- BACHELET, J-F., (2014) : « L'université, enjeu d'une sociologie critique », *Communication au colloque international « Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ? »* Université de Picardie Jules Vernes, Amiens, France 17, 18 et 19 décembre, pp. 1-8.
- BACHELET, J-F., (2017) : « La critique dans l'université contemporaine. Responsabilité et complexité », *Communication au colloque international « Critiques du monde contemporain. Quelles formes pour la contestation ? »*, Paris, France, 28 et 29 septembre, pp. 1-13.
- BARRÉ, P., (2011) : « Les dynamiques de construction des règles de transferts de technologies université-industrie », *Revue Interventions économiques* n° 43, pp.1-14.
- BARRIER, J., MUSSELIN, C., (2015) : « La réforme comme opportunité professionnelle ? Autonomie des établissements et montée en puissance des cadres administratifs des universités », *Gouvernement et action publique*, 2015/4 (n° 4), pp. 127-151.
- BASTENIER, A., (2008) : « La fin de l'ère des universités ? », *La Revue Nouvelle* n° 10, pp. 90-103.
- BAUMAN, Z., (2013). *La vie liquide*. Paris : Éd. Fayard, Col. Pluriel.
- BAYENET, B., BOSTEELS, O., (1998). *Le financement des universités en Belgique*. Éd. ULB, Bruxelles.

- BELLE, F., ÉCHEVIN, C., (1992) : « L'émergence de la communication institutionnelle à l'Université : enjeux et perspectives », *Politiques et management public*, vol 10, n° 1, pp.33-50.
- BENSAUDE-VINCENT, B., (2010) : « Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique », *Questions de communication* n° 17, pp. 17-32.
- BERTRAMS, K., (2006 a). *Universités et entreprises : milieux académiques et industriels en Belgique, 1880-1970*. Bruxelles : Éd. Le Cri.
- BERTRAMS, K., (2006 b) : « Les interactions industrie-université. Essai de repérage historique (XIX^e-XX^e siècles) », in Yves GINGRAS et Lyse ROY (dir.). *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 89-112.
- BEZES, P., DEMAZIÈRE, D., (2011) : « Introduction », in BEZES, P., DEMAZIÈRE, D., LE BIANIC, T., PARADEISE, C., NORMAND, R., BENAMOUZIG, D., PIERRU, F., EVETTS, J., (2011) : « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? » *Sociologie du travail* 53, pp. 294-305.
- BIHR, A., (2011) : « L'idéologie néolibérale », *Semen*, 30 | 2011, pp.1-12.
- BLEIKLIE, I., (1998) : « Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education », *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 209-316.
- BODSON, A., BERLEUR, J., (1998) : « Quelles urgences pour une politique universitaire en Communauté française de Belgique ? » Rapport à Monsieur le Ministre de l'Enseignement supérieur de la recherche, pp. 1-111.
- BOITIER, M., CHATELAIN-PONROY, S., RIVIÈRE, A., MIGNOT-GÉRARD, S., MUSSELIN, C., SPONEM, S., (2015) : « Le Nouveau Management Public dans les universités françaises, un puzzle doctrinal encore mal articulé en pratiques ? », *Comptabilité, Contrôle et Audit des invisibles, de l'informel et de l'imprévisible*, 36^e Congrès de l'AFC, pp.1-12.
- BOK, D.C., (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.

- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E., (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Éd. Gallimard.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L., (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Éd. Gallimard.
- BONACCORSI, A., DARAIO, C., GEUNA, A. (2010) : “Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change - An Introduction”, *Minerva*, 48, pp. 1-4.
- BOTH, A., (2008). *Les managers et leurs discours. Anthropologie de la rhétorique managériale*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, Col. Études culturelles.
- BOUCHARD, J., (2013) : « Les classements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche : des miroirs déformants aux instruments de régulation », *Questions de communication*, 2013/1 n° 23, pp. 175-196.
- BOUCHEZ, J-P., (2014) : « Autour de “l'économie du savoir” : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux », *Savoirs*, 2014/1 (n° 34), pp.9-45.
- BOUSSARD, V., (2008). *Sociologie de la gestion : les faiseurs de performance*. Paris : Éd. Belin.
- BRAHY, R., VRANCKEN, D., (2017) : « Les savoirs à l'épreuve d'une société en mouvement. Le cas de la Maison des Sciences de l'Homme de l'Université de Liège », *Dérivations*, pp. 94-99.
- CARTRON, D., (2003) : « Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food », *Travail et Emploi* n° 94, avril 2003, pp.59-64.
- CASTELLS, M., (1998). *La société en réseaux. L'ère de l'information. Tome 1*. Paris : Fayard.
- CHARLE, C., VERGER, J., (2012). *Histoire des universités : XII^e – XXI^e siècle*. Paris : Presses universitaires de France.

- CHARLIER, J-E., (2006) : « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 2006/2 (Tome XLV), pp. 23-30.
- CHARLIER, N., (2017). *Gouverner la recherche entre excellence scientifique et pertinence sociétale. Une comparaison des régimes flamand et wallon de politique scientifique*, Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Université de Liège.
- CHARLIER, J-E., Croché, S., (2003) : « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, 2003/2 (n° 12), pp. 13-34.
- CHARLIER, J-E., CROCHÉ, S., (2012) : « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et sociétés*, 2012/1 (n° 29), pp. 87-102.
- CHARLIER, J-E., MOLITOR, M., (2015) : « Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur ('décret Marcourt') », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2015/28 (n° 2273-2274), pp. 5-126.
- CHARLIER, N., VANGEEBERGEN, T., (2014) : « Saisir l'évaluation de l'université en actes : interprétations et appropriations de parties prenantes », in FALLON, C. & LECLERCQ, B. (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur. Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve : Éd. ACADEMIA L'Harmattan, Col. Thélème, pp. 173-188.
- CHATELAIN-PONROY, S., MIGNOT-GÉRARD, S., MUSSELIN, C., SPONEM, S., (2013), « De l'opposition 'politiques/administratifs' au clivage 'centre/périphérie' : les divergences de perception des outils de mesure dans les universités », *Politiques et management public*, Vol 30/4, pp.495-518.
- CHIAPELLO, E., (2013), « Esprit du capitalisme », in POSTEL, N., ET SOBEL, R., (dir.). *Dictionnaire critique de la RSE*. Villeneuve d'Ascq, Éd. Presses universitaires du Septentrion, pp.182-187.

- CHIAPELLO, E., GILBERT, P., (2013). *Sociologie des outils de gestion. Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion*. Paris : Éd. La Découverte, Col. Grands Repères.
- CLAISSE, F., (2006) : « De quelques avatars de la notion de réseau en sociologie », *in* DE MARNEFFE, D., DENIS, B., (dir.). *Les réseaux littéraires*. Bruxelles : Éd. Le Cri, pp.21-43.
- CLARK, B.R., (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon.
- COCCIA, M., WANG, L., (2016) : “Evolution and convergence of the patterns of international scientific collaboration”, *PNAS*, Vol. 113 n° 8, pp. 2057-2061.
- COHEN, E., GOETSCHEL, P., (2014) : « L’Open Access vu par deux historiennes », *Sociétés et Représentations*, 2014/1 (n° 37), pp. 143-154.
- COIGNOUL, F., (2014) : « La qualité au banc d’épreuve », *in* FALLON, C. & LECLERCQ, B. (dir.). *Leurres de la qualité dans l’enseignement supérieur. Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve : Éd. ACADEMIA L’Harmattan, Col. Thélème, pp. 155-171.
- COMMISSION EUROPEENNE (CE), (2003). *Le rôle des universités dans l’Europe de la Connaissance*. COM (2003) 58.
- COMMISSION EUROPEENNE (CE), (2005). *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*. COM (2005) 152.
- COMMISSION EUROPEENNE (CE), (2006). *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités – Formation, recherche et innovation*. COM (2006) 0208.
- CROCHÉ, S., (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éd. Academia-Bruylant.
- CROCHÉ, S., CHARLIER, J-E., (2009) : « Bologne, dix ans après ». *Éducation et sociétés*, 2009/2 (n° 24), pp. 5-10.

- CROCHET, M., (2004) : « Le processus de Bologne. Aboutissement d'un long cheminement », *Études*, 2004-11 (Tome 401), pp. 461-472.
- CROCHET, M., (2006), « Les défis du processus de Bologne en Communauté française », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 2006/2 Tome XLV, pp.15-22.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éd. Seuil, Col. Points.
- CUSSÓ, R., (2008) : « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Discours politique, discours expert*, 88 | 2008, pp.39-52.
- DAHAN, A., DRAELANTS, H., DUMAY, X., (2016) : « Quand être soi ne suffit plus. Les nouvelles modalités du travail identitaire des universités belges francophones », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47-1, pp. 111-131.
- DÉCLARATION DE LA SORBONNE (1998). *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Paris, 25 mai 1998.
- DE MUNCK, J., (2008) : « L'U (C) L, entre la lettre et l'esprit », *La revue nouvelle*, no. novembre, pp.98-105.
- DEEM R., HILLYARD, S., REED, M., (2007), *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*, Oxford: Oxford University Press.
- DEEM, R., BREHONY, K. J., (2005): "Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education", *Oxford Review of Education*, 31:2, pp.217-235.
- DELANTY, G., (2003): "Ideologies of Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education", *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 1, pp. 71-82.
- DEMEULEMEESTER, J-L., (2007) : « Vers une convergence des modèles ? Une réflexion à la lumière des expériences européennes de réforme des systèmes d'enseignement supérieur », *Pyramides* n° 14, 2007-2, pp. 1-18.

- DEMEULEMEESTER, J-L., (2009) : « Quels modèles d'universités pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste », *CEB working paper* N° 09/33, pp. 1-25.
- DENMAN, B.D., (2005) : « Comment définir l'université du XXI^e siècle ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2005/2 (n° 17), pp. 9-28.
- DETROUX, L., (2009) : « Les principes du financement de l'enseignement supérieur en Communauté française », *Documentatieblad [van de Federale Overheidsdienst Financiën - België]*, 69^e année, n° 4, pp. 139-165.
- DONOVAN, C., (2016): "From Multiversity to Postmodern University", in E. COTE, J., FURLONG, A. (Eds), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, London: Routledge International Handbook, pp. 1-11.
- DUBAR, C., TRIPIER, P., BOUSSARD, V., (2011), *Sociologie des professions*. Paris, Éd. Armand Colin, 4^e éd.
- DURAND, P., (dir.) (2007). *Les nouveaux mots du pouvoir. Abécédaire critique*. Bruxelles, Éd. Aden.
- ÉLOIRE, F., (2010) : « Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique ». *L'Homme et la Société* 2010/4 (n° 178), pp.17-38.
- ENCADRÉ (2006) : « Déclaration de Bologne 1999 - l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome xlv (2), 11-13.
- ENCAOUA, D., (2010) : « Interactions science-technologie : quelles politiques publiques ? », *Revue française d'économie*, 2010/4 Volume XXV, pp. 75-119.
- ETZKOWITZ, H. (2008), *The Triple Helix: university-industry-government innovation in action*, London: Routledge.
- ETZKOWITZ, H., VIALE, R., (2010): "Polyvalent Knowledge and the Entrepreneurial University: A Third Academic Revolution?", *Critical Sociology* 36(4), pp.595-609.

- ETZKOWITZ, H., WEBSTER, A., GEBHARDT, C., CANTISANO TERRA B. R., (2000), “The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm”, *Research Policy*, n° 29, pp.313-330.
- FALLON, C. (2012) : « Décoder les nouveaux instruments de gestion de l’enseignement supérieur », in CROCHÉ, S., CHARLIER J-E. (dir.). *Contrôler la qualité dans l’enseignement supérieur*. Louvain la Neuve, Belgique : Éd. Academia, pp.59-82.
- FAUCHER, F., LE GALES, P., (2010) : « Vers une société de marché », *La vie des idées*, 2010, pp.1-10.
- FITOUSSI, J-P., (2002): « Démocratie et mondialisation », *Revue de l’OFCE*, 2002/5 n° 83 bis, pp.7-18.
- FRANKIGNOULLE, P., (1996) : « Le transfert de l’Université de Liège au Sart-Tilman », in HENRION, P. (Ed.), *Le domaine universitaire du Sart-Tilman*, Namur : DGATLP, pp.4-5.
- FRANKIGNOULLE, P., (2005) : « Le contexte d’édification du Sart-Tilman », *Les Cahiers de l’Urbanisme* n° 54-55, pp. 18-23.
- FRANKIGNOULLE, P., (2016), « Ville et Université : l’expérience liégeoise », *Dérivations. Pour le débat urbain.*, pp.18-23.
- FREITAG, M., (1995), *Le naufrage de l’université et autres essais d’épistémologie politique*, Paris : Éd. La Découverte, Col. Recherches. Essais critiques.
- GAETE QUEZADA, R., (2015), *El concepto de responsabilidad social universitaria: Bases para su implementación*, Universidad Antofagasta, Chile, Imprenta Diagrama.
- GARCIA, S., (2007): « L’Europe du savoir contre l’Europe des banques ? La construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1 n° 166-167, pp.80-93.
- GARCIA, S., (2009): « Réforme de Bologne et économicisation de l’enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 2009/1 (n° 33), pp. 154-172.

- GASPARD, J., (2013) : « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? », *Mots. Les langages du politique*, n° 102, pp.53-66.
- GIAUQUE, D., (2003): « Le client, nouvelle figure disciplinaire de l'administration publique », *Pyramides* n° 7, pp.1-11.
- 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*, London: Sage.
- GIDDENS, A. (1998). *The Third Way*. Cambridge: Polity Press.
- GILLET, M., GILLET, P., (2013) : « Les outils du système d'information, facteur clé de succès ou d'échec dans l'évolution des organisations : le cas des universités », *Gestion et management public*, 2013/3 Volume 2/n° 1, pp.55-77.
- GINGRAS, Y., (2003) : « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3 (n° 148), pp.3-7.
- GINGRAS, Y., (2004) : « L'université en mouvement », *Égalité (Revue de la Société acadienne d'analyse politique)*, n° 50, pp.13-28.
- GINGRAS, Y., (2008) : « La fièvre de l'évaluation de la recherche – Du mauvais usage de faux indicateurs », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 100 | 2008, pp.1-3
- GINSBERG, B., (2011). *The fall of the faculty: the rise of the administrative university and why it matters*. Oxford New York: Oxford University Press.
- GIRARD, M-J., BRÉART DE BOISANGER, F., BOISVERT, I., VACHON, M., (2015) : « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée », *Spécificités* 2015/2 (n° 8), pp.10-20.
- GIROUX, A., (2003): « À l'université révolutionnée, le *Newspeak* de la performance », *Éducation et francophonie*, Volume XXX :1, pp.144-157.

- GJERDING A. N., WILDEROM, C., CAMERON, S., TAYLOR, A., (2006) : « L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2006/3 n° 18, pp. 95-124.
- GRANGER C., (2015). *La destruction de l'université française*. Paris, La Fabrique éditions.
- GRANIER, F., (2005) : « La mise en réseau. De l'injonction au concept sociologique », *Sociologies pratiques*, 2005/2 n° 11, pp.23-31.
- HAARSCHER, G., (2000) : « Quelques considérations sur l'objet « université » », in DILLENS, A-M., (dir.). *L'université dans la tourmente*. Bruxelles : Éd. Presses de l'Université Saint-Louis, pp. 57-80.
- HARLOE M., PERRY B., (2005) : « Repenser l'université sans la vider de son sens : engagements externes et transformations internes de l'université dans l'économie du savoir », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2005/2 n° 17, pp. 31-45.
- HOERNER, C., BACHELET, J-F., (2016), « De quoi Radius est-il le nom ? Enjeux et enseignements de la création d'une cellule de *reporting* institutionnel dans une université », *Recherche Sociologiques et Anthropologiques*, 47-1, pp.149-169.
- HURET, R., (2007) : « Un modèle américain ? Les universités au cœur de la société », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 45 | septembre 2007, pp.127-134.
- JAVEAU, C., (1998). *Masse et impuissance : le désarroi des universités*, Bruxelles : Éd. Labor.
- JOLIOT, P., (2011) : « Recherche fondamentale et recherche appliquée », in FUSSMAN, G., (dir.). *La mondialisation de la recherche. Compétition, coopération, restructuration*. Paris : Éd. Collège de France, Col. Conférences, pp.8-11.
- JORDA, H., (2007) : « L'enseignement supérieur au service de la société entrepreneuriale : chronique d'une mort assurée », *Marché et organisations*, 2007/3 (n° 5), pp.41-59.
- KAZMI, B., LECA, B., NACCACHE, P., (2016) : "Is corporate social responsibility a new spirit of capitalism?", *Organization*, 2016 Vol. 23-5, pp.742-762.

- KERR, C., (2001). *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 5th Ed.
- KESTEMAN, J-P., (2003) : « L'Université peut-elle porter le chapeau postmoderne ? Du mondial à l'universel, le défi du 21^e siècle », *Conférence prononcée à l'Institut de philosophie à Louvain-La-Neuve, le 18 mars 2003*.
- KOLSAKER, A., (2014) : "Relocating professionalism in an English university", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36:2, pp.129:142.
- KUANG-HSU CHIANG, I., (2009) : « Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne. Où va l'enseignement supérieur européen ? », *Éducation et sociétés*, 2009/2 n° 24, pp. 63-77.
- LAMBERT, J-P., (2016), « Rationalisation de l'offre universitaire et structuration du paysage », *La Revue Nouvelle*, n° 7/2016, pp. 2-25.
- LITS, M., LÉONARD, E., (2013) : « Les universités belges entre concurrence et excellence », *Questions de communication*, 2013/1 n° 23, pp.271-274.
- LORENZ, C., (2007) : « L'économie de la connaissance », le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », *in* CHARLE, C., SOULIE, C. (dir.) (2007). *Les Ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Paris : Éd. Syllepse, pp. 33-53.
- LYOTARD, J-F., (1979), *La condition postmoderne*, Paris : Éd. Minuit.
- MAILHOT, C., SCHAEFFER, V., (2009) : « Les universités sur le chemin du management stratégique », *Revue française de gestion*, 2009/1 n° 191, pp. 33-48.
- MALISSARD, P., GINGRAS, Y., GEMME, B., (2003) : « La commercialisation de la recherche », *Le Seuil | Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3 n° 148, pp. 57-67.
- MARCHESNAY, M., (2008) : « La 'doxa managériale' en crise », *Finance & Bien Commun*, Vol.30 (1), pp.107-114.

- MARGINSON, S., (2013): "University Rankings in Critical Perspective", *The Journal of Higher Education*, Volume 84, Number 4, July/August 2013, pp. 544-568
- MAROY, C., (2008) : « Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, n° 10, pp. 78-89.
- MAZABRAUD, B., (2010) : « Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir », *Cités*, 2010/2 n° 42, pp. 127-189.
- MERCIER, A., (2012) : « Dérives des universités, périls des universitaires », *Questions de communication*, 2012/2 n° 22, pp. 197-234.
- MEYER, M., (2009) : « Objet-frontière ou Projet-frontière ? Construction, (non -) utilisation et politique d'une banque de données », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2009/1 (Vol. 3, n° 1), pp. 127-148.
- MISPELBLOM-BEYER, F., (1997) : « Jean-Yves Trépos, La Sociologie de l'expertise, 1996 », *Sociologie du travail*, 39^e année n° 4, pp.556-558.
- MOENS, F., (2007) : « Dans le pré du voisin. Évolution de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique », *Pyramides* n° 14, 2007-2, pp. 1-13.
- MOLITOR, M., (2010) : « Les transformations du paysage universitaire en communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2010/7 n° 2052-2053, pp. 5-97.
- MOLITOR, M., (2013) : « Vers la fin des piliers dans l'enseignement supérieur ? », *Les analyses du CRISP en ligne*, 28 octobre 2013, www.crisp.be, pp. 1-10.
- MOLITOR, M., CHARLIER, J-E., (2015) : « L'échec du projet de fusion au sein de l'Académie universitaire Louvain », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2015/24 (n° 2269-2270), pp. 5-69.
- MONTHUBERT B., (2014) : « L'Université et l'entreprise », *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 2014/1 Février 2014, pp. 37-40.
- MORANT, M., (2009) : « Les pôles de compétitivité : une réponse pragmatique pour intégrer le concept d'Open Innovation dans les relations entre universités et

- entreprises », *Colloque international : Pôles de compétitivité et développement régional*, Liège, Belgique, 2-3 mars 2009, pp. 1-17.
- MORIAU, J., (2001) : « L'industrialisation de la recherche », in ALLARD, J., HAARSCHER, G., PUIG, M., (dir.). *L'université en questions*. Bruxelles : Labor, pp. 50-77.
- MORIN, E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.
- MOSS, T., (2014). *Analyse des outils de gestion mis en place à l'Université de Liège depuis le processus de Bologne*, Mémoire de master en sciences du travail, Université de Liège.
- MUSSELIN, C., (2009) : « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 2009/1 n° 33, pp. 69-91.
- MUSSELIN, C., (2013) : “Redefinition of the relationships between academics and their university”, *Higher Education*, (2013) 65, pp.25-37.
- MUSSELIN, C., FROMENT, E., OTTENWALTER, M-O., (2007) : « Le Processus de Bologne: quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Éric Froment », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, pp. 99-110.
- NACHI, M. (2015), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris : Éd. Armand Colin, Col. Cursus.
- OECD, (2017). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*. Paris, OECD Publishing.
- OGIEN, A., (2009) : « Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence », *Quaderni*, [En ligne], 69 | Printemps 2009, pp.11-26.
- PENEFF, J., (1992), *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*. Paris : Éd. Métailié, Col. Leçons de choses.
- PERRENOUD, P., (2009) : « Maîtriser les effets pervers de la recherche de performance. », *Administration et Education*, n° 122, juin, pp. 27-33.

- PESQUEUX, Y., (2006) : « Le “nouveau management public” (ou New Public Management) », (hal-00510878), pp.1-11.
- PESQUEUX, Y., (2009) : « La responsabilité sociale de l'entreprise : un dialogue sans interlocuteur ? », *Vie sociale* 2009/3 N° 3, pp.137-154.
- PESTRE, D., (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris : Éd. La Découverte, Col. Repères.
- PESTRE, D., (2011) : « Développement durable : anatomie d'une notion », *Nature Sciences Sociétés*, 2011/1 Vol. 19, pp.31-39.
- PICHAULT, F., SCHOENAERS, F., (2012) : « Le middle management sous pression. La difficile intégration du référentiel managérial issu du NPM dans les organisations au service de l'intérêt général », *ESKA, Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, n° 45 vol. XVIII, pp. 121-150.
- PIOTET, F., (2001) : « Luc Boltanski, Ève Chiapello. – Le nouvel esprit du capitalisme. – Paris, Gallimard, 1999, 843 p. », in 'Sociologie générale', *L'année sociologique*, 2001/1 (Vol. 51), pp. 257-273.
- PRITCHARD, R.M.O., (2006), « Un scénario évolutif pour les étudiants britanniques et allemands : le cas de la formation à l'enseignement », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2006/3 n° 18, pp.125-150.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Éd. Dunot, 3^e éd.
- RAVET, J-C., (2012), « L'idéologie managériale déshumanisante. Entretien avec Vincent de Gaulejac », *Relations*, 2012 (755), pp.24-27.
- RAVINET, P., (2009) : « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé? La formulation de la vision de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, 24 (n° 2), pp.29-44.
- RAYMOND, R., (2009) : « La “société civile”, ce “nouvel” acteur de l'aménagement des territoires », *Armand Colin | L'Information géographique*, 2009/2 Vol.73, pp.10-28.

- READINGS, B., (2013), *Dans les ruines de l'université*, Montréal : Lux Éditeur.
- RENAUT A., (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris, Calmann-Lévy.
- RENTIER, B., (2009), *Projet pour l'université de Liège*,
https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2011-02/projet_ulg_recteur.pdf
- RINNE, R., KOIVULA, J., (2005) : « La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir. Aperçu sur les publications », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2005/3 n° 17, pp.99-132.
- SABER, B., (2011): « Open source comme système d'informatique décisionnelle », *Revue internationale d'intelligence économique*, 2011/1 Vol 3, pp. 93-101.
- SCHAEFFER, V., (2019) : « L'université entrepreneuriale : éléments historiques et débats », *Marché et organisations*, 2019/1 n° 34, pp.87-108.
- SCHÖPFEL, J., (2012): « Vers une définition de la littérature grise », *Cahiers de la documentation*, 2012/3, pp.14-24.
- SCHRECKER, E., (2010). *The lost soul of higher education: Corporatization, the assault on academic freedom, and the end of the American university*. New York: The New Press.
- SHINN, T., (2002) : « Nouvelle production du savoir et triple hélice. Tendances du prêt-à-penser les sciences », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/1 n° 141-142, pp. 21-30.
- SKULASÓN, P., (2009) : « L'Université et l'éthique de la connaissance », *Philosophia Scientiae* 13-1, pp.177-199.
- SLAUGHTER, S., LESLIE, L., (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- SLAUGHTER, S., RHOADES, G., (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SOULÉ, B., (2007) : « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications dans la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, Vol. 27 (1), pp.117-140.
- STAR S.L., GRIESEMER J. R., (1989): “Institutional Ecology, “Translations” and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39”, *Social Studies of Sciences*, Volume 19, Issue 3, pp.387-420.
- THE GLION DECLARATION (1998). *The University at the Millenium*. Glion Colloquium.
- THE SECOND GLION DECLARATION (2009). *Universities and the Innovative Spirit*. Glion Colloquium.
- TOURAINÉ, A., (1973), *Production de la société*, Paris : Éd. Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris : Éd. Seuil.
- TRÉPOS, J-Y., (1996). *La sociologie de l’expertise*. Paris : Éd. Presses universitaires de France, Col. Que sais-je ?
- TROMPETTE, P., VINCK, D., (2009) : « Retour sur la notion d’objet-frontière », *Revue d’anthropologie des connaissances*, 2009/1 (Vol. 3, n° 1), pp. 5-27.
- TRONCHET, G., (2015), « Universités et grandes écoles. Perspectives historiques sur une singularité française », *Regards croisés sur l’économie*, n° 16, pp.39-52.
- TRUFFIN, C. (2006), *L’université déchiffrée : le financement des Universités en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Éd. ULB.
- TUCHMAN, G., (2009). *Wannabe U: Inside the Corporate University*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNION EUROPÉENNE (UE), (2000), *Stratégie de Lisbonne. Conclusions de la Présidence*. Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, Lisbonne : Conseil européen.

- URCIUOLI, B., (2011) : “Review Essay. The Political Economy of Higher Education: the view from inside and outside”, *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, Vol. 34, Number 2, pp. 355–368.
- VANDEVELDE-ROUGALE, A., FUGIER, P., (2014) : ‘Discours managérial’, in Zawieja P., Guarnieri, F. (dir.). *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Paris : Seuil, pp.210-211.
- VANDEVELDE-ROUGALE, A., (2017). *La novlangue managériale. Emprise et résistance*. Toulouse : ERES.
- VINCENT, A., (2009) : « Les acteurs de la recherche en Wallonie et à Bruxelles », *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2009/11 (n° 2016-2017), pp. 5-69.
- VORLEY, T., NELLES, J., (2008), « (Re) Conceptualiser l’université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la ‘Troisième mission’ », *Politiques et gestion de l’enseignement supérieur*, 2008/3 n° 20, 145-165.
- VRANCKEN, D., (2002). *Le crépuscule du social*, Bruxelles : Éd. Labor.
- VRANCKEN, D. (2019): « Les sciences sociales à l’épreuve de la cite », in BRESSON, M., CARTIER-BRESSON, J., HIRSCHHORN, M., (dir.). *Sociologues et économistes face à la demande de savoirs. Participation et contournements*. Cachan, MSH-Paris Saclay Éditions, pp.177-191.
- WHITCHURCH, C., (2008) : ‘Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education’, *Higher Education Quarterly*, 62 (4), pp.377-396.
- WHITCHURCH, C., (2004) : “Administrative managers – A critical link”, *Higher Education Quarterly*, 58 (4), pp.280-298.
- WILDAVSKY, B., (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton: Princeton University Press.
- ZARKA, Y.C., (2011) : « Éditorial. Le pouvoir sur le savoir ou la légitimation postmoderne », *Cités*, 2011/1 n° 45, pp.3-7.

ZUPPIROLI, L., (2014). *La bulle universitaire. Faut-il poursuivre le rêve américain ?* ,
Lausanne: Éd. D'en bas.

DISCOURS DE RENTRÉE ACADÉMIQUE

Université Catholique de Louvain

Rentrée académique de l'UCL 2001-2002. Discours du Recteur Marcel Crochet, le 17 septembre 2001.

Rentrée académique de l'UCL 2002-2003, « *L'inégalité des chances à l'entrée de l'université* ». Discours du Recteur Marcel Crochet, le 16 septembre 2002.

Rentrée académique de l'UCL 2005-2006, « *L'UCL face à son avenir* ». Discours du Recteur Bernard Coulie, le 19 septembre 2005.

Rentrée académique de l'UCL 2006-2007, « *Espace régional, espace européen : une ambition pour l'UCL et pour la Communauté française* ». Discours du Recteur Bernard Coulie le 19 septembre 2006.

Rentrée académique de l'UCL 2010-2011, « *Des vents force 2011* ». Discours du Recteur Bruno Delvaux le 20 septembre 2010.

Rentrée académique de l'UCL 2013-2014. Discours du Recteur Bruno Delvaux le 16 septembre 2013.

Rentrée académique de l'UCL 2015-2016. « *'Louvain 2020', un projet stratégique pour l'UCL* ». Discours du Recteur Vincent Blondel le 14 septembre 2015.

Université de Liège

Rentrée académique de l'ULiège 2001-2002. « *L'université : creuset d'espérances européennes* ». Discours du Recteur Willy Legros le 18 septembre 2001

Rentrée académique de l'ULiège 2005-2006. Discours du Recteur Willy Legros le 22 septembre 2005.

Rentrée académique de l'ULiège 2005-2006. « *Ouvrir les yeux* ». Discours du Recteur Bernard Rentier le 22 septembre 2005.

Rentrée académique de l'ULiège 2007-2008. « *Devenir mobile de corps et d'esprit* ». Discours du Recteur Bernard Rentier le 18 septembre 2007.

Rentrée académique de l'ULiège 2008-2009. « *Du numerus clausus en Médecine et en Sciences dentaires* ». Discours du Recteur Bernard Rentier le 18 septembre 2008.

Rentrée académique de l'ULiège 2014-2015. « *Entre ombres et lumières* ». Discours du Recteur Albert Corhay le 24 septembre 2014.

Rentrée académique de l'ULiège 2016-2017. « *De la source à l'océan* ». Discours du Recteur Albert Corhay le 21 septembre 2016.

Université Libre de Bruxelles

Rentrée académique de l'ULB 2000-2001. « *Pouvoir* ». Discours du Recteur Pierre de Maret le 2 octobre 2000.

Rentrée académique de l'ULB 2001-2002. « *Savoir* ». Discours du Recteur Pierre de Maret le 21 septembre 2001.

Rentrée académique de l'ULB 2002-2003. « *Promouvoir* ». Discours du Recteur Pierre de Maret le 20 septembre 2002.

Rentrée académique de l'ULB 2007-2008. « *Le classement d'universités* ». Discours du Recteur Philippe Vincke le 21 septembre 2007.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

ACT: Académie des Beaux-Arts de la ville de Tournai
ADISIF : Association des Directions des Instituts Supérieurs Industriels Francophones
ADRE : Administration Recherche
AEQES : l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur
AgrEEN : Agroalimentaire, Énergie et Environnement
AIU : Association Internationale des Universités
ARC : Actions de Recherche Concertées
AREC : Administration des Relations Extérieures et de Communication
ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
ARH : Administration des Ressources Humaines
ATGS : Administratif, Technique, de Gestion et Spécialisé
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
AVRE : Administration et Valorisation de la Recherche
BICfB : Bibliothèque Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique
BOAI : Budapest Open Access Initiative
BSI : Brussels Studies Institute
CA : Conseil d'administration
CATQUAR : Commission d'Aide Technique à la Qualité et à l'Analyse des Référentiels
CCI : Chambre du Commerce et de l'Industrie de Liège-Verviers-Namur
CCS : Conseil du Corps Scientifique
CIP : Programme pour la Compétitivité et l'Innovation
CNPS : Conseil National de la Politique Scientifique
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
CoA : Conseil académique
COCOM : Commission communautaire commune de Bruxelles-Capitale
CPFE : Commission Permanente Facultaire à l'Enseignement
CPFR : Commission Permanente Facultaire à la Recherche
CRef : Conseil des Recteurs
CRIPEL : Centre Régional d'Intégration de Personnes Étrangères

CRIS : Centre de Recherches et d'Interventions Sociologiques
CRM : Conservatoire Royal de Mons
DE : Département Enseignement
DEa : Département Apparenté
DEA : Diplôme d'Études Approfondies
DEC1 : Diplôme Complémentaire de premier cycle
DEC2 : Diplôme Complémentaire de deuxième cycle
DES : Diplôme d'Études Spécialisées
DGENORS : Direction Générale de l'Enseignement Non Obligatoire et de la Recherche Scientifique
ECTS : European Credit Transfer Scale
EER : Espace Européen de la Recherche
ESA: École supérieures des arts
ESPAV: École Supérieure des Arts Plastiques et Visuels de Mons
ESPO : Faculté des sciences Économiques, Sociales, Politiques et de Communication
EUA-IEP: Institutional Evaluation Program – European University Association
EURATOM: European Atomic Energy Community
FIUP: Forum international des universités publiques
FNRS : Fonds National de la Recherche Scientifique
FPMs : Faculté Polytechnique de Mons
FSR : Fonds Spéciaux pour la Recherche
FUCaM : Facultés Universitaires Catholiques de Mons
FUCE : Fédération des Universités Catholiques d'Europe et du Liban
FUL : Fondation Universitaire Luxembourgeoise
FUNDP : Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
FUSAGx : Faculté des Sciences Agronomiques de Gembloux
FUSL : Facultés universitaires Saint-Louis
GIRSEF : Groupe Interdisciplinaire sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation
HEC : Hautes Études Commerciales
HELMo : Haute École Libre Mosane
IACCHOS : Institut d'Analyse du Changement dans l'Histoire et les Sociétés Contemporaines

IBA : Ion Beam Applications
ISA : Institut supérieur d'architecture
ISAI : Institut supérieur d'Architecture Intercommunal
KTO : Knowledge Transfer Office
LIEU : Liaison Entreprises Universités
LTTO : Louvain Technology Transfer Office
MEDIUS : Moteur d'Extraction des Données Institutionnelles d'Utilité Stratégique
MiNaTIC : Micro et Nanotechnologies de l'Information et de la Communication
MIT : Massachusetts Institute of Technology
MSH : Maison des Sciences de l'Homme
NMP : Nouveau Management Public
Orbi : Open Repository and Bibliography
PA : Plan d'Action
PCRD : Programmes Cadres de Recherche et Développement
PoPuPS : Portail de Publication de Périodiques Scientifiques
RAE : Rapport d'Autoévaluation
ReD : Réseau des Doctorants
RHESU : Réseau Hennuyer d'Enseignements Supérieurs et Universitaires
RSE : Responsabilité Sociale des Entreprises
RSU : Responsabilité Sociale des Universités
SHS : Sciences Humaines et Sociales
SMAQ : Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité
SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats
TTO : Technology Transfer Office
UCL : Université Catholique de Louvain
UE : Union européenne
ULB : Université Libre de Bruxelles
ULiège : Université de Liège
UMH : Université de Mons Hainaut
UMons : Université de Mons
UNamur : Université de Namur
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICA : Réseau des Universités des Capitales de l'Europe

UR : Unité de Recherche

UWE : Union Wallonne des Entreprises

VGC : Vlaamse Gemeenschapcommissie

VIDIUS : Visualisation Informatisée des Données Institutionnelles d'Utilité Stratégique

VUB : Vrije Universiteit Brussels

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	9
Introduction générale.....	11
1. Présentation de l'objet de recherche et originalité de la thèse	11
2. Plan détaillé.....	19
Chapitre 1 Du mythe humboldtien à l'université entrepreneuriale.....	25
1. Introduction	25
2. Le XIX ^e siècle : l'université moderne et le mythe humboldtien	26
2.1 L'université américaine : origine d'un modèle	28
3. L'évolution du statut du savoir et ses nouvelles modalités de production	29
4. Nouvel esprit du capitalisme et Nouveau Management Public (NMP)	34
4.1 Quelques précisions sur l'analyse du discours managérial	34
4.2 Le Nouvel Esprit du Capitalisme.....	36
4.3 La transformation du discours du management entre les années 1960 et 1990	38
4.4 La Cité par projets : une nouvelle représentation du monde.....	41
4.5 Le réseau, une notion centrale de la Cité par projets	41
4.6 Les concepts grammaticaux de la Cité par projets.....	42
4.7 Le Nouveau Management Public (NMP).....	44
5. Le XXI ^e siècle : les réformes européennes	45
5.1 La déclaration de la Sorbonne	45
5.2 Le processus de Bologne.....	47
5.2.1 Présentation générale.....	47
5.2.2 Quand le processus de Bologne ouvre la voie au NMP	51
5.2.3 Tensions et dérives	54
5.3 La stratégie de Lisbonne : l'université dans l'économie de la connaissance	58
5.4 L'université entrepreneuriale	63
5.5 Un discours spécifique.....	65
6. L'université postmoderne : entre incohérence et complexité.....	68
7. L'Université à l'épreuve des réformes européennes	72
Chapitre 2 L'université en Belgique francophone	75
1. Introduction	75

2. Brève présentation du système institutionnel belge.....	76
3. Enseignement et recherche : un financement différencié	77
3.1 Le financement de l'enseignement.....	77
3.1.1 La loi de 1971	77
3.1.2 Le financement par enveloppe fermée : une incitation à la concurrence entre institutions	78
3.1.3 Vers un refinancement des universités ?	80
3.2 Le financement de la recherche : une multiplicité d'acteurs.....	80
3.2.1 L'Union européenne (UE)	80
3.2.2 Les pouvoirs publics belges	81
3.2.2.1 La Politique scientifique fédérale.....	81
3.2.2.2 Les Communautés	82
3.2.2.3 Les Régions	83
3.2.3 Les autres sources de financement.....	84
4. Les multiples transformations du paysage universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	84
4.1 La société en piliers	84
4.2 Des années 60 aux années 90	86
4.2.1 La loi d'expansion universitaire de 1965	86
4.2.2 Rationalisation de l'offre universitaire et structuration du paysage universitaire : les rapports Welsch-Troisfontaines (1976) et Bodson-Berleur (1998)	88
4.2.2.1 Le rapport Welsch-Troisfontaines (1976).....	88
4.2.2.2 Le rapport Bodson-Berleur.....	89
4.3 L'adhésion de la Communauté française à la déclaration de Bologne	91
4.3.1 Les pôles universitaires	92
4.3.2 Le décret « Bologne » de 2004	93
4.3.3 Les suites du décret Bologne	95
4.4 La structure actuelle de l'enseignement universitaire – le décret Paysage (2013)	96
4.5 La question de la rationalisation de l'offre de formation	99
5. L'université belge francophone : entre concurrence et complexification.....	101
Chapitre 3 Partir à la (re-) découverte de l'université	103
1. Au commencement : le projet « Vers une nouvelle université ? ».....	103
2. À la découverte de l'université et de sa complexité.....	104
3. Partir à la découverte du terrain.....	108
3.1 De l'art d'être un « agent double »	108

3.2 L'approche qualitative	111
3.3 La démarche abductive	111
3.4 Premiers contacts	112
3.5 La collecte des données	116
3.5.1 Le discours institutionnel.....	117
3.5.2 Le discours des acteurs : les entretiens semi-directifs	119
3.6 En dehors de l'université	121
3.7 L'analyse des données	121
3.8 Les réticences de l'UCL	122
4. De l'inutilité d'une étude comparative.....	127
Chapitre 4 Présentation du terrain de recherche	131
1. Introduction	131
Section 1 : L'université de Liège (ULiège)	133
1. Historique de l'ULiège.....	133
2. Une université partagée entre la ville et la nature.....	133
3. Les valeurs de l'ULiège	135
4. Les missions de l'ULiège	137
4.1 L'enseignement	137
4.2 La recherche	138
4.3 Le service à la collectivité	138
5. L'organisation de l'ULiège	140
5.1 La structure de la gouvernance.....	140
5.1.1 Les Autorités	141
5.1.2 La réforme de la gouvernance de 2014 : vers plus de stratégie ?.....	145
Section 2 : L'ULB et l'UCL	149
1. Historiques et localisations.....	149
1.1 L'Université Libre de Bruxelles (ULB) : une université au cœur de la ville.....	149
1.2 L'Université Catholique de Louvain : une ville-université.....	150
2. Valeurs.....	152
2.1 L'ULB et le libre examen.....	152
2.2 L'UCL : privilégier l'approche humaniste	154
3. Missions.....	156
3.1 L'enseignement	156
3.2 La recherche	157
3.3 Le service à la société	158
4. L'organisation de l'ULB.....	159

4.1 Les organes centraux de la gouvernance	161
4.2 La réforme de la gouvernance de 2013	162
5. L'organisation de l'UCL.....	165
5.1 Les organes de gouvernance	165
5.2 Vers une nouvelle gouvernance.....	166
L'université belge francophone : affaiblissement des valeurs premières et complexification	169
Chapitre 5 à la recherche de la troisième mission.....	173
1. Introduction	173
2. Que recouvre la troisième mission de l'université ?	175
3. La troisième mission : une composante de la responsabilité sociale des universités	185
3.1 Une réponse aux attentes de la société	185
3.2 Le développement durable comme nouveau discours dominant ?	191
4. La troisième mission : une institutionnalisation partielle.....	193
5. La troisième mission vue de l'extérieur de l'université.....	199
5.1 L'avis des universitaires.....	199
5.2 L'avis d'acteurs du monde économique et politique en lien avec l'université..	204
6. Typologie de la troisième mission de l'université	209
Chapitre 6 De multiples ouvertures	215
1. Introduction	215
2. Le concept d'objet-frontière pour étudier les interactions entre l'université et la société	218
Section 1 : L'ouverture à de nouvelles méthodes de gestion.....	221
1. Le <i>reporting</i> institutionnel : le cas de Radius (ULiège)	221
1.1 Présentation de la cellule Radius.....	221
1.2 La structure de Radius	223
1.3 Les trois étapes du reporting institutionnel	224
1.3.1 La planification	225
1.3.2 La collecte d'informations.....	226
1.3.3 La production.....	226
1.4 L'implémentation de Radius : un choix stratégique	227
1.5 L'impact de Radius sur le personnel de l'ULiège	229
2. L'évaluation de la qualité : le cas du SMAQ (ULiège)	232
2.1 L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles	232
2.2 L'évaluation de la qualité à l'ULiège	233

2.2.1 La création du SMAQ	233
2.2.2 Les évaluations du SMAQ en pratique.....	235
2.2.2.1 Le rapport d'autoévaluation (RAE) et le plan d'action (PA).....	237
2.2.2.2 La visite des experts externes	238
2.2.3 Des effets difficiles à mesurer.....	239
3. L' <i>Open Access</i> (ULiège).....	240
3.1 La notion d' <i>Open Access</i>	240
3.1.1 Définition du concept.....	240
3.1.2 Voie d'or et voie verte	241
3.2 Quelques mots sur le Réseau des bibliothèques.....	241
3.3 Les motivations de la création de l' <i>Open Access</i>	243
3.4 Les débuts de l' <i>Open Access</i> à l'ULiège	245
3.5 Les outils <i>Open Access</i> de l'ULiège.....	246
3.5.1 PoPuPS	246
3.5.2 Orbi.....	246
3.6 L' <i>Open Access</i> à l'ULiège : une obligation pour les chercheurs	248
3.7 L' <i>Open Access</i> et les droits d'auteur.....	251
4. Les nouvelles méthodes de gestion comme objets-frontière	251
Section 2 : L'ouverture au monde économique	259
1. De l'université « tour d'ivoire » à l'université « entrepreneuriale ».....	259
2. Les relations universités-entreprises.....	260
3. Les services de transfert de connaissances et le Réseau LIEU.....	261
3.1 L'Interface entreprises-université de l'ULiège	261
3.2 Le Technology Transfer Office de l'ULB	262
3.3 Le Louvain Technology Transfer Office de l'UCL.....	263
3.4 Le Réseau LIEU	263
3.5 Valorisateur : une nouvelle fonction peu structurée	266
3.6 Les missions des KTO	267
3.6.1 La valorisation de la recherche	267
3.6.2 La promotion de l'innovation.....	270
3.6.3 La protection de la propriété intellectuelle	272
3.7 Le déséquilibre sciences exactes – sciences humaines.....	274
3.8 Recherche fondamentale et recherche appliquée : un continuum.....	278
4. Une passerelle entre l'université et le monde économique	283
Section 3 : L'ouverture au grand public.....	287
1. Un produit de la société de la connaissance	287

2. Dépasser la vulgarisation scientifique	288
2.1 La Maison des Sciences de l’Homme de l’ULiège	288
2.1.1 Mettre en lumière les sciences humaines et sociales.....	288
2.1.2 Animer les savoirs.....	291
2.2 Le Brussels Studies Institute	295
2.2.1 Au commencement : les États généraux de Bruxelles	295
2.2.2 Étudier la ville de Bruxelles.....	297
3. Une passerelle entre l’université et les savoirs citoyens	302
La troisième mission de l’université : expression d’un brouillage identitaire	305
Chapitre 7 L’université par projets	309
1. Introduction	309
2. L’université dans la Cité par projets	309
2.1 L’université dans un monde réticulaire.....	310
2.1.1 Les réseaux d’enseignement et d’universités.....	310
2.1.2 La recherche scientifique en réseau.....	314
2.2 Le projet : vecteur de connexion pour une université en réseau	316
3. Justification de l’université par rapport au discours dominant	325
Conclusion générale	331
Bibliographie	337
Discours de rentrée académique	357
Liste des abréviations et des acronymes	359
Table des matières.....	363
Table des illustrations	369
1. Encadrés.....	369
2. Schémas.....	369
3. Tableaux	369
Table des annexes	371

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Encadrés

Encadré 1 : Les objectifs de la déclaration de Bologne	49
Encadré 2 : Les cinq composantes de l'université entrepreneuriale	64
Encadré 3 : Lettre au Recteur de l'UCL	115
Encadré 4 : Les interrogations des Autorités de l'UCL	123
Encadré 5 : Réponse au Vice-Recteur de l'UCL	124
Encadré 6 : Contact avec la Cheffe de cabinet du Recteur de l'UCL (1).....	125
Encadré 7 : Contact avec la Cheffe de cabinet du Recteur de l'UCL (2).....	126

2. Schémas

Schéma 1 : Le cadre théorique.....	107
Schéma 2 : Les trois missions de l'université	173
Schéma 3 : La troisième mission de l'université.....	211
Schéma 4 : Les interactions entre les trois missions de l'université.....	212
Schéma 5 : Les dispositifs de troisième mission.....	216
Schéma 6 : Structure de Radius	225
Schéma 7 : Le processus d'évaluation des entités de recherche et des filières de formation	236
Schéma 8 : Le Réseau des Bibliothèques de l'ULiège	243
Schéma 9 : Les acteurs autour de Radius	254
Schéma 10 : Les acteurs autour du SMAQ	255
Schéma 11 : Les acteurs autour d'Orbi	256
Schéma 12 : Les nouvelles méthodes de gestion comme passerelle vers l'université ...	257
Schéma 13 : Le réseau LIEU.....	265
Schéma 14 : Les acteurs autour des KTO	285
Schéma 15 : Les KTO comme passerelle entre l'université et le monde économique .	286
Schéma 16 : Rencontre entre savoirs académiques et savoirs citoyens	293
Schéma 17 : Les États généraux de Bruxelles	295
Schéma 18 : La MSH comme objet-frontière	303
Schéma 19 : La MSH et le BSI comme passerelle entre l'université et les savoirs citoyens	304
Schéma 20 : Conformation des universités au discours dominant	327

3. Tableaux

Tableau 1 : Critique artiste et critique sociale.....	38
Tableau 2 : Les concepts grammaticaux de la Cité par projets	43

Tableau 3 : Discours managérial et discours de la Cité par projets	67
Tableau 4 : Le paysage universitaire belge francophone en 1965	87
Tableau 5 : Les pôles universitaires en Belgique francophone	93
Tableau 6 : Les académies universitaires	95
Tableau 7 : Structure actuelle du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique francophone.....	98
Tableau 8 : Les ouvertures de l'université	218

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Le projet FNRS	373
Annexe 2 : Le guide d'entretien.....	377
Annexe 3 : Liste des entretiens menés à l'ULiège, l'ULB et l'UCL.....	379
Annexe 4 : Canevas du Rapport d'Autoévaluation des entités de recherche.....	381
Annexe 5 : Canevas du rapport d'autoévaluation des filières d'enseignement	382

DESCRIPTION DU PROJET

Objectifs de la recherche

La transformation du monde universitaire est devenue un enjeu de l'intégration européenne dans un contexte globalisé. Dans celui-ci, le savoir apparaît de plus en plus comme une ressource essentielle pour l'adaptation des individus, des institutions et des entreprises à une logique de compétition permanente. Les universités sont ainsi invitées à se conformer au modèle décrit comme le plus adapté à ce nouvel environnement : celui de l'entreprise dynamique, autonome, responsable de ses ressources et réactive. Ces nouvelles normes internationales se traduisent dans des déclinaisons nationales et des mises en œuvre locales au travers de nouvelles régulations qui visent le même objectif : faire changer le monde universitaire. Le but du présent projet est d'associer trois centres importants de la recherche et de l'enseignement universitaires en Fédération Wallonie-Bruxelles dans l'analyse de l'adaptation à ce nouveau contexte, et de faire une contribution théorique et empirique originales aux trois enjeux de connaissance suivants : **1) l'analyse des réactions et adaptations identitaires des universités belges face aux nouvelles normes et injonctions internationales ; 2) l'étude des modalités de réception et de traduction de modes de régulation managériaux au sein même des universités ; et 3) l'analyse des processus à travers lesquels ces changements influencent le travail et les identités professionnelles et organisationnelles du personnel académique de ces universités.**

État de l'art

Financées par les pouvoirs publics pour former des élites, produire et transmettre des connaissances, les universités ont été assimilées à des espaces de travail et de pensée relativement indépendants, caractérisés par la stabilité de leurs mécanismes de régulation organisationnelle et professionnelle. Depuis le début des années 1980, cette indépendance est remise en question. En raison de la crise de l'Etat providence, les universités sont invitées à mieux gérer leurs ressources, à chercher des moyens complémentaires et, progressivement, à rendre des comptes aux autorités qui les financent (Greck, 2009). Cette évolution s'inscrit également dans un contexte d'économie globale de la connaissance dans lequel les politiques d'éducation deviennent un levier économique et où l'enseignement et la recherche universitaires conditionnent la compétitivité des pays et des régions. Cette reconfiguration de l'université est sous-tendue par un référentiel d'action publique d'inspiration libérale (dit « Nouveau Management Public » ou NMP), mis en œuvre dans de nombreux domaines (Pollitt & Bouckaert, 2004 ; Bezes, 2005 ; Clegg et al., 2011) et qui trouve sa source dans une déqualification de l'Etat et une dévalorisation de la profession comme modes de coordination (Musselin, 2009). D'une part, la justification du NMP consiste à limiter l'intervention étatique en promouvant l'autonomie des universités et la concurrence entre elles. D'autre part, il s'agit à des fins d'efficacité de contrôler la logique professionnelle pour pallier les risques de dérives corporatistes par le recours aux instruments managériaux.

Ces nouveaux modes de régulation sont censés améliorer la qualité de la recherche et de l'enseignement, mais leurs effets réels sont encore mal connus, les recherches scientifiques ayant davantage porté sur l'analyse des politiques et des rhétoriques du changement (Ferlie, Musselin & Andresani, 2008) que sur leur mise en œuvre au plan de l'organisation et des acteurs du monde universitaire. Or, la sociologie de l'action publique insiste sur les effets inattendus des politiques ainsi que sur les décalages entre discours et pratiques. Bref, si les évolutions en termes de

régulation du champ sont aujourd'hui connues, on ne peut faire l'économie de l'analyse empirique des changements qu'elles induisent au plan des conditions de travail ainsi que des dynamiques et identités organisationnelles et professionnelles. De plus, l'absence presque totale d'études sur ces questions dans le contexte de l'université belge francophone justifie l'urgence d'une telle recherche. S'il existe des tendances fortes à l'échelon européen, les contextes nationaux restent incontournables pour comprendre les déclinaisons spécifiques de ces évolutions compte tenu des histoires propres à chaque système universitaire (Pollitt & Bouckaert, 2004 ; Välimaa & Ylijoki, 2008 ; Musselin, 2009).

L'enjeu de l'évolution des modes de régulation de l'université serait de la transformer en une entité cohérente et légitime (Krücken & Meier, 2006 ; Amaral, Bleiklie & Musselin, 2009). L'identité et les frontières des institutions se trouvent modifiées, et leur hiérarchie interne renforcée au travers des formes de rationalisation managériale (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000), éléments qui étaient jusqu'ici supposés faire défaut à l'université, ce qui expliquerait son manque d'adaptation et son déficit d'efficacité. Les analyses organisationnelles classiques reconnaissent en effet au sein du monde académique l'autorité des professionnels qui participent largement aux prises de décision, le plus souvent en référence à un principe de collégialité. Si, dans le cadre de l'approche dite de la contingence structurelle (Mintzberg, 1979 ; Donaldson, 2001), on considérait qu'une telle situation était adéquate aux missions et à l'environnement de l'université, d'autres approches théoriques contestent la rationalité sous-jacente au modèle de la bureaucratie professionnelle. Les universités seraient emblématiques du modèle de l'*anarchie organisée* (Cohen, March & Olsen, 1972) qui s'applique à des organisations dans lesquelles (1) les objectifs sont ambigus, diversifiés et rarement partagés par tous, (2) le travail de production (enseignement et recherche) repose sur des processus complexes et peu standardisables, (3) l'engagement des membres est fluctuant et peu prévisible. Dans un tel contexte (organisationnel), le processus de prise de décision, à la fois complexe et aléatoire, ne correspondrait pas au schème traditionnel selon lequel une décision est une solution optimale à un problème. On retrouve dans les discours actuels des arguments semblables. Le constat d'un découplage entre les structures formelles et le travail des professionnels justifie la mise en place de nouveaux modes de régulation organisationnels et managériaux. La question de leurs effets sur les relations de travail et sur la qualité des résultats produits demeure cependant ouverte.

Projet de recherche

Pour expliquer les ressorts et effets des transformations des modes de régulation sur l'organisation du monde universitaire et de son personnel, nous proposons de développer une analyse en termes d'*identité organisationnelle* (Albert & Whetten, 1985 ; Draelants & Dumay, 2011). Ce cadre théorique, à l'intersection de la sociologie des organisations et de la psychologie sociale, permet un renouvellement du regard théorique sur la transformation des organisations universitaires (Washington & Ventresca, 2004), en posant que i) l'inscription des organisations dans leur environnement institutionnel (et notamment dans des réseaux inter-organisationnels) agit à la fois comme une contrainte et une ressource dans les dynamiques de changement organisationnel, et que ii) les transformations organisationnelles méritent d'être analysées en prenant en compte des niveaux différents d'analyse, plus ou moins fortement articulés, que sont les individus, les organisations elles-mêmes et les champs institutionnels. C'est d'ailleurs en lien avec ces trois niveaux d'analyse que nous formulons les trois hypothèses majeures de ce projet de recherche, à savoir que :

1) Le contexte d'internationalisation nécessite des adaptations identitaires et stratégiques de la part des universités.

2) Le référentiel du Nouveau Management Public s'incarne dans de nouveaux instruments de gestion des universités

3) Il s'accompagne d'une reconfiguration des formes professionnelles de l'enseignement et de la recherche universitaire.

Ces hypothèses impliquent l'investigation de **trois volets empiriques**, respectivement centrés : 1° autour des services d'interface université / entreprises / monde extérieur ainsi que des services des relations internationales ; 2° sur les instruments de gestion de la recherche, de l'enseignement et des carrières des enseignants et chercheurs ; 3° sur les métiers de l'enseignement et de la recherche.

1° Premier volet : lien entre l'organisation et le champ institutionnel.

Ce volet concerne l'**ancrage des institutions dans le contexte local et international**. L'objectif est l'étude des processus à travers lesquels les organisations gèrent leur interface avec leur environnement, façonnent leurs réseaux, s'y insèrent et communiquent sur elles-mêmes. On y testera l'hypothèse selon laquelle la nécessité d'exister dans un espace de plus en plus internationalisé induit un questionnement identitaire et stratégique de la part des universités (notamment en ce qui concerne leurs particularismes, tantôt présentés comme des obstacles pour la lisibilité et la visibilité au plan international, tantôt perçus comme autant d'avantages compétitifs), plus ou moins intense selon le décalage perçu entre les représentations forgées (entre autres) via les multiples *rankings* et les identités vécues. En d'autres termes, à l'heure de la globalisation, les universités devraient parer à des menaces portant sur leur identité (Elsbach & Kramer, 1996 ; Henkel, 2005 ; Clegg, 2008) ou à des risques de découplage entre discours et pratiques.

Trois types de processus seront étudiés : des processus de *sélection* à travers lesquels les universités sélectionnent parmi les multiples sources d'informations en présence dans leur environnement les dimensions significatives et indicatives dans leur dynamique de questionnement identitaire, des processus d'*appropriation* de ces informations dans la construction du discours sur soi et dans la communication organisationnelle, et enfin, des processus de *contrôle* et de (re)-façonnage des réseaux inter-organisationnels dans lesquels elles s'insèrent. L'étude de ces processus se fera via i) l'**analyse du développement et du fonctionnement de deux services d'interface** (relations internationales et services d'interface avec le monde extérieur [politique /économique/commercial/industriel] et ii) l'analyse de l'évolution des réseaux inter-organisationnels dans lesquels s'insèrent les organisations universitaires, à partir notamment d'une étude **statistique sur l'évolution des indicateurs relatifs à la mobilité des étudiants et des chercheurs, entrants et sortants**. L'analyse des services de relations internationales et d'interface se fera quant à elle à partir d'entretiens d'acteurs-clé, qui porteront à la fois sur le fonctionnement de ces services et leur propre parcours professionnel. Ce travail empirique sera conduit dans deux des trois universités partenaires de ce projet de recherche.

2° Second volet : modalités de transformations internes des universités.

Si on peut supposer que l'ampleur et la direction de ces changements sont liées au travail de redéfinition identitaire décrit ci-dessus, il convient aussi d'analyser la distance perçue entre les structures actuelles et les modèles d'organisation valorisés dans le champ institutionnel. Ces modèles, inspirés du NMP, prônent une plus grande autonomie de gestion, un contrôle et une évaluation accrues des personnels et des activités ainsi qu'une gestion par objectifs centrée sur une meilleure rationalisation des ressources.

Ces transformations seront analysées dans deux des trois universités partenaires i) à partir de la construction d'un **panorama des réformes réalisées dans chacune des institutions**, et ii) à travers le **suivi rapproché d'un outil de gestion** particulièrement représentatif de ces nouveaux modes d'organisation. Seront pris en compte des outils d'encadrement des activités d'enseignement, de recherche et d'évaluation de la carrière mis en place par l'université en vue de contrôler l'activité professionnelle de ses membres et mesurer son efficacité. Le suivi de ces outils de gestion se fera, d'une part, en retraçant leur genèse et leur développement, d'autre part, en interviewant des acteurs chargés de les mettre en œuvre et des acteurs soumis à l'évaluation. Cette seconde étape est cruciale pour comprendre le statut des transformations organisationnelles en cours, et permettre ainsi d'examiner dans quelle mesure ces nouvelles modalités de gestion représentent des changements profonds et effectifs, ou au contraire superficiels et inefficaces (cf. Moullet, 1992).

3° Troisième volet : le personnel académique et les disciplines et orientations scientifiques

Le troisième volet de la recherche portera sur le personnel académique de différentes disciplines et entités organisationnelles (secteurs, facultés, écoles, instituts) représentatives de l'université actuelle. Trois études de cas au moins seront réalisées. Les terrains seront choisis dans les trois universités partenaires (une étude de cas par université). Une première étude de cas pourrait ainsi porter sur des académiques des sciences physiques ou médicales, une seconde étude se concentrerait sur des académiques de facultés de lettres ou de sciences humaines, et une troisième sur des représentants d'une science « hybride » comme les sciences de gestion, particulièrement intéressantes à analyser compte tenu de la proximité des écoles de commerce avec les nouvelles normes internationales. Les personnes interrogées seront sélectionnées à des stades différents de la carrière (chargés cours durant les cinq premières années de la carrière, professeurs nommés avec une ancienneté entre 10 et 20 ans, et professeurs – ordinaires ou non -, en fin de carrière). L'intérêt de cette approche davantage microsociologique sera d'examiner dans quelle mesure les nouvelles modalités de gestion de l'université influencent, d'une part, le travail réel des académiques (notamment l'investissement des missions d'enseignement, de recherche et de service) et, d'autre part, les relations entre les formes d'identification et d'engagement vis-à-vis de leur métier, de leur discipline et de leur organisation.

Le travail empirique sera organisé en deux temps. Un **questionnaire** sera d'abord distribué à l'échantillon contenant un volet consacré à l'emploi du temps au cours d'une semaine, des échelles de perception des conditions de travail, et des échelles d'identification et d'engagement vis-à-vis du métier, de la discipline et de l'organisation. Ensuite, sur la base d'une première analyse des questionnaires, une **campagne d'interviews** sera organisée ainsi que des **focus groups** réunissant des académiques des différentes disciplines.

Annexe 2 : Le guide d'entretien

Explication du projet de recherche

Étude sur les transformations du monde universitaire dans un contexte de nouveau management public auquel elles doivent s'adapter : contexte de l'entreprise dynamique, autonome, responsable de ses ressources et réactive. 3 volets :

- **Volet 1 - Équipe de l'UCL** : analyse des réactions et adaptations identitaires dans les universités belges face à ces nouvelles normes.
- **Volet 2 - Équipe de l'ULiège** : analyse :
 - des modalités de réception et de traduction des modes de régulation managériaux dans les universités ;
 - de la troisième mission de l'université
- **Volet 3 - Équipe de l'ULB** : analyse des processus à travers lesquels ces changements influencent le travail et les identités professionnelles et organisationnelles du personnel académique de ces universités.

Questions générales

- Depuis combien de temps occupez-vous votre poste ?
- Quel a été votre parcours jusqu'à votre fonction actuelle ?
- En quoi consiste votre fonction ? Pourriez-vous me décrire vos principales tâches quotidiennes ?
- Dans votre université, avez-vous des contacts avec :
 - les Autorités ?
 - d'autres services ?
 - des administrations ?
 - les facultés ?
 - le personnel académique/scientifique ?
 - les étudiants (hors cours, par exemple dans le cadre de projets)
 - + fréquence de ces contacts ?

Questions spécifiques au service / à la faculté de la personne interrogée

- Définition, création, raison de la création du services, personnes à l'origine du projet ?
- Domaine d'activité ?
- Combien de personnes sont impliquées ? Quels profils ?
- Travaux en partenariat avec l'extérieur de l'université ?
- Lien avec la troisième mission ?

Questions relatives à la troisième mission de l'université

- Que vous évoque la troisième mission de l'université ?
- Comment la définiriez-vous ?
- Quelles sont les initiatives de votre service/faculté en termes de troisième mission ?
- Y a-t-il des initiatives spécifiques à votre université dans ce domaine ?
- Depuis quand votre service/faculté a-t-il commencé à s'impliquer dans la troisième mission ?
- Dans quelle mesure les académiques doivent-ils s'impliquer dans le service à la communauté ? Exemples ?
- Quels sont les liens, les relations entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée ?
- Quelles étaient les valeurs des acteurs de votre service/faculté impliqués dans la troisième mission ?
- Selon vous, quelle place le concept d'innovation occupera-t-il dans l'institution universitaire de demain ?

Questions générales sur l'université

- Quelle est votre définition de l'université ?
- Quelles sont les caractéristiques et les valeurs de votre université ?
- Pour vous, comment les universités ont-elles évolué des dernières années ?
- Constatez-vous l'introduction de nouvelles méthodes de gestion issus des entreprises à l'université ?
- D'où émanent ces injonctions ?

Annexe 3 : Liste des entretiens menés à l'ULiège, l'ULB et l'UCL

Université de Liège <i>27 entretiens</i>	Université Libre de Bruxelles <i>18 entretiens</i>	Université Catholique de Louvain <i>7 entretiens</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Administrateur - Analyste Radius 1 (2)³⁰⁰ - Analyste Radius 2 (2) - Directeur du Réseau des Bibliothèques - Directeur ID Campus - Directeur Interface entreprises universités + Responsable du développement régional et de l'animation technologique (Interface) - Directrice ARD³⁰¹ - Directrice ARH - Directrice du service communication - Directrice du service juridique - Doyen de la Faculté de Médecine Vétérinaire - Doyen de la Faculté des Sciences Appliquées 	<ul style="list-style-type: none"> - Ancienne conseillère scientifique du TTO - Conseillère scientifique en sciences humaines - Coordinateur du Réseau LIEU³⁰⁵ - Directeur ADRE³⁰⁶ - Directeur du BSI - Directeur Général - Directrice des relations extérieures - Directrice du service communication + Adjoint, porte-parole de l'université et responsable de la gestion de crise - Directrice du TTO - Doyen de la Faculté de Médecine - Doyenne de la Faculté des Sciences - Professeur à la Faculté de Philosophie et Sciences sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Recteur + Prorecteur aux affaires régionales - Doyen de la Faculté ESPO³⁰⁷ - Doyen de la Faculté de Médecine - Professeur de l'École Polytechnique de Louvain (ancien Prorecteur au service à la société) - Responsable de l'Administration des relations extérieures et de la communication (AREC) - Directeur du service d'études - Directrice de l'ADRE-LTTO³⁰⁸

³⁰⁰ Les analystes Radius ont été interrogés une seconde fois en 2014 afin d'enrichir nos entretiens en prévision de l'écriture d'un article scientifique.

³⁰¹ Administration recherche et développement.

³⁰⁵ Liaison Entreprises Universités.

³⁰⁶ Administration Recherche de l'ULB.

³⁰⁷ Faculté des sciences Économiques, Sociales, Politiques et de Communication de l'UCL.

³⁰⁸ Administration recherche – Louvain Technology Transfer Office.

<ul style="list-style-type: none"> - Doyen de la Faculté des Sciences Sociales - Premier Vice-Recteur³⁰² - Premier Vice-Recteur³⁰³ - Professeur de la Faculté de Psycho 1 - Professeur de la Faculté de Psycho 2 - Professeur de la Faculté des Sciences Sociales (directeur MSH) + Coordinatrice scientifique de la MSH - Professeure de la Fac des Sciences - Recteur³⁰⁴ - Responsable ARH - Valorisateur (Interface) - Valorisatrice (Interface) - Vice-Recteur à la qualité + 1 agent du SMAQ) - Vice-Recteur recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur de la Faculté d'architecture - Recteur - Responsable du site web de l'université - Secrétaire de l'université - Vice-Recteur aux relations internationales et à la communication - Vice-Recteur recherche 	
---	---	--

³⁰² Le Premier Vice-Recteur en fonction de 2008 à 2014.

³⁰³ Le Premier Vice-Recteur en fonction de 2014 à 2018.

³⁰⁴ Le Recteur en fonction de 2005 à 2014.

Annexe 4 : Canevas du Rapport d'Autoévaluation des entités de recherche

Canevas du Rapport d'Autoévaluation des entités de recherche	
Organisation et fonctionnement	<ul style="list-style-type: none">- nom de l'entité, faculté dont elle relève- secteur de recherche- missions et thématiques de recherche- intégration dans le contexte institutionnel- relations avec les bailleurs de fonds- politique qualité- analyse SWOT
Activités de recherche	<ul style="list-style-type: none">- production scientifique- détail des conventions de recherche- doctorants- valorisation, exploitation de la recherche, coopération au développement- analyse SWOT
Mobilité, attractivité et notoriété	<ul style="list-style-type: none">- profil international du personnel- notoriété, attractivité et visibilité- analyse SWOT
Ressources	<ul style="list-style-type: none">- ressources humaines- ressources financières- moyens logistiques- pérennité des activités de recherche de l'entité- analyse SWOT

Annexe 5 : Canevas du rapport d'autoévaluation des filières d'enseignement

Canevas du Rapport d'Autoévaluation des filières d'enseignement	
Organisation et fonctionnement	<ul style="list-style-type: none">- mission de la filière- organisation et processus décisionnel- initiatives pour l'amélioration de la qualité- relations avec l'institution
Formations et programmes	<ul style="list-style-type: none">- acquis d'apprentissage- méthodes d'enseignement- examens et évaluation des étudiants- recherche- mesures spécifiques en relation avec la qualité
Étudiants	<ul style="list-style-type: none">- accueil- mobilité sortante- déroulement des études- suivi
Ressources humaines et financières	<ul style="list-style-type: none">- ressources humaines- ressources financières- logistique et équipement
Relations extérieures	<ul style="list-style-type: none">- activités de service au bénéfice de l'institution- implication dans la société locale et régionale- activités à dimension internationale