

Pratiques partenariales depuis l'université : vers des logiques entrepreneuriales ?

Stratégies d'universitaires pour des partenariats non-académiques en SHS (études de cas Etats-Unis et France)

Collaborative practice from the university: towards entrepreneurial trends?

Academic strategies for university-community partnerships (French and United States case studies)

Camille Vergnaud et Camille Noûs



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cdg/8075>

DOI : [10.4000/cdg.8075](https://doi.org/10.4000/cdg.8075)

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Camille Vergnaud et Camille Noûs, « Pratiques partenariales depuis l'université : vers des logiques entrepreneuriales ? », *Carnets de géographes* [En ligne], 16 | 2022, mis en ligne le 10 novembre 2022, consulté le 14 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/8075> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.8075>

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Pratiques partenariales depuis l'université : vers des logiques entrepreneuriales ?

Stratégies d'universitaires pour des partenariats non-académiques en SHS (études de cas Etats-Unis et France)

*Collaborative practice from the university: towards entrepreneurial trends?
Academic strategies for university-community partnerships (French and United States case studies)*

Camille Vergnaud et Camille Noûs

- 1 En mai 2011, je mène un entretien informel avec un enseignant-chercheur à l'université de Syracuse (Etat de New York, Etats-Unis) concernant ses projets de recherche-action participative avec des habitants d'un quartier proche du campus. Lorsque je l'interroge sur la manière de travailler les rapports de pouvoir et la contribution de chaque participant, mon interlocuteur me déclare alors : « le problème n'est pas de savoir comment construire une collaboration respectueuse et fructueuse avec eux, c'est de le faire depuis l'université »¹. Cette citation reflète l'angle d'approche qui m'a depuis tenu à cœur : analyser des pratiques et discours universitaires en lien avec leurs contextes d'exercice.
- 2 Les projets de recherche en partenariat entre acteurs académiques et non académiques² ont fait l'objet d'analyse : sont notamment abordés les degrés et formes de participation des participant.es ; les enjeux méthodologiques, éthiques et politiques soulevés selon différents types et contextes de recherches collaboratives ; la diversité de leurs objectifs et des rôles endossés par le ou la chercheur.e au cours du processus (Cefaï et Amiraux, 2002 ; Daré et Venot, 2016 ; McClintock, Ison et Armson, 2003). En revanche, les contraintes ou du moins les spécificités liées au fait que le ou la chercheur.e appartient à la sphère académique, et plus particulièrement à une université, ne sont souvent évoquées qu'en filigrane. Or mes premières observations de terrain soulevaient le fait que les modes d'évaluation, financement, reconnaissance,

diffusion des savoirs scientifiques jouent un rôle dans la réalisation de ces projets³ en partenariat. Par exemple l'importance de la publication (et de son nombre) dans la reconnaissance professionnelle était mentionnée par les enquêtés pour montrer que ces projets souvent chronophages et aux résultats parfois moins facilement valorisables scientifiquement constituaient un risque pour la carrière. De même, le fait de porter ces projets en tant qu'enseignant.e-chercheur.e universitaire, depuis l'université, semblait rajouter des atouts et contraintes spécifiques sur les projets menés.

- 3 Je me suis donc demandé dans quelle mesure et comment le fait d'être universitaire influençait les conditions de réalisation d'un projet de recherche ou de formation avec des acteurs non académiques, qualifiés ici de « partenariales ». Comme l'explicitation des choix d'enquête le détailleront en début d'article (première partie), l'analyse proposée ici s'appuie principalement sur des entretiens avec des universitaires, ce qui précise la question : quelle place tient le fait d'être universitaire dans les motivations et pratiques partenariales exprimées par ces enseignant.es-chercheur.es (deuxième partie) ; et quelles sont les dimensions de cette appartenance universitaire considérées comme un soutien ou non dans un contexte de transformation du système d'enseignement supérieur et de recherche (troisième partie) ? Etant donné le renforcement du rôle de l'établissement à l'égard de ses membres et dans leur accès aux ressources professionnelles, une dernière partie abordera les stratégies des enquêtés à l'égard de leur université pour mener leurs partenariats.

Construire l'objet, mener l'enquête

Enquêter sur des pratiques partenariales de recherche et de formation

- 4 L'objectif général était d'enquêter sur les pratiques et représentations d'universitaires menant des projets d'enseignement et/ou de recherche en partenariat avec des acteurs non académiques. Choisir auprès de qui mener des entretiens et des observations s'avère alors complexe face à la grande diversité de postures et méthodes, la multiplicité des dénominations (recherche-action, participative, collaborative, coopérative, interventionnelle...), les variations disciplinaires des définitions, et la portée normative de certains termes (comme « engagé », « critique », « militant ») affichés, revendiqués, ou refusés par les interlocuteurs. Une entrée par une seule discipline (géographie) s'est révélée peu fructueuse étant donné la pluridisciplinarité de nombreux projets étudiés, ce qui m'a amenée à élargir le champ d'étude aux Sciences Humaines et Sociales (SHS), en l'occurrence : géographie et aménagement, sociologie, ethnomusicologie, anthropologie, urbanisme, architecture, psychologie sociale, économie, droit, sciences de gestion, sciences de l'éducation, art et design, écriture et rhétorique⁴, sciences politiques. D'ailleurs la structuration non disciplinaire de certains départements et facultés dans le cas états-unien (voir présentation des terrains *infra*) a fortement contribué à ouvrir le corpus des disciplines envisagées⁵. De même, la dimension de formation initialement écartée a été réintégrée à l'analyse suite aux retours du terrain. Cela m'a d'ailleurs permis de mieux comprendre certaines stratégies d'enseignant.es-chercheur.es à l'égard de leur établissement, et de prendre en compte une dimension essentielle du métier que les enquêtés convoquaient et qui façonne leurs conditions de travail.

- 5 Au final, si quelques exemples d'*expertise* ou de réponse à des *commandes* ont été pris en compte, ce sont surtout des situations de partenariat chercheurs-acteurs qui ont été retenues ; celles-ci se caractérisant par le choix méthodologique de ne pas travailler *sur*, ni *pour*, mais *avec* des enquêté.es, qui deviennent parfois des co-chercheur.es. Il s'agissait notamment de projets de *recherche-action* (RA) visant à résoudre conjointement une situation jugée problématique⁶ y compris par la production de connaissances nouvelles (Gonzalez-Laporte, 2014). Les thématiques concernaient par exemple l'accès à une alimentation saine en contexte urbain, la mortalité infantile, la sous-représentation dans l'espace public de cultures musicales. D'autres se rapprochaient davantage d'une démarche de *recherche-action-participative* (RAP), dans laquelle le partenariat avec des groupes considérés comme défavorisés ou opprimés poursuit un changement social via une émancipation et une appropriation de connaissances coproduites au cours de projets communs (Anadón, 2007 ; Lafranchise et al., 2017 ; Vinatier et Morrissette, 2015). Dans ce cas, le temps et le travail engagés visaient à la fois un processus de constitution ou de renforcements de collectifs (d'habitants, de travailleurs) et l'émergence de problématiques vécues à transformer collectivement⁷ (gentrification, conditions de travail, place dans l'espace public). Plusieurs projets réunissant chercheurs, professionnels et parfois usagers relevaient explicitement d'une *recherche-interventionnelle* (RI) visant à informer et piloter un changement dans une organisation. Dans ce cas les partenaires incluaient davantage d'associations (association de parents d'élèves par exemple), d'acteurs publics (établissements d'enseignement, élus dans les domaines de la santé et de l'éducation, collectivités locales) et de praticiens.
- 6 Si ces trois types de projets (RA, RAP, RI) se structuraient autour d'un objectif de résolution de problème et de transformation sociale, d'autres s'appuyaient plus largement sur des relations d'alliance mettant en œuvre un rapprochement (Morrissette, 2013 : 8) entre monde académique et acteurs non académiques (professionnels du public et plus rarement du privé, usagers, habitants). Ces relations (réseaux d'interconnaissance) se concrétisaient ponctuellement autour d'un projet, sous la forme de contributions respectives (information, analyse, financements, locaux), de coopération (lorsque s'ajoute la participation et le partage d'une production commune comme un rapport, une présentation, un événement), voire de collaboration (partage et discussion du processus commun de co-production). Ces différentes formes de partenariat (Chapelain, 2017 : 47) concernaient la production d'un nouveau savoir scientifique, mais également des activités de vulgarisation, diffusion, sensibilisation et communication autour du thème étudié : organisation de concerts ou de cours de musique, journée de sensibilisation aux violences domestiques, présentations publiques de résultats de recherche, création et entretien d'un potager urbain, créations artistiques.
- 7 Un périmètre large du corpus des projets et des individus étudiés a été maintenu, en les rassemblant sous une catégorie de travail construite pour l'enquête (« recherche ou formation partenariale avec des acteurs non académiques ») utilisée comme « concept opératoire isolé » (Campenhoudt et Quivy, 2011 : 380). A partir de cette catégorie de travail, l'analyse a considéré de quelle manière chacun.e définit ses motivations et pratiques, et comment celles-ci s'articulent avec « le fait d'être universitaire ».

Enquêter en terrain universitaire

- 8 Pour étudier les rapports entre pratique partenariale et appartenance à un établissement universitaire, deux universités ont constitué les terrains d'étude. Il s'agit de deux universités dont les équipes dirigeantes ont porté des discours et des politiques menant et encourageant des projets de recherche, formation et fabrique urbaine en partenariat avec des acteurs du territoire d'ancrage (dont la définition même est à déconstruire) de l'établissement (Vergnaud, 2018). Il s'agit d'une université privée à but non lucratif – Syracuse University (SU) et l'université Paris Nanterre (UPN) dont les dirigeants (Nancy Cantor à la tête de SU de 2004 à 2013 et Jean-François Balaudé président d'UPN de 2012 à 2020) portaient un discours d'université « engagée » (SU) ou « responsable » (UPN) à l'égard de grands enjeux de société et dans leur territoire environnant. Syracuse University est une université privée à but non lucratif, à profil principalement sciences humaines et sociales, rassemblant un peu plus de 20 000 étudiants. Elle est située dans l'État de New York, dans la ville de Syracuse, ville de 150 000 habitants, typique des villes en décroissance urbaine de la Rust Belt des États-Unis. L'université Paris Nanterre est elle aussi de profil majoritairement de sciences sociales et humaines rassemblant un peu plus de 30 000 étudiants et située à Nanterre, banlieue ouest de l'agglomération parisienne en région Île-de-France. Si la comparaison entre deux systèmes universitaires différents n'est pas l'objet de l'analyse ici, certaines différences (recrutement, titularisation, fonctionnement des établissements) sont mobilisées pour éclairer les propos des enquêté.es.
- 9 Les enquêtes de terrain, de 2013 à 2017, se sont appuyées sur de la collecte d'archives et de documentation institutionnelle⁸, de l'observation directe (et parfois participante), et des entretiens semi-directifs dont 51 avec des enseignant.es-chercheur.es⁹. Le tableau en annexe précise le statut des enquêté.es cité.es dans l'article.

Travailler avec des acteurs non académiques en tant qu'universitaire : diversité des postures

- 10 Comment les enseignant.es-chercheur.es enquêté.es articulent-ils leurs pratiques partenariales avec le fait d'être universitaire, et quelles sont les différentes facettes de cette appartenance universitaire qu'ils mobilisent dans leurs discours ? A partir des entretiens, plusieurs postures émergent, non exclusives les unes des autres, en fonction des motivations exprimées, de l'organisation des projets, et de leur articulation avec le fait d'être universitaire. Les postures décrites peuvent d'ailleurs être endossées concomitamment ou successivement par la même personne à différents moments d'un projet ou d'une carrière universitaire. Précisons que l'ensemble des universitaires considéré.es pour cette analyse sont titulaires ou en voie de titularisation.

« Servir ou défendre une cause »

- 11 Une première catégorie rassemble des projets visant explicitement à soutenir une cause et à défendre ou à promouvoir un certain fonctionnement de la société concernant un thème précis ou un domaine donné (environnement, politique, santé). Ces projets sont menés en liens étroits avec des acteurs non académiques avec lesquels les chercheur.es partagent une cause commune. Les modalités de travail correspondent majoritairement

mais non exclusivement aux types de recherche-action (RA) et recherche-action participative (RAP) (*cf supra*). Une part importante des activités menées le sont collectivement : transformation d'un lieu (par exemple créer des jardins coopératifs), organisation d'événements (manifestations, concerts, réunions, forums), production de supports (films, documentaires, brochures, etc.).

- 12 Dans les discours des enquêtés, la délimitation entre ce qui relèverait de la recherche et ce qui appartiendrait au domaine de l'action militante n'est pas un enjeu problématique. Mes interlocuteurs ne cherchent d'ailleurs pas spécialement à fixer des frontières fortes entre les deux positions puisque l'ensemble du projet concourt à la fois à une production de nouveau savoir et à des actions de transformation sociale. Si différentes tâches sont distinguées et réparties au sein du projet, plusieurs enseignant.es-chercheur.es déclarent explicitement endosser différents rôles, combinant (co)production d'une connaissance scientifique et activités de mobilisation, légitimation, traduction (dont vulgarisation), facilitation, etc.
- 13 Ces enseignant.es-chercheur.es relient généralement peu leur positionnement avec le fait d'être universitaire. Certain.es ne s'identifient pas à ce métier (« je ne me considère pas universitaire¹⁰ ») ou à leur établissement (« Je me fiche de ce que l'université pense !¹¹ »). Un certain nombre ont développé des compétences et des carrières de *community organizer*¹² (au sens large) avant et en parallèle de leur recrutement à l'université. Celle-ci est alors décrite comme un ensemble de ressources (financement, temps, légitimité, infrastructures, etc.) à utiliser et mobiliser en vue d'un objectif de transformation sociale qui pourrait être poursuivi à partir d'une autre situation professionnelle. Dans ce cas les discours ne mettent pas en avant l'université comme une communauté normée structurant une identité commune à laquelle ces chercheur.es s'identifieraient (« je fais ce que je veux faire, peu importe où je suis affilié à quelle institution/employeur je suis »). Dans les entretiens, ils et elles cherchent surtout à m'expliquer les enjeux de la cause qu'ils défendent et les détails de leurs actions et projets. L'identité ou les normes universitaires n'ont que peu de place dans la présentation de soi qu'ils donnent, et leur ancrage institutionnel apparaît au service de leur engagement dans la société, comme le reflète cet extrait d'entretien (n°89) :

« Et pour moi, c'est vraiment important, je veux dire que j'aime travailler avec les gens, c'est vraiment important pour moi que... oui, cela me rend vraiment heureuse [rires] de faire un travail qui compte pour les gens, n'est-ce pas ? C'est censé être un travail académique qui n'a pas d'importance pour les gens, parce que j'ai étudié les bas salaires, c'est ce que je fais. Toutes mes recherches portent sur les travailleurs à bas salaires donc c'est bien d'avoir... d'avoir une orientation directe vers le mouvement social et ce qui se passe sur le terrain et tout ça. (...) Donc on essaye d'utiliser l'enquête pour les rassembler, pour apporter du leadership, pour mobiliser les travailleurs laitiers pour provoquer des changements sur leur lieu de travail mais aussi pour créer du changement dans l'industrie et finalement pour faire des changements politiques. Mais ça doit vraiment venir de la base, avec les travailleurs eux-mêmes qui définissent leurs buts, qui définissent le nom de leur campagne d'actions¹³. ».

« Faire dialoguer des milieux professionnels »

- 14 Une autre posture type est celle d'enseignant.es ou enseignant.es-chercheur.es appréciant voire revendiquant l'intérêt de faire dialoguer la sphère académique avec d'autres milieux professionnels. Ils ont dans la majorité exercé un autre métier ou des

activités professionnelles non académiques avant leur recrutement (parfois au cours d'une thèse CIFRE¹⁴). Il s'agit par exemple d'anciens ou anciennes urbanistes en poste en Géographie et Aménagement, d'anciens menuisiers en poste en Art et Design, des journalistes et/ou éditeurs en poste en Sciences politiques ou Ecriture et Rhétorique. Certain.es poursuivent ces activités en parallèle de leur poste universitaire, comme le journalisme, l'art, la consultance juridique, l'édition, de multiples engagements associatifs... Ces titulaires mobilisent leurs compétences et leurs réseaux professionnels non universitaires pour construire des partenariats, et soulignent l'importance de faire dialoguer les milieux professionnels. Ils partagent avec la posture-type précédente leur appartenance et leur inscription encore active à des sphères de socialisation ou de profession autres que l'université, qui influencent leurs manières de faire de la recherche et leurs conceptions de leurs missions. Comme le profil précédent, ils considèrent que cette double appartenance leur procure une certaine prise de distance avec les normes et valeurs universitaires (comme l'évaluation ou la reconnaissance des pairs).

- 15 Ces universitaires présentent l'appartenance disciplinaire comme facteur éclairant leurs trajectoires individuelles, telle discipline ou tel poste valorisant par exemple l'expérience professionnelle. Mais les normes disciplinaires, l'identité ou l'évolution de leur discipline sont très peu présents dans leurs discours. Précisons ici que les enquêtés de ce type ont été davantage rencontrés à Syracuse University, ce qui reflète une organisation des départements (voire des facultés) nettement moins disciplinaire qu'en France, et des modalités de recrutement également très différentes.

« Coller au terrain et à l'empirie comme critère de validité scientifique »

- 16 Un troisième motif de partenariat – non exclusif des précédents – est d'ordre épistémologique : le travail avec des acteurs non académiques est considéré comme une pratique de terrain, un rapport à l'empirie renforçant une validité scientifique. Les partenariats concernés prennent des formes très variées, allant d'interactions ponctuelles comme la production d'une étude suite à une sollicitation (enquêtés n°22-26-27) ou la présentation d'une expertise ponctuelle de manière bénévole (n°24) à des partenariats de recherche plus collaboratifs avec des acteurs professionnels (n°33) ou des habitants et collectifs organisés (n°36). Mais les enseignant.es-chercheur.es concerné.es mettent en avant le rapport au terrain comme motivation de collaboration, pour tester une hypothèse ou des indicateurs (n°27), pour collecter des données (n°33), et plus largement pour entretenir un lien avec une catégorie d'acteurs ou un lieu de recherche. Il s'agit alors de participer à certaines activités, de prendre part à des projets pour se familiariser avec un thème, pour se tenir au courant, pour entretenir un réseau de connaissances, ce qui peut par la suite aboutir à un partenariat plus formalisé ou précis (intervenir dans un cours, monter un projet de recherche financé...). Pour certaines disciplines, participer à certains projets (par exemple associatif) ou structures (syndicats de copropriété) fait partie d'une relation constante au terrain, qu'elle soit intensive pour mener une enquête de terrain et une recherche, ou plus légère pour entretenir des opportunités, susciter des idées, etc., comme l'exprime cet extrait :

« C'est parce que ça m'intéresse d'être au contact avec la société civile, d'échanger avec des acteurs de terrain de voir comment ils reçoivent un discours. Est-ce que cela rentre en écho à la réalité de terrain ; voir aussi ce que je peux apprendre de

leurs demandes, de leurs interrogations, de leurs difficultés, par exemple à appliquer certaines lois [exemple détaillé lié au champ de recherche] par exemple. Donc il y a des choses que l'on peut comprendre que quand on va au contact de ces acteurs-là (...) puis cela peut être l'occasion de, comme on fait là, de prendre rendez-vous pour un entretien. Et puis cela peut être l'occasion de les inviter dans la formation de Master. Ça peut... déclencher pas mal de choses tout à fait. » (n°24).

- 17 Le facteur disciplinaire est davantage mis en avant par ces enquêtés. Ceux-ci présentent le rapport à l'empirie et la pratique de l'enquête de terrain comme une méthode d'enquête caractéristique de leur discipline, qu'ils affectionnent ou valorisent, en particulier en ethnographie, géographie, sociologie, anthropologie. La démarche partenariale peut également être liée à un positionnement plus marqué au sein d'une discipline. C'est le cas par exemple d'enquêtés revendiquant l'appartenance à un courant « appliqué » d'une discipline moins structurée par le travail de terrain (par exemple en économie, psychologie sociale, droit ou sciences politiques) ou le recours à une méthodologie formalisée de recherche-action, recherche interventionnelle ou recherche collaborative (avec des nuances selon les disciplines, ici anthropologie, sciences de l'éducation, géographie, sociologie).
- 18 Mes interlocuteur.ices expliquent leur participation à ce type de projet par une opportunité, par une culture d'équipe ou de laboratoire, par un développement de leur recherche initiale. Globalement c'est une réflexion sur les modes de production et de diffusion du savoir qui guide leur propos, englobant tout une gamme de positions ou convictions, parfois divergentes d'un point de vue idéologique et méthodologique. Ainsi certains assument une position d'expert donnant un avis extérieur suite à une sollicitation (n°24) tandis que d'autres s'en écartent fortement, déclarant vouloir produire un savoir dont la validité et le pouvoir de transformation sociale résident dans un processus d'implication et de coproduction avec leurs partenaires (RAP). Ce dernier cas peut croiser la posture de défense d'une cause présentée plus haut, mais la motivation est d'ordre scientifique davantage que militante.
- 19 Dans le cas de cette posture de partenariat comme lien au terrain, la nécessité d'une adéquation entre l'objet du partenariat et l'intérêt de recherche est soulignée, ainsi que la compatibilité entre cette implication et les normes universitaires. A la différence de la posture « au service d'une cause », les discours des enquêtés reflètent leurs réflexions, hésitations et tensions concernant l'articulation entre ce qui constitue pour eux le travail d'enseignant.e-chercheur.e et ce qu'ils pourraient faire ou font dans le projet, y compris émettre des préconisations (n°25 et n°33), effectuer des activités autres que la recherche, s'associer au projet (ses objectifs, temporalités, modes d'action et de fonctionnement) : les questions de frontière entre travail académique et engagement personnel, les réflexions sur le positionnement d'un universitaire envers des enjeux de société sont plus présentes. Ces interlocuteur.ices n'ont généralement pas effectué d'autres métiers, sont sollicités et considérés par les partenaires comme « universitaire » et mettent en avant leur identité d'universitaire, même quand ils ou elles mènent des projets de long terme en partenariat avec des acteurs non académiques.

« Sortir du campus, impliquer l'université »

- 20 Comme pour la posture précédente, la démarche partenariale est ici présentée comme un choix lié à une vision du métier d'enseignant-chercheur (validité et légitimité du

savoir, modes de production et de transmission des connaissances). En revanche, si la posture précédente met en avant des convictions d'ordre épistémologique quant aux modes de production du savoir (importance de l'empirie), les motivations exprimées par ces enquêtés font référence au rôle de l'institution (l'université).

- 21 Mener des projets de recherche ou de formation qui se structurent avec des partenaires locaux voire ont comme objectif une transformation du territoire environnant l'université est alors présenté comme faisant partie de leur rôle d'universitaire. En miroir, l'absence de relations entre l'université et son territoire d'ancrage (dont les limites varient selon les interlocuteurs) est exprimée comme dommage ou anormal. On voit ici que les caractéristiques du milieu environnant influencent le sentiment de devoir s'impliquer et le contenu de cette implication : tant à Syracuse qu'à Nanterre le contraste entre une université disposant de ressources (financières, intellectuelles, matérielles, symboliques) et un milieu environnant en difficultés socio-économiques amplifie voire justifie la nécessité de s'impliquer, comme le montre cet extrait d'entretien avec un.e enseignant.e-chercheur.e en psychologie sociale à UPN (n°22) :

« Parce que je me suis toujours dit c'est dingue, dingue, dingue qu'on soit... Nanterre c'est une ville universitaire, c'est une ville qui ne profite pas du tout du moins qui ne profitait pas du tout parce que ça va évoluer. Qui ne profitait pas du tout du campus (...) je trouvais cela fou en fait qu'il y ait une université, à 50 mètres il y a des mômes qui ont du mal à lire et écrire et qui ne vont pas faire d'études supérieures alors qu'ils ont juste à traverser la rue pour aller à la fac quoi. Cela ça m'a toujours questionné. Donc certains développent leur partenariat de leur côté... donc au final partager, partager un peu le vivier [rires]. (...) Donc il y a ces liens-là, mais c'est mince par rapport à ce que peut offrir l'université. »

- 22 Le devoir de s'impliquer auprès d'acteurs peut d'ailleurs être défendu par des enseignant.es-chercheur.es indépendamment de leur établissement. Que l'université le promeuve ou non, qu'elle l'incarne ou non, ces universitaires considèrent de leur devoir professionnel de s'impliquer dans le territoire alentour et avec les acteurs locaux, en tant que membre de cette université. A Syracuse University, dont les ressources sont plus conséquentes qu'UPN, plusieurs enseignant.es-chercheur.es expriment d'ailleurs la volonté de redistribuer les ressources de l'université envers la société en général¹⁵ et les populations défavorisées en particulier. Cette position est souvent reliée au statut d'université privée (à but non lucratif) de SU, dont les frais d'inscription et de scolarité excluent une partie de la population notamment locale.

« Trouver des opportunités pédagogiques »

- 23 Les motivations pédagogiques sont exprimées par un grand nombre d'enquêtés. Certains projets de recherche avec des acteurs extérieurs servent parfois d'appui pour de l'enseignement dans une optique de « mutualisation » des connaissances et du temps investis. Ils intègrent des étudiants en petit nombre (stage, promotion de petite taille, options d'enseignement) avec des degrés de participation variée, de la main d'œuvre ponctuelle à un travail de long terme.
- 24 Mais l'objectif pédagogique constitue aussi une motivation à elle seule, poussant des enseignant.es-chercheur.es à nouer des relations avec des acteurs non universitaires, à s'impliquer dans des projets, à constituer des partenariats pour fournir à leurs étudiant.es des opportunités de stages et de commandes, pour répondre aux exigences institutionnelles (profil de la formation, expérience attendue du public étudiant à SU).

La visée pédagogique aboutit parfois à construire des partenariats dans le cadre de formations sur un semestre ou une année, dans une approche de pédagogie appliquée, de *service-learning*¹⁶, voire de « formation-action ».

- 25 Les enquêté.es concerné.es se caractérisent par un parcours et des responsabilités tournés vers l'enseignement : plusieurs ont été enseignant.es dans le secondaire auparavant, sont en poste de PRAG¹⁷, et/ou sont enseignant.es ou responsables de parcours de Licence ou de Master dits « professionnels » requérant un nombre d'intervenants non universitaires dans la formation, des stages réguliers, de l'apprentissage par la réponse à des commandes. Le rapport à l'établissement est exprimé à l'échelle du département, de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) ou du parcours, et parfois à l'échelon de l'université entière dans le cadre de réflexions sur les bassins de recrutement étudiant ou de partenaires économiques possibles pour les formations.
- 26 Comme pour toute constitution d'idéaux-types, ces postures correspondent rarement à une situation unique, et ne sont pas exclusives entre elles. En étudiant comment les enquêté.es définissent leurs pratiques partenariales, pourquoi et comment ils mettent en œuvre leurs projets, et comment le fait d'« être universitaire » apparaît dans leurs discours, au moins trois dimensions émergent : être en poste de titulaire (statut) ; être enseignant ou enseignant-chercheur socialisé et inscrit dans une profession (valeurs, normes et modes de régulation professionnelle) ; travailler dans un type d'établissement spécifique (l'université). Un point commun émerge : l'établissement intervient peu dans les motivations de partenariat. Celles-ci sont plus d'ordre politique (« défendre une cause ») scientifique ou épistémologique (« coller au terrain et à l'empirie »), pédagogique ou encore liées à une fonction (en lien avec l'Université ou le service public) que dues à une appartenance à un établissement précis. Cela s'explique par les caractéristiques de formation et de recrutement de la profession peu structurées par l'échelon de l'établissement (Chatelain-Ponroy et al., 2012), mais aussi par la place réduite que tient l'université dans les pratiques partenariales de ces enseignant.es-chercheur.es. En effet, comme nous allons le voir, les atouts ou contraintes exprimés par les enquêté.es se focalisent sur d'autres dimensions du métier : le statut de titulaire et les logiques professionnelles, notamment disciplinaires. Cependant, l'établissement présente un poids croissant dans la régulation professionnelle et dans la différenciation des conditions de travail, en particulier dans le contexte français, ce qui interroge les conditions de possibilité de partenariat, ou du moins de certains d'entre eux.

Pratiques de partenariat depuis l'université : atouts et contraintes

- 27 Le propos ici ne vise pas à opposer une situation idyllique d'indépendance professionnelle, passée et menacée, à une période contemporaine de montée en puissance de logiques managériales au sein d'une institution aux finalités de plus en plus brouillées. Il s'agit d'analyser des discours d'universitaires et comprendre ce qui, d'après eux et elles, soutient ou contraint leurs pratiques partenariales, en particulier dans leur rapport à leur établissement.

Autonomie, sécurité, légitimité : un statut de titulaire valorisé mais de moins en moins accessible

- 28 Hormis quelques interlocuteur.ices en post-doctorat ou vacataire (*adjunct*), les enseignant.es-chercheur.es interrogées sont tous des universitaires titulaires de leur poste (maîtres de conférences, professeurs, *associate professor* ou *professor*) ou en voie de l'être¹⁸. Le principal facteur qu'ils soulignent comme appui pour mener leurs projets est le statut dont ils disposent en tant que titulaires à l'université.
- 29 Le premier élément régulièrement mentionné est celui de la liberté intellectuelle, associée à une totale autonomie dans le choix et l'organisation des projets. Cette liberté d'accepter ou non, de lancer ou non, un projet avec tel partenaire est présentée comme une garantie de la qualité du savoir scientifique produit et comme une sorte d'assurance de sens : « *Donc c'est toujours la question du sens en fait. Je pense qu'on a encore la possibilité à la fac de donner du sens à ce qu'on fait.* » (n°22). Cette liberté intellectuelle est étroitement associée aux conditions d'emploi : la sécurité de l'emploi est l'un des principaux gages d'indépendance et d'intégrité professionnelle dans le discours des enquêtés. Un.e enquêté.e (n°50) à Syracuse University décrit ainsi la titularisation comme un « permis de tuer¹⁹ », ce que souligne clairement une autre enseignante-chercheuse : « je suis professeure titularisée, je n'ai rien à perdre (...) ils ne vont rien me faire, je pense²⁰. » (n°87).
- 30 Le statut d'universitaire est également régulièrement présenté comme un élément important pour la dimension partenariale des projets en termes de légitimité et d'accès à des ressources. Certain.es enquêté.es ne souhaitent pas être considéré.es comme « l'université » (dans le sens d'établissement) ou comme « l'universitaire » car cela ne correspond pas à la position qu'ils souhaitent avoir dans le projet. Dans le cas de co-production poussée, avec l'objectif de réduire les rapports de domination (notamment symboliques) entre les partenaires, des enquêté.es essayent de réduire le poids de cette « étiquette ». Ceci dit, le statut d'universitaire apporte une légitimité et une assurance de stabilité (n°2) qui permettent de trouver certains partenaires institutionnels et d'accéder à des ressources. Celles-ci ne sont pas tant celles de l'établissement que celles du système de l'enseignement supérieur et de la recherche plus largement (agences nationales et européennes de financement) ou de partenaires (collectivités locales, fondations philanthropiques aux Etats-Unis). Dans ces cas-là, l'enseignant.e-chercheur.e obtient un financement ou une proposition de projet de recherche en sa qualité d'universitaire, sans que les ressources ne viennent de l'établissement.
- 31 Ce sont principalement les garanties statutaires (autonomie, sécurité), ainsi que la reconnaissance sociale et professionnelle (légitimité) liées au statut de titulaire qui sont mises en avant comme conditions favorisant des activités partenariales par tous les enquêtés.es. Cependant cet atout n'est accessible qu'à une partie de plus en plus restreinte de l'ensemble de la communauté universitaire, que ce soit pour les tâches d'enseignement (Barrier et Picard, 2020) ou de recherche (Harroche, 2019). Dans le cas français, les choix de financement de l'ESR, orientés vers des appels à projets dans le cadre des politiques dites d'excellence (Gally, 2018) et non vers le recrutement pérenne de personnels²¹, ont accentué la « stratification de la profession » et renforcé une « ligne de clivage » entre titulaires et non-titulaires (Barrier et Picard, 2020 : 24). La loi de programmation de la recherche (LPR) votée en 2020 formalise la diversification des statuts et la spécialisation existante de carrières universitaires (Le Guyader, 2006),

notamment par la création de CDI de mission et CDI de chantier²² et l'officialisation des chaires de « professeurs junior²³ » (avec procédure de *tenure-track* inspirée des Etats-Unis).

- 32 Enfin, les critères de sélection pour obtenir ce statut protecteur et valorisé s'appuient de plus en plus sur des critères bibliométriques²⁴ (Gingras, 2013 ; Insel, 2009), ce qui crée une pression, exprimée par les enquêtés (n°22, 24, 25) à publier dans certaines revues académiques. De nombreux enseignant.es-chercheur.es enquêtés.es aux Etats-Unis sont poussés par leurs collègues à se dédier uniquement à la publication académique (n°104) et à ne pas s'engager dans des projets chronophages et peu reconnus selon ces critères-là (n°79). Cela encourage les universitaires en cours de titularisation et surtout l'ensemble de ceux et celles qui cherchent à obtenir ce statut à s'écarter de certains types de partenariat, parfois moins faciles à valoriser rapidement en publications. En effet, des projets avec une forte dimension participative avec des acteurs non institutionnels sont souvent plus longs à mettre en place (construction progressive d'une méthode de RAP par exemple, prise de contacts avec les acteurs locaux), et moins structurés autour d'une question de recherche posée en amont par l'universitaire lui-même.
- 33 Or ces normes qui restreignent l'exercice de certains partenariats, sont présentes en amont et lors des recrutements, mais elles perdurent ensuite malgré l'obtention (lorsque c'est le cas) d'un statut protecteur. Les entretiens avec des titulaires mettent ainsi en évidence une série de logiques professionnelles qui contraignent certaines pratiques partenariales, alors ressenties comme moins légitimes, faisables ou valorisables.

Logiques professionnelles : intensification, mise en compétition, prisme de la publication

- 34 Les modes d'évaluation et de reconnaissance du travail scientifique, les critères pour déterminer la validité, la qualité, la légitimité d'un savoir produit, les conditions de financement des projets, etc., sont autant de normes professionnelles qui ont un impact sur la définition et la (possibilité de) mise en œuvre des différents types de partenariat présentés précédemment.
- 35 Le croisement des entretiens montre l'importance de la discipline d'appartenance comme facteur limitant ou au contraire légitimant une posture partenariale. La possibilité de valoriser ce type de projet par la publication académique, d'obtenir des fonds adéquats, de renforcer une reconnaissance scientifique sont plus ou moins atteignables selon les champs disciplinaires et courants en leurs seins. Ainsi, un.e titulaire en psychologie sociale déclare faire de la recherche appliquée, courant qui serait moins reconnu que la recherche « fondamentale » dans sa discipline, qualifiée de « très noble » et davantage « reconnue par l'institution (...) et à l'extérieur » (n°22). S'inscrire explicitement dans un courant au sein d'une discipline, comme la géographie marxiste (n°98) ou l'économie appliquée (n°27), permet par ailleurs de s'appuyer sur un ensemble théorique de réflexions voire revendications épistémologiques et politiques partagées avec d'autres collègues.
- 36 La perception de cet effet de discipline et des risques à mener un projet partenarial varie selon l'individu, notamment en fonction de son avancée dans la carrière, ses motivations et son identification aux modes de régulation professionnelle. Certains

universitaires mus par un objectif militant ou encore très socialisés à d'autres milieux professionnels (cf les deux premières postures de la typologie) accordent par exemple moins de place aux normes de valorisation des carrières telles que le nombre de publications ou la participation à des colloques internationaux dans leurs propos. D'autres estiment avoir atteint un nombre de publications et/ou une légitimité suffisants pour consacrer davantage de temps à des partenariats, tandis que d'autres (n°22-25) déclarent qu'ils réduiront leurs pratiques partenariales le temps de se conformer aux attendus d'une carrière (publications, rédaction d'une Habilitation à Diriger des Recherches).

- 37 Indépendamment de l'effet de discipline, tous les enquêté.es témoignent de contraintes liées à une « nouvelle régulation du travail scientifique » que Bernard Fusulier décrit ainsi : « mesure de la productivité, exigence de diffusion rapide des recherches, injonction à la coopération et mobilité internationale²⁵, compétition accrue sur le marché du travail et croissance de la précarité des statuts d'emploi²⁶, *accountability* du travail du chercheur, le tout générant un rapport plus entrepreneurial à la recherche²⁷. » (Fusulier, 2016 : 2). Cette nouvelle régulation du travail scientifique s'appuie sur des financements qui s'effectuent de plus en plus par appels à projets d'après une logique de compétition et d'évaluation (Aust, Mazoyer et Musselin, 2018 ; Barrier, 2011 ; Harroche, 2021 ; Zaccaï, Timmermans et Hudon, 2016) et valorise le travail effectué par sa diffusion sous la forme de publications écrites dans certaines revues académiques. Un élu à la ville de Nanterre, travaillant avec des universitaires pour des projets en recherche et formation l'exprime ainsi :

« Il y a plusieurs soucis pour les universitaires. Le premier c'est effectivement le manque de souplesse de l'université. Le deuxième c'est la charge de travail supplémentaire et le troisième c'est l'absence de valorisation (...) pour quelqu'un (...) qui a sa carrière universitaire à faire, qui va avoir un poste, eh bien il faut publier. Et ça [partenariat de recherche avec des associations] cela ne se publie pas. Cela se publie dans la gazette (...) mais pas 'impact factor' voilà » (n°18)

- 38 D'autre part, dans un contexte d'une surcharge croissante de tâches de plus en plus diversifiées à effectuer (notamment pour l'administration de la recherche et de l'enseignement), les enseignant.es-chercheur.es qui mènent des projets de partenariat témoignent pour beaucoup de leurs difficultés à gérer l'ensemble de leurs activités, à l'aune d'un « sentiment général de débordement de tâches » (Soulié, Faure et Millet, 2006 : 11) et d'une « intensification du travail » (Faure, Soulié et Millet, 2008: 85) qui marquent les conditions de travail universitaires, dans un contexte de déploiement des principes du New Public Management et de phénomènes de bureaucratisation dans l'ESR (Gaulejac, 2014 ; Pacitto et Ahedda, 2016). Les interlocuteur.ices témoignent de leurs difficultés à poursuivre un partenariat de long terme souvent chronophage face à ce « temps à la fois non contraint et surchargé » (Fave-Bonnet, 2003 : 198) : « C'est difficile de tout équilibrer (...) les universitaires sont notoirement surchargés de travail, manquant de temps ou de sommeil »²⁸. Ces logiques professionnelles encouragent des fonctionnements plus coopératifs que collaboratifs (voir *première partie*), de court terme avec des partenaires habitués au partenariat, et peuvent amener à des relations d'intérêt unilatérales (Castleden, Morgan et Neimanis, 2010), voire extractivistes des chercheurs à l'égard de partenaires davantage considérés comme un matériau ou un financeur.

Une faible place de l'établissement dans les discours mais un rôle croissant

- 39 Contrairement au statut de titulaire ou aux normes professionnelles, les enquêtés mobilisent spontanément peu l'établissement de rattachement comme facteur déterminant leurs conditions et pratiques de partenariat, à SU comme UPN. Hormis la posture d'implication de l'université dans le territoire environnant (4^e posture de la typologie), les caractéristiques de l'établissement sont peu mentionnées, que ce soit une identité de l'université concernée (histoire, public étudiant, profil de recherche), des politiques portées par l'équipe présidentielle, ou le rôle de services centraux tels que les services juridiques et financiers, les services d'aide au montage de projets. Les dimensions organisationnelles de l'établissement sont néanmoins plus présentes dans le cas de partenariat concernant l'enseignement : les enjeux de répartition de charge d'enseignement, de validation ou non des projets par des crédits (pour les étudiant.es) ou des heures de service (pour les enseignant.es), de négociation à l'échelon du département ou de l'UFR sont abordés. Seuls quelques interlocuteur.ices ayant eu des responsabilités de direction de département, de parcours ou d'UFR (et équivalents à Syracuse University) évoquent des discussions et négociations à l'échelon de l'établissement, notamment avec le vice-président « formation et vie universitaire » et avec des membres de la direction générale des services.
- 40 Cette faible place de l'établissement dans les discours des enseignant.es-chercheur.es enquêtés reflète tout à fait les spécificités de la profession à l'égard de l'organisation universitaire. Les universités, en France mais aussi aux Etats-Unis, se caractérisent en effet par une faible intégration organisationnelle, c'est-à-dire qu'elles présentent peu de « dispositifs formels et informels qui lient et font tenir ensemble une entreprise collective » (Chatelain-Ponroy et al., 2012 : 9). Elles présentent une faible intégration verticale (rapport hiérarchique dans les prises de décision ou dans les moyens de connaître et contrôler le niveau de réalisation des activités) mais aussi une faible intégration horizontale (peu d'interdépendance fonctionnelle c'est-à-dire peu de collaboration ou de coordination nécessaire entre collègues d'un même établissement). Enfin, le rapport entre profession et organisation se caractérise par un sentiment d'affiliation davantage tourné vers l'unité (composante, département, laboratoire) et la discipline que vers l'établissement en lui-même (Chatelain-Ponroy et al., 2012 : 10). Ainsi un.e enseignant.e-chercheur.e devenu.e membre de l'équipe présidentielle à UPN compare sa relation actuelle à l'université par rapport à sa vision précédente, en amont de ce poste : « Moi quand j'étais dans mon labo, je ne savais rien. Je savais à peine le nom du président de l'université. Je ne savais rien du tout [insiste]. Même pas quels étaient les axes stratégiques. Rien, mais rien, tu vois. (...) » (n°6). En miroir, la plupart des enquêtés insistent sur le rôle de leur équipe de recherche (et parfois leur équipe pédagogique pour la posture « pédagogique ») dans ce qui les a amenés et les aide à faire de la recherche ou de la formation partenariales. De plus le poids de l'établissement comme soutien ou contrainte est minoré par l'existence de sources de légitimation, d'évaluation et de financement en dehors des universités : publications et manifestations académiques, associations scientifiques (souvent disciplinaires²⁹), fondations philanthropiques pour le cas états-unien (Masseys-Bertonèche, 2006), agences de financement (par exemple l'Agence Nationale de la Recherche -ANR- ou le Conseil Européen de la Recherche - ERC - pour le cas français, ou la Fondation

Nationale pour la Science – NSF- aux Etats-Unis), et autres acteurs institutionnels, composés en partie d'universitaires, qui interviennent dans la régulation professionnelle sans être les établissements universitaires, comme l'Institut universitaire de France (IUF), le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) ou le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) dans le cas français.

- 41 L'établissement universitaire n'est pas absent de ces mécanismes, même pour les enseignant.es-chercheur.es titulaires, par exemple via le président d'établissement et les conseils centraux pour des décisions d'avancement ou certaines décharges d'enseignement³⁰. Surtout, son rôle dans les conditions d'exercice des universitaires se renforce, y compris pour les pratiques partenariales, sous l'effet de deux dynamiques. D'une part, les transformations récentes du système universitaire français amènent les établissements à développer leur « épaisseur institutionnelle » c'est-à-dire leurs capacités de décision, de négociation (notamment avec le ministère ou les collectivités locales) et de gestion du travail universitaire (Musselin, 2001, 2017). Les enquêté.es ne disent pas ressentir plus de rapport hiérarchique de la part de leur établissement (équipe présidentielle ou politiques d'établissement par exemple). Mais ils mentionnent un renforcement d'autres dimensions, comme une formalisation et un contrôle accru de leurs activités y compris concernant leurs projets de partenariats : signature de convention par les services juridiques, officialisation et négociation du taux d'encadrement pédagogique des projets, gestion des financements obtenus par les services centraux... Cette dynamique est fortement impulsée par le passage aux « responsabilités et compétences élargies » (RCE) dans le cadre de l'autonomie gestionnaire instaurée par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU 2007). La relative indépendance des universitaires à l'égard de leur établissement, rendue possible par le statut et la faible intégration organisationnelle présentée précédemment, semble alors se réduire sous l'effet de contraintes organisationnelles plus fortes. D'autre part, la mise en compétition des universités (et de leurs regroupements³¹) et leur hiérarchisation pousse les directions d'établissement à se distinguer par la promotion d'une identité spécifique, des initiatives d'implication territoriale (Vergnaud, 2018), le développement de partenariats institutionnels, et l'obtention d'appels à projets sélectifs proposés par l'Etat dans le cadre des politiques dites d'excellence. Cela encourage la mise en place de stratégies à l'échelle de l'établissement qui s'adresse à ses enseignant.es-chercheur.es afin de répondre à ces appels à projets. L'établissement universitaire joue alors un rôle croissant dans l'accès pour ses membres enseignants-chercheurs à des ressources professionnelles (financements, partenariats, réputation...), en tant qu'échelon intermédiaire dans certains dispositifs de régulation scientifique (Mignot-Gérard, 2019).
- 42 L'accès aux ressources se différencie entre établissements (et regroupements), et surtout au sein de l'établissement (selon les disciplines, les UFR/départements/parcours et selon les équipes/laboratoires/projets de recherche). Les conditions de travail générales des enseignant.es-chercheur.es apparaissent de plus en plus différentes influençant de fait leurs possibilités de mener un projet partenarial (services administratifs, valorisation symbolique et pécuniaire, ressources logistiques et humaines, financement de décharges d'enseignement). C'est au final à l'échelle individuelle que se combinent ces accentuations des écarts, de plus en plus formalisées

dans les modes de régulation professionnelle³², de plus en plus marquées par l'échelon de l'établissement.

Continuer à mener sa barque partenariale : quelles stratégies ?

- 43 Dans ce contexte de mise en compétition (entre universités et/ou regroupements, équipes et laboratoires, formations, individus) et de renforcement du rôle de l'établissement dans ces processus, quelles sont les stratégies exprimées par les enquêtés à l'égard de leur université pour continuer à faire de la recherche partenariale ?

Contourner des contraintes organisationnelles : poursuivre en sous-marin

- 44 Tant à Syracuse qu'à Nanterre, les universitaires soulignent l'importance que revêt pour eux et elles leur autonomie intellectuelle concernant leurs choix de sujets, de terrains et la possibilité de refuser un partenariat s'il ne leur convient pas. Dans un cas comme dans l'autre, ils ne considèrent pas que cette indépendance concernant leurs projets est menacée par des décisions ou un mode de fonctionnement à l'échelon de leur établissement de rattachement. En revanche, la construction organisationnelle à l'œuvre à l'Université Paris Nanterre est généralement considérée comme une contrainte pour mener leurs pratiques partenariales. Comme d'autres universités françaises à la même période, UPN développe son intégration verticale en tant qu'organisation, y compris concernant les projets de recherche ou formation partenariale. Elle renforce son contrôle et son encadrement, par le développement notamment de services centraux comme le service d'appui et de valorisation de la recherche ou le service juridique. Certains enquêtés considèrent que l'accompagnement des services centraux pour leurs projets s'est amélioré, même s'il reste compliqué :

« La DRED [Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales] ils ont fait beaucoup de progrès. Pour l'accompagnement juridique. Alors c'est lent, c'est super lent. C'est pas... mais... Par exemple quand j'ai débuté c'était simple, les chercheurs ils avaient une association parallèle. Voilà. Une association. Et tous les contrats passaient par l'association voilà. Et comme ça... les labos ils n'avaient pas de ligne [budgétaire] parce que c'était un enfer pour faire passer un argent extérieur dans les labos. Et il y en a encore qui font ça. (...) si ça passe par l'université ils [services centraux] sont obligés de se responsabiliser. Il y a 15 contrats qui attendent, à un moment donné ils seront obligés d'embaucher les gens pour traiter les contrats. » (n°22).

- 45 Cependant, à l'époque de l'enquête de terrain (2014-2017), les moyens humains, financiers, logistiques et administratifs ne sont pas toujours (encore ?) suffisants pour porter cette volonté organisationnelle, comme le notent les enseignant.es-chercheur.es interrogé.es mais aussi les membres des services concernés. Lors des entretiens, certains détaillent les délais de plusieurs mois avant de pouvoir dépenser l'argent qu'ils ont obtenu par une agence ou un organisme de financement, ou bien leur obligation d'avancer des frais, de devoir négocier la pertinence d'un achat. Plusieurs ont mentionné des dysfonctionnements importants comme la perte de papiers de convention de partenariat ou des délais qui mettent selon eux en péril leur projet. Ces

difficultés limitent parfois les coopérations avec des acteurs non universitaires, notamment pour avancer des frais ou payer des vacations. Elles sont ressenties comme de fortes contraintes, comme le reflète cet extrait d'entretien (n°25) :

« J'ai l'impression que les contraintes juridiques sont telles que c'est un frein quoi parce que pour les conventions ça ne va pas, les mentions vont jamais, on a beau faire un document normé qui soit toujours le même [sourir] on s'embarque dans les trucs juridiques extrêmement complexes. Donc cela met des mois pour établir une convention. Il y a un protocole, une procédure qui est extrêmement lourde. »

- 46 On observe alors à UPN des stratégies afin d'éviter au maximum d'être dépendant du fonctionnement de l'institution, considérée avec défiance. Cela rejoint l'analyse de Fanny Darbus et Fanny Jedlicki concernant les transformations générales des conditions de travail des universitaires face auxquelles « ils mettent en place des pratiques individuelles de repli, de retrait relatif et de contournement. Les réorganisations actuelles stimulent et contraignent à la diversification de stratégies de maintien d'une éthique professionnelle à soi. » (Darbus et Jedlicki, 2014 : 10). Pour mener leurs projets de partenariat avec des acteurs non académiques, certain.es enquêté.es pratiquent la stratégie du « sous-marin » (expression entendue lors de l'observation participante) : mettre en œuvre leurs projets « malgré » l'université, en s'appuyant ponctuellement sur les avantages que la position d'universitaire apporte, mais en essayant surtout d'éviter les services de l'université vécus comme des contraintes non nécessaires voire néfastes.
- 47 Cependant, le sentiment de « ne plus pouvoir échapper à l'université » s'est régulièrement manifesté au cours de l'observation de terrain, avec un champ lexical évocateur : « l'étau se resserre », « la corde se tend », « on ne pourra pas faire le sous-marin encore longtemps ». Par exemple un.e enseignant.e-chercheur.e décrit l'introduction d'un « outil numérique » pour mesurer « le taux d'encadrement » et donc « évaluer les formations », qui fragilise les projets de types projets tutorés ou commandes, qui demandent un taux d'encadrement élevé. Même lorsque les projets sont intégrés aux maquettes d'enseignement, les contraintes institutionnelles sont soulignées par les enquêté.es, comme un nombre d'heures de service officiellement alloué qui ne couvre jamais le nombre d'heures réellement travaillées pour ce type de projet partenarial, les difficultés à faire correspondre les temporalités et nécessités du partenariat avec le calendrier universitaire, la rigidité des emplois du temps et la nécessaire adéquation avec les attendus des *curricula*.

Surfer sur la vague entrepreneuriale

- 48 Cette logique de contournement de ce qui est vécu comme des contraintes par les enquêté.es peut les amener à déplacer la charge de gestion en dehors de l'établissement, en trouvant des ressources (financières, humaines, logistiques) chez d'autres acteurs. Or, dans le processus de construction organisationnelle décrit, l'établissement cherche à connaître, voire formaliser et contrôler les partenariats menés, mais il admet voire encourage le recours à des ressources extérieures. Autrement dit, le renforcement du contrôle et du soutien aux projets de partenariat n'est pas antinomique de logiques entrepreneuriales³³ encouragées par les deux établissements et développées par certains universitaires pour mettre en œuvre leurs projets dans des conditions qui leur conviennent.

- 49 Dans ce contexte, se dessine à Nanterre un fonctionnement qui existe déjà de manière bien plus développée à Syracuse au moment de l'enquête : le financement sur fonds propres de « ce qui sort des cases » pour reprendre les mots d'enquêté.es à Nanterre (n° 3 et n°25). Ce fonctionnement n'est pas nouveau, ce que précisent les enquêté.es, mais a été davantage mis en lumière avec la rationalisation et l'harmonisation de règles et d'instruments communs à l'ensemble de l'établissement lors du passage à l'autonomie de gestion (LRU 2007) et au renforcement organisationnel des universités françaises ces deux dernières décennies. Une partie de l'encadrement ou des frais de fonctionnement nécessaires à une démarche partenariale sont financés par des moyens externes : la consultance d'enseignant.es-chercheur.es, le paiement de commandes aux étudiant.es ou des subventions extérieures (mécénat de fondations ou d'entreprise, subventions de recherche avec un volet lié à la formation). Il s'agit par exemple de financer un cours qui demande un fort taux d'encadrement avec les revenus des commandes payées par des entreprises et effectuées par les étudiants. Pour reprendre les termes d'un.e interlocuteur.ice à UPN, une part de « bonus », ce « qui fait l'intérêt de la formation » doit être financé par les fonds propres des formations (ce qui est également reconnu par des membres de l'équipe présidentielle). Ce fonctionnement provoque des débats dans le contexte français puisqu'il représente une ouverture à une possible privatisation (certes partielle mais progressive) des fonds pour des enseignements officiels présentés dans les maquettes ; parce qu'il amène à une différenciation entre formations (celles qui peuvent intéresser des entreprises à financer leurs dispositifs pédagogiques et les autres) ; et surtout parce qu'il pousse les enseignant.es-chercheur.es à chercher eux-mêmes des financements, encourageant un fonctionnement entrepreneurial comme le note un.e enquêté.e : « *C'est incroyable, on recherche de l'argent pour financer de l'enseignement, c'est incroyable...* » (n°25).
- 50 Dans certains cas, les partenariats, d'enseignement ou de recherche, deviennent alors non plus l'objectif visé, mais le support de cet auto-financement : la participation d'habitants à un projet permet d'obtenir plus facilement certains appels à projets dédiés, ou bien la coopération avec des collectivités (et plus souvent des entreprises) apporte des subsides pour le projet lui-même et pour améliorer les conditions de travail en général, ce que reflète cet extrait :

« C'est un truc [partenariat ponctuel avec une entreprise] qui fait un peu rentrer l'argent dans le labo, ça fait une petite ligne. Voilà. (...) je peux aller à un congrès international, voilà mon ordinateur plante je peux m'en acheter un. C'est payer des vacances si j'ai besoin (...) compte tenu de voilà, du contexte de pénurie financière, d'avoir ses contacts avec les entreprises ça permet de, ça permet d'avoir de l'argent et (...) c'est-à-dire qu'aujourd'hui je pense que c'est fini. Enfin il y a les labos... comment... comme les financements de la recherche se font beaucoup sur appel à projets soit privés soit publics. Les appels publics il y a peu de facs qui sont élues hein. Maintenant c'est des grosses sommes donc c'est soit des Idex soit des Labex³⁴, ou des projets ANR, et donc souvent c'est un gros labo et c'est souvent des labos CNRS et nous on n'est pas du tout CNRS. Donc c'est des gros labos qui ont des grosses sommes et qui ont un fonctionnement super confortable et puis sinon les petits labos... c'est comme les petites PME c'est comme... enfin voilà. Enfin je veux dire, on vit comme.... On a les mêmes conditions je dirais même qu'on est des petits artisans même. Voilà, on fait des petits trucs et donc on cherche un peu par nous-mêmes à être plus confortable mais... » (n° 22)

- 51 Il ne s'agit alors pas seulement de trouver des ressources hors de l'université pour financer un projet partenarial, mais d'utiliser ces relations de partenariat pour financer le projet et aussi d'autres activités académiques.
- 52 Ce fonctionnement est totalement répandu dans les universités états-uniennes (publiques ou privées) : l'université privée à but non lucratif de Syracuse accueille en son sein un grand nombre de projets financés par des entreprises, des fondations d'entreprise, des fondations philanthropiques, des activités commerciales (consultance d'universitaires). D'une part l'université fournit davantage de soutien matériel (salle, secrétariat, gestionnaire, etc.), et d'autre part, les projets financent souvent par eux-mêmes un support logistique par des financements extérieurs. Les enseignant.es-chercheur.es interrogé.es ne tiennent donc pas exactement le même discours que leurs homologues français : leur principale préoccupation à l'égard de leur établissement est de trouver chaque année les financements nécessaires pour continuer à faire vivre leur projet, leur programme ou leur institut au sein de l'université.
- 53 Cette diversification des fonds *pour voire par* les partenariats peut apparaître comme une opportunité pour les universitaires, ou bien une pratique nécessaire, qu'ils adhèrent ou non à cette transformation. Cela rejoint l'idée d'« usage démotivé ou désinvesti » rappelant que « l'action ne découle pas nécessairement de la conviction, la première pouvant tout aussi bien constituer (ou pas) le support de l'émergence de la seconde » (Chambard, 2020 : 241-242) ; ou bien celle de « consentement sans adhésion » pour montrer que « les individus peuvent accepter une cause, s'engager activement dans une entreprise, mais à contrecœur, sans être véritablement convaincus, ou considérant en leur for intérieur qu'il ne s'agit pas du bon choix. Cela ne signifie pas non plus que toute forme de contrainte est exclue. » (Flocco, 2015 : 18-19). Ce mode de financement incite à la mise en œuvre d'une logique entrepreneuriale par certains universitaires, redoublant une régulation du travail scientifique de plus en plus sélective et compétitive. Cela creuse les écarts et diversifie les types de carrière au sein de la profession : ce sont ceux qui ont les compétences de levée de fonds, qui ont les dispositions entrepreneuriales pour « vendre » leurs projets aux financeurs, pour répondre aux appels à projets favorisant les partenariats³⁵, qui parviennent à pérenniser leurs activités, creusant les inégalités entre enseignant.es-chercheur.es (Barrier et Picard, 2020).
- 54 Cette tendance s'inscrit dans des contextes d'exercice eux-mêmes marqués par les mêmes logiques : ce n'est pas uniquement le travail académique (d'enseignement et de recherche) qui est concerné à l'échelle des individus mais les établissements. Les mécanismes à l'échelle des universités – surtout états-uniennes – sont abondamment analysés dans la littérature (Clark, 1998 ; Dobbins, Knill et Vögtle, 2011 ; Lam, 2010 ; Slaughter et Rhoades, 2000, 2004), mettant en avant différentes dynamiques de privatisation, que ce soit une augmentation de la part de fonds privés dans le financement des établissements, le développement de logiques de marchandisation³⁶, une tendance des universités à se comporter comme des entreprises dans leurs méthodes de gestion (*corporatization*), y compris avec une financiarisation de leur fonctionnement budgétaire et une légitimation de tactiques entrepreneuriales comme principes d'organisation. Dans cette logique, tout type de recherche ou de formation peut s'épanouir à l'université tant que les financements abondent et qu'ils apparaissent comme « excellents ». Ce fonctionnement peut alors apparaître comme une

opportunité à saisir pour installer, et peut-être pérenniser voire légitimer – certaines activités dans l'université.

Ancrer un projet à l'échelle d'un établissement

- 55 L'introduction (à UPN) ou le renforcement (à SU) de ces logiques entrepreneuriales dans le rapport des enseignant.es-chercheur.es enquêté.es à leur établissement peuvent leur permettre de contourner ou d'utiliser certaines ressources symboliques, financières, logistiques, humaines de l'université pour soutenir leurs projets de partenariat.
- 56 Un type d'ancrage institutionnel passe par le lien aux formations. Officialiser la participation d'étudiant.es permet d'assurer une certaine stabilité, une légitimité et une main d'œuvre au projet ; de promouvoir une conception de l'apprentissage et de la pédagogie ; voire une vision du rôle de l'université à l'égard du territoire d'ancrage via ses étudiant.es. A Syracuse comme à Nanterre, certains projets s'appuient alors sur le travail étudiant (n°24, n°88, n°22) dans le cadre de recherches de Master, ou bien sous le format d'*independent studies* (travail de recherche d'un étudiant avec un tuteur), ou encore via le bénévolat. Cela peut également fournir des arguments pour justifier du caractère académique du projet de recherche auprès de l'université ou des directeurs d'unités (départements, UFR ou *Schools*), voire amener des financements ou un soutien logistique. L'inscription de ce type d'enseignement lié à un partenariat non académique dans les *curricula* est un facteur de reconnaissance, de légitimation voire de mobilisation de collègues. Cependant, cette articulation du projet à l'établissement par les formations provoque aussi des contraintes d'ordre institutionnel : gestion du nombre d'étudiants parfois peu maîtrisé ou négociable, qualité de leur travail en fonction de leur niveau, degré et stabilité de leur investissement, risque de sur-solliciter des partenaires et de dénaturer une relation de collaboration, sans compter la surcharge de travail d'encadrement qui dépasse souvent les heures officiellement allouées.
- 57 Dans certains cas, la possibilité offerte de négocier un adossement institutionnel de tout type de projet s'il est financé et considéré comme « excellent » ouvre la voie à des projets se revendiquant comme « critiques ». C'est le cas par exemple de certaines occurrences de Cliniques juridiques aux Etats-Unis ou de différents *Community Centers* intégrés à des universités. Dans le contexte états-unien, l'importance des fonds et visées philanthropiques marquent les universités (Dang Vu, 2011 ; Maseys-Bertonèche, 2006), en particulier privées à but lucratif, ouvrant un large éventail de relations partenariales, aux visées plus ou moins émancipatrices (Vergnaud, 2018). Cette flexibilité institutionnelle accueillant une diversité de types de financements permet alors à l'université de faire de « la place pour à peu près tout ³⁷ » (Mitchell, 2008).

Conclusion

- 58 Concernant la mise en œuvre de différents types de partenariats dans leurs pratiques de recherche et/ou d'enseignement en SHS, les universitaires titulaires enquêtés donnent peu de place à leur établissement d'appartenance comme facteur soutenant ou contraignant leurs projets. En revanche, ils et elles valorisent fortement leur statut (autonomie, sécurité, légitimité) et mettent en avant des normes et logiques

disciplinaires et professionnelles comme facteurs significatifs. Or les transformations actuelles, tant des organisations que de la profession universitaires, en particulier dans le cas français, viennent questionner ce rapport d'indépendance des enseignant.es-chercheur.es à leur établissement de rattachement. Celui-ci renforce son rôle à l'égard des projets étudiés, à la fois par un contrôle et une formalisation croissante des procédures, dans une dynamique de construction organisationnelle, et par son renforcement comme échelon intermédiaire entre ses membres et l'accès à des ressources professionnelles (financements, partenaires, reconnaissance symbolique) de plus en plus concentrées et sélectives, en particulier avec les réformes récentes de l'ESR.

- 59 La conjonction entre le désir de trouver des marges de manœuvre pour mener des partenariats avec des acteurs non académiques dans un contexte de différenciation des conditions de travail et d'un accès de plus en plus sélectif aux ressources, et l'affiliation à un établissement à la fois contraignant voire entravant (pour UPN), incitant à la diversification des ressources, aboutit à des stratégies entrepreneuriales des enquêtés pour voire par les partenariats afin de les (voire se) financer. Dans ce cadre, l'adossement des projets au sein d'une université fournit légitimité et stabilité (ou du moins pérennisation), public (étudiants et possibles partenaires) et accès au fonctionnement de l'ESR. Si certains partenariats apparaissent plus rémunérateurs (en financement, possibilité de publications, poursuite de carrière) selon les objets, terrains, partenaires et disciplines ; l'opportunité de se créer soi-même des conditions favorables à la mise en œuvre d'un partenariat porteur de sens (en fonction des types de postures décrites) devient envisageable à condition de trouver des financements et de justifier d'une excellence académique dont les critères de définition pourraient être discutés.
- 60 Que cette logique entrepreneuriale soit suivie avec conviction ou adhésion n'est pas toujours le cas, mais elle peut apparaître comme un moyen de maintenir un (son ?) sens face au « bouleversement de la table des valeurs académiques » (Faure, Millet et Soulié, 2005). Dans le contexte français, elle s'articule avec une différenciation croissante entre et dans les établissements, et un recul de principes d'équité territoriale et d'équivalence dans le pilotage étatique du système universitaire, creusant la voie vers une acception de l'égalité par la performance managériale et le mérite (valeurs faisant écho dans certaines conceptions de la science et de l'éducation), qui serait considérée et pérennisée comme juste.

BIBLIOGRAPHIE

ANADÓN M. (2007), *La Recherche Participative: Multiples Regards*, PUQ.

AUST, J., CRESPIY, C. (dirs.) (2014), *La recherche en réformes: les politiques de recherche entre État, marché et professions*, Paris, France, Editions des archives contemporaines, impr. 2014.

- AUST J., MAZOYER H., MUSSELIN C. (2018), « Se mettre à l'Index ou être mis à l'index, Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, 7, 4, pp. 9-37.
- BARRIER J. (2011), « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du Travail*, 53, 4, pp. 515-536.
- BARRIER J., PICARD E. (2020), « Les universitaires, combien de divisions ? Lignes de fracture et transformations de la profession académique en France depuis les années 1990 », *Revue française de pédagogie*, no. 207, 2, pp. 19-28.
- BLEIKLIE I., KOGAN M. (2007), « Organization and Governance of Universities », *Higher Education Policy*, no. 20, pp. 477-493
- CAMPENHOUDT L.V., QUIVY R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales - 4e édition*, Paris, Dunod.
- CASTLEDEN H., MORGAN V.S., NEIMANIS A. (2010), « Researchers' perspectives on collective/community co-authorship in community-based participatory Indigenous research », *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, vol. 5, no. 4, pp. 23-32.
- CEFAÏ D., AMIRAUX V. (2002), « Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1 », *Cultures & Conflits*, no. 47. <https://doi.org/10.4000/conflits.829>
- CHAMBARD O. (2020), *Business Model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La Découverte « Laboratoire des sciences sociales ».
- CHAPELAIN B. (2017), « La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production », *Le français aujourd'hui*, no. 196, pp. 45-56.
- CHATELAIN-PONROY S., MIGNOT-GÉRARD S., MUSSELIN C., SPONEM S. (2012), « La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité », rapport < halshs-00729058 >
- CLARK B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*, New York. Elsevier Science Regional Sales.
- DANG VU H. (2011), *L'action immobilière des universités mondialisées : le plan campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges*, Thèse de doctorat, Paris Est.
- DARBUS F., JEDLICKI F. (2014), « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Savoir/Agir*, no. 29, pp. 25-34.
- DARÉ W., VENOT J.-P. (2016), « Dynamique des postures de chercheurs-engagés », *Anthropologie & développement*, no. 44, pp. 149-178.
- DOBBINS M., KNILL C., VÖGTLE E.M. (2011), « An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance », *Higher Education*, 62, 5, pp. 665-683.
- FAURE S., MILLET M., SOULIÉ C. (2005), « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ? », rapport, < halshs-00602398 >
- FAURE S., SOULIÉ C., MILLET M. (2008), « Visions et divisions à l'université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? », *Recherche et formation*, no. 57, pp. 79-87.
- FAVE-BONNET M.-F. (2003), « Les universitaires : une identité professionnelle incertaine », *Hermès, La Revue*, no. 35, pp. 195-202.
- FLOCCO G. (2015), *Des dominants très dominés : pourquoi les cadres acceptent leur servitude*, Paris, Raisons d'agir éditions.

- FUSULIER B. (2016), « Faire une carrière scientifique aujourd'hui. Quelques clés de lecture et critiques », dans ZACCAÏ E., TIMMERMANS B., HUDON M. (dirs.), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Belgique, Académie royale de Belgique, pp. 101-110.
- GALLY N. (2018), « Entre executive shift et gouvernement à distance. La genèse des politiques « pour l'excellence » dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2012) », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 4, pp. 691-715.
- GAULEJAC V. DE (2014), « La recherche malade du management », *Sciences en questions*, pp. 9-61.
- GINGRAS Y. (2013), *Les dérives de l'évaluation de la recherche : du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raisons d'agir éditions.
- HARROCHE A. (2019), « Les petites mains de l'excellence. Place et rôle des chargées de projet dans la mise en œuvre d'une Initiative d'excellence », *Revue française d'administration publique*, no. 169, pp. 151-167.
- HARROCHE A. (2021), *Gouverner par les inégalités, la mise en œuvre d'une initiative d'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche*, thèse de doctorat, Centre de Sociologie des Organisations, Sciences Po Paris.
- INSEL A. (2009), « Publish or Perish ! », *Revue du MAUSS*, no. 33, pp. 141-153.
- LAFRANCHISE N., KURTZMAN L., VANIER C., PAQUET M., CADEC K., LACHARITÉ B. (2017), « Conditions relationnelles en contexte de recherche partenariale collaborative », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, no. 45.
- LAM A. (2010), « From 'Ivory Tower Traditionalists' to 'Entrepreneurial Scientists'? : Academic Scientists in Fuzzy University—Industry Boundaries », *Social Studies of Science*, no. 40, pp. 307-340.
- LE GUYADER M. (2006), *De la profession académique aux métiers d'universitaires*, Thèse de doctorat, France, Université de Bordeaux II.
- MASSEYS-BERTONÈCHE C. (2006), *Philanthropie et grandes universités privées américaines: pouvoir et réseaux d'influence*, Pessac, France, Presses universitaires de Bordeaux.
- MASSEYS-BERTONÈCHE C. (2011), « La commercialisation des universités américaines : exemplarité pour l'Europe ? », *Pédagogies en développement*, 1re éd., pp. 129-144.
- MITCHELL D. (2008), « The Insidious Work of the University: From Nationalism to Excellence to Entrepreneurialism 1 », *Human Geography*, no. 1, pp. 1-3.
- MCCLINTOCK D., ISON R., ARMSON R. (2003), « Metaphors for reflecting on research practice: researching with people », *Journal of Environmental Planning and Management*, vol. 46, no. 5, pp. 715-731.
- MIGNOT-GÉRARD S. (2019), « De la « bonne gestion » à la « performance ». Transformation des modes de pilotage étatique et recomposition du pouvoir des dirigeants universitaires de 1998 à 2011 », *Revue française d'administration publique*, no. 169, pp. 69-87.
- MORRISSETTE J. (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, no. 25, pp. 35-49.
- MUSSELIN C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France « Sciences sociales et sociétés ».
- MUSSELIN C. (2017), *La grande course des universités*, Paris, Sciences Po.

PACITTO J.-C., AHEDDA D. (2016), « La réforme universitaire française : d'une inspiration managériale à une dérive bureaucratique », *Gestion et management public*, vol. 5, no. 2, pp. 21-38

PICARD E. (2020), *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*, HDR, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne.

SLAUGHTER S., RHOADES G. (2000), « The Neo-Liberal University », *New Labor Forum*, no. 6, pp. 73-79.

SLAUGHTER S., RHOADES G. (2004), *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, JHU Press.

SOULIÉ C., FAURE S., MILLET M. (2006), « Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'éthos académique », *Regards sociologiques*, no. 31.

VERGNAUD C. (2018), *Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ? : étude comparée des cas de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre*, Thèse de doctorat, Paris 10.

VINATIER I., MORRISSETTE J. (2015), « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives », *Carrefours de l'éducation*, no. 39, pp. 137-170.

ZACCAÏ, E., TIMMERMANS, B., HUDON, M. (dirs.) (2016), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Belgique, Académie royale de Belgique.

NOTES

1. Note de journal de terrain, mai 2011.

2. En suivant notamment le positionnement d'Emmanuelle Picard dans son volume inédit d'HDR, l'adjectif académique est utilisé ici pour décrire « les contours d'un espace professionnel, qui englobe à la fois les universitaires au sens des membres des corps enseignants universitaires, les prétendants à ces positions ainsi que celles et ceux actifs dans les activités d'enseignement et de recherche publics. » (Picard, 2020 : 2).

3. Le terme « projet » est ici employé au sens d'ensemble d'actions organisées et menées pour atteindre un ou des objectifs, fondé sur la coopération plus ou moins temporaire entre plusieurs individus.

4. Traduction de : « writing and rhetoric ».

5. Par exemple, des entretiens ont été menés avec une anthropologue et un géographe travaillant au département de « Santé publique, Etudes de l'alimentation et de la nutrition » (« Department of Public Health, Food Studies and Nutrition ») en collaboration avec un enseignant du département « Art, Design et Transmédia » (« Art, Design, and Transmedia Department ») pour un même projet.

6. Comme le définit Joëlle Morissette en s'appuyant sur Lavoie, Marquis et Laurin (*La recherche-action. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec), la recherche-action est : « une stratégie d'intervention dynamique à caractère social ; elle vise donc principalement le changement au travers d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique. » (2013 : 17).

7. Pour plus de détails, voir (Vergnaud, 2018).

8. Comptes-rendus de conseils centraux à UPN ; contrat de site et réponses à appels à projets ; discours et présentations officielles, et de la documentation officielle et grise concernant les projets étudiés et leurs participants.

9. Matériau de 146 entretiens semi-directifs (97 à SU et 49 à UPN) menés avec 120 personnes : 13 étudiants, 13 membres des équipes présidentielles (président, directeur de cabinet, différents

vice-présidents et vice-présidentes, chargées de mission), 26 responsables administratifs (services valorisation de la recherche, gestion financière, liens aux fondations et organisations locales), 17 partenaires non académiques (membres de fondations, collectifs habitants, associations, collectivités locales), 51 enseignant.es-chercheur.es en SHS.

10. Traduction de notes de terrain : « I don't consider myself as a scholar ».

11. Traduction de notes de terrain : « I don't care what the university thinks ! ».

12. Pour une définition du terme, voir ici <https://www.dicopart.fr/fr/dico/community-organizing>, et ici <https://laviedesidees.fr/Mobiliser-les-quartiers-populaires.html> (consulté le 25.03.2022).

13. Traduction personnelle de l'extrait : « And for me, it's really important I mean I love doing work in the community it's really important to me that ... yeah it makes me really happy (laughs) to do work that just matters to people right? As supposed just doing work scholarship in the academy that as no relevance to people because I studied low wage works I mean this is what I do. All my research is about low wage workers so it's nice to have ...to have a direct direction to social movement and what's happening on the ground and stuff.(...) So we are trying to use the survey to bring them together, to bring leadership, to mobilize dairy workers to make changes in the workplace but also to make change in the industry and ultimately to make change politically. but it really gonna be grassroots, the workers themselves defining what their goals are, define the name of their campaign ».

14. Conventions industrielles de formation par la recherche.

15. L'expression « give back to the community » est fréquemment employée.

16. Forme d'apprentissage répandue aux Etats-Unis au cours duquel l'étudiant effectue une activité au sein d'une association, rendant un « service » à la « communauté » tout en apprenant par la pratique.

17. Professeur agrégé détaché dans l'enseignement supérieur, dont la fiche de poste n'inclut théoriquement pas de recherche et dont la charge d'enseignement est de 384h équivalent TD par an, soit le double des maîtres de conférences et professeurs d'université.

18. Aux Etats-Unis les enseignant.es-chercheur.es commencent par être *assistant professor* puis, s'ils sont sur un poste *tenure-track*, ils ont une forme de période probatoire de six ans en général, au bout de laquelle ils sont très souvent titularisés (*tenured*) s'ils remplissent les critères attendus, généralement axés sur la recherche et les publications.

19. Traduction de l'expression « licence to kill ».

20. Traduction de : « I am a tenured professor I don't have anything to lose (...) They are not going to do anything to me, I don't think ».

21. Entre 2012 et 2018, les recrutements de maîtres et maîtresses de conférences ont diminué de 36 % (1742 à 1108), et ceux de professeur.e.s des universités de 40 % (1004 à 606). (Rapport des groupes de travail sur la loi de programmation de la recherche, GT 2, 2019, p. 20-21).

22. Détails disponibles ici : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/des-carrieres-plus-attractives-cdi-de-mission-et-cdi-de-chantier-45995>, consulté le 25.03.2022.

23. Détails disponibles ici : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/des-carrieres-plus-attractives-les-chaieres-de-professeur-junior-46095>, consulté le 25.03.2022.

24. Méthode d'analyse quantitative utilisant le nombre de publications scientifiques pour mesurer la performance de la recherche.

25. Ackers, H.L., 2010. « Internationalisation and Equality. The Contribution of Short Stay Mobility to Progression in Science Careers », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, L (1), p. 55-76. Acker, S., C. Armenti, 2004. 'Sleepless in academia', *Gender and Education*, 16 (1): 3-24 ; Barry, J., J. Chandler, H. Clark, 2001. 'Between the ivory tower and the academic assembly line', *Journal of Management Studies*, 38 (1): 87-101, cités par Fusulier, 2016.

26. Ylijoki, O.H., 2010. "Future orientations in episodic labour: Short-term academics as a case in point", *Time & Society*, 19 (3): 365-86, cité par Fusulier, 2016.

27. Lamy E., Shinn T. (2006). « L'autonomie scientifique face à la mercantilisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (164), pp. 23-50, cité par Fusulier, 2016.
28. Traduction personnelle de la citation : "It's just hard to balance it all (...) academics are notoriously overworked lacking time or sleep" (n° 98).
29. On peut par exemple penser au Comité National Français de Géographie (CNFG), à l'Union Géographique Internationale (UGI), à l'Association Américaine de Géographes (AAG).
30. Congés pour recherches ou conversions thématiques (CRCT), demandés au titre d'établissement comme précisé notamment ici et congés pour projets pédagogiques (CPP) accordés par le président de l'établissement.
31. Universités fusionnées, COMUE, établissements expérimentaux.
32. D'ailleurs si les modes de régulation professionnelle par mise en concurrence par appels à projets s'adressaient principalement aux activités de recherche, les activités professionnelles d'enseignement sont elles aussi de plus en plus concernées par ces logiques avec un renforcement de l'échelon de l'établissement, comme pour les réponses à projets « Nouveaux cursus à l'Université » par exemple.
33. Le terme est employé ici au sens large (au-delà de la création d'entreprise ou des relations entre universités et industries) d'un rapprochement entre pratiques d'universités et d'universitaires et fonctionnement d'entreprise pour obtenir des fonds, gérer un projet ou gouverner l'organisation. Il s'agit à la fois d'une attitude de recherche de financement, de méthodes de gestion, voire d'objectifs de bénéfices (Masseys-Bertonèche, 2011), mais aussi l'acceptation de logiques compétitives, d'adaptation à de possibles financeurs (entreprises, fondations, Etat et collectivités, étudiant.es), voire d'expérimentation de nouveaux modes de gestion ou de gouvernance, pour réagir et devancer les contraintes d'un environnement compétitif et remporter un marché, une position, ou un financement. Ces dynamiques s'inscrivent plus largement dans des débats concernant la distinction nécessaire entre privatisation et marchandisation, entre concurrence et logique de marché entre établissements, entre logique compétitive et privatisation des fonds, entre fonctionnement entrepreneurial de l'organisation universitaire et celui du travail académique. Pour quelques jalons – bien qu'un peu datés – dans ces débats, voir notamment (Bleiklie et Kogan, 2007 ; Dobbins, Knill et Vögtle, 2011 ; Lam, 2010).
34. Idex et Labex : noms d'appels à projet financés par le Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) dans le cadre des politiques dites d' « excellence ».
35. En France, on peut par exemple citer le programme « Partenariats Institutions Citoyens pour la Recherche et l'Innovation (PICRI) » porté par le Conseil régional d'Ile-de-France et mentionné voire utilisé par des enquêtés, ou les projets ISITE financé par le Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) qui demandent des coopérations avec des acteurs territoriaux.
36. Diversification des fonds par marchandisation concernant les frais de scolarité, ou via des partenariats avec les secteurs privés par des investissements menés directement par l'université comme les start-ups, les spin-offs, ou le transfert d'innovation (Dobbins, 2011 : 676).
37. « The most interesting fact of this state of affairs is this: it means that in universities there is now room for just about anything. (...) As long as each – in his or her own way – is excellent, and can prove that excellence with publications, applications from aspiring grad students, but especially grants, gifts, or consulting contracts, then each is welcome » (Mitchell, 2008 : 1).

RÉSUMÉS

A partir d'entretiens (N=146) menés avec des acteurs universitaires de 2013 à 2017, cet article interroge dans quelle mesure l'appartenance universitaire façonne les conditions de possibilité de réalisation de partenariats entre enseignants-chercheurs en Sciences Humaines et Sociales (N=51) et acteurs non académiques, dans une perspective comparative entre l'université de Syracuse (Etats-Unis) et de Paris Nanterre (France). Le statut d'universitaire (titulaire) est souligné comme le principal atout par les enquêté.es en termes de sécurité et d'autonomie de travail. En revanche certaines logiques professionnelles, via une transformation des organisations universitaires (surtout en France) et des normes académiques, sont présentées comme des contraintes fortes, bien que modulées par des effets d'appartenance et de positionnement disciplinaires. Face au renforcement de la place de l'établissement dans la différenciation des conditions de travail et d'accès aux ressources professionnelles (financements, partenaires, reconnaissance), différentes stratégies sont mises en œuvre à l'égard de l'université de rattachement. Celles-ci apparaissent marquées par l'adoption – avec ou sans adhésion d'ailleurs – de logiques entrepreneuriales, comme manière se créer soi-même des conditions favorables aux partenariats. Les logiques de compétition et de rémunération sur fonds propres s'étendent alors aux pratiques des universitaires pour voire par les partenariats afin de les (voire se) financer.

Based on interviews (N=146) conducted with academic actors from 2013 to 2017, this article investigates to what extent the academic affiliation shapes the conditions of possibility for partnerships between academics in the Humanities and Social Sciences (N=51) and non-academic actors, in a comparative perspective between Syracuse University (USA) and Paris Nanterre (France). The status of academic (tenured) is underlined as the main asset in terms of security and autonomy of work. On the other hand, some professional logics, driven by important transformation of the university organizations (especially in France) and academic norms, are presented as strong constraints, although modulated by disciplinary effects. Taking into account the growing role of the university of affiliation in the differentiation of working conditions and the access to professional resources (funding, partners, recognition), different strategies are implemented by the academics. These strategies are characterized by the adoption - with or without adhesion - of entrepreneurial logics, as a way of creating by oneself the favorable conditions to develop partnerships. Academics then seek to develop their own funds and become more dependent on private resources or competitive calls for projects, in order to finance their partnership projects, or even to use them to finance their other activities.

INDEX

Keywords : Universities, Academics, Community Partnerships, Marketization, Participative-Action Research

Mots-clés : universités, enseignant.es-chercheur.es, partenariats, projets, recherche-participative, privatisation

AUTEURS

CAMILLE VERGNAUD

Maîtresse de conférences en Géographie, Université Grenoble Alpes

Camille.vergnaud[at]umrpacte.fr

CAMILLE NOÛS

Plus d'informations sur Camille Nous ici : <https://roqueesr.fr/20210321/>.

Laboratoire Cogitamus

Rogue.Esr[at]cogitamus.fr