

Collaborations entreprises – universités : un levier vers un changement systémique ?

MYRIAM BANAI

ECOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN (UCLouvain), RUE ARCHIMEDE 1 – 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE,
MYRIAM.BANAI@UCLouvain.BE

FRANCESCO CONTINO

ECOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN (UCLouvain), PLACE DU LEVANT 2 – 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE,
FRANCESCO.CONTINO@UCLouvain.BE

DELPHINE DUCARME

ECOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN (UCLouvain), RUE ARCHIMEDE 1 – 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE,
DELPHINE.DUCARME@UCLouvain.BE

EMILIE MALCOURANT

LOUVAIN LEARNING LAB (UCLouvain), GRAND RUE, 54 - 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE
EMILIE.MALCOURANT@UCLouvain.BE

JEAN-PIERRE RASKIN

ECOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN (UCLouvain), PLACE DU LEVANT 3 – 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE,
JEAN-PIERRE.RASKIN@UCLouvain.BE

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

Les universités font face à une diminution de leurs ressources en raison de la massification de la population étudiante. Dans le même temps, elles font l'objet de pressions politiques pour développer leurs collaborations avec les entreprises. Ces contraintes questionnent les fonctionnements et les représentations identitaires universitaires. Au-delà de la question idéologique de l'instrumentalisation de l'éducation, leurs mises en œuvre permettent-elles aux acteurs d'élargir leur pouvoir d'agir ? Sont-elles capables d'ouvrir des possibles en œuvrant à des objectifs communs ? Cet article analyse, au travers de deux exemples, les mécanismes et les conditions de ces collaborations avec les entreprises. Il questionne l'émergence d'un changement systémique qui permettrait l'ouverture du milieu universitaire au monde qui l'entoure.

SUMMARY

Universities are facing a decrease in resources due to the growth of the student population. Concurrently, they are under political pressure to develop their collaborations with companies. These constraints raise the questions of how universities function and represent their identity. Beyond the ideological issue of the instrumentalisation of education, do their implementations allow actors to broaden their power to act? Are they capable of opening up possibilities by working towards common goals ? This article analyses, through two examples, the mechanisms and conditions of these collaborations with companies. It questions the emergence of a systemic change that would allow the opening up of the university environment to the world around it.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Collaboration entreprises-université, insertion professionnelle, gestion du changement, environnement capacitant, paradigme universitaire.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Business-academia collaboration, professional insertion, change management, enabling environment, university paradigm.

1. Contexte

Pour aborder le point des collaborations université-entreprises, cet article présente la genèse et la mise en œuvre de deux projets, qui chacun à leur manière exemplifie les mécanismes à l'œuvre lorsque l'université envisage des collaborations externes. Le premier projet concerne la création d'une nouvelle unité d'enseignement destiné au Master de l'Ecole Polytechnique de Louvain (EPL), le Travail d'Intégration Professionnelle (TIP). Le second, qui émerge dans le même temps, concerne l'élaboration d'un plan de développement de l'EPL pour soutenir, au travers d'un financement privé, la qualité de son enseignement.

1.1. Le Travail d'Intégration Professionnelle

Des critères de qualité externes

Depuis 2012, l'EPL est évaluée tous les cinq ans, par la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) et l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES). Lors de ces évaluations, trois recommandations incitent à des changements majeurs :

- Rendre le stage obligatoire dans le cursus des étudiants ;
- Renforcer leur connaissance du fonctionnement du monde professionnel ;
- Former davantage aux compétences transversales.

En 2018, des consultations au sein de la faculté sont menées afin de se prononcer sur le caractère obligatoire du stage. Malgré les recommandations de la CTI, l'EPL décide de conserver le statut optionnel du stage et ce pour deux raisons :

- Il existe, au sein des programmes de master, une diversité de dispositifs optionnels permettant aux étudiants d'être exposés à des réalités industrielles, ou d'être formés à certaines compétences transversales ;
- L'obligation d'un stage dans le programme de master diminuerait de fait le nombre de crédits alloués aux cours techniques.

La collaboration avec les entreprises, un levier pour un changement systémique ?

Comment, dans ce contexte, s'assurer que tous les étudiants acquièrent un minimum commun (Prégent et coll., 2009) en termes de compétences transversales et de connaissance du monde professionnel tout en les incitant à être acteurs de leur formation et leur laissant le choix d'une variété de parcours ? Cette question a mené à la création d'un groupe de travail intitulé « stages et interactions entreprise » mandaté par le bureau (instance décisionnelle de la faculté).

Un dispositif académique d'intégration professionnelle ?

Pour répondre à cette question, le groupe de travail a souhaité développer un outil de type « portfolio » incitant les étudiants à recueillir des traces d'expériences renforçant leur connaissance du monde professionnel, mais également le développement de leurs compétences transversales.

En 2019, le développement de ce nouveau dispositif fait l'objet d'un financement institutionnel de la part de l'université, au travers d'un Fond de Développement Pédagogique permettant l'engagement de 40% équivalent temps plein pour une durée de deux ans. Ce financement est alloué à l'engagement de deux personnes internes à l'EPL, une conseillère pédagogique et une conseillère en insertion professionnelle, qui sont dès septembre 2019 mandatées pour concevoir la mise en œuvre pédagogique du dispositif.

Le TIP s'organise, au travers d'ateliers d'accompagnement à la posture réflexive et de séminaires de formation aux compétences transversales. Ceux-ci visent à ce que tous les étudiants de master soient capables :

- d'identifier leurs compétences transversales afin de s'orienter ;
- de collecter et d'analyser des expériences utiles à la compréhension du monde socio-économique ;
- de positionner leur pratique dans une approche systémique et de faire des choix en tant qu'acteur socialement responsable.

En mai 2020, le dispositif est voté au sein des instances décisionnelles de la faculté et se traduit par une unité d'enseignement de 2 ECTS, obligatoire pour tous les masters (environ 400 étudiants). Cette unité est intitulée « Travail d'Intégration Professionnelle » et démarre officiellement en septembre 2021.

1.2. Un plan de développement pour l'EPL

Qualité et quantité, l'équation impossible ?

En 2018, l'Advisory Board (organe de concertation de l'EPL composé de représentants de la profession) attire l'attention de la faculté sur la pénurie actuelle (et futur) d'ingénieurs sur le marché du travail. Dans le même temps, l'EPL fait face à une diminution relative de ses ressources, notamment en raison de l'augmentation du nombre d'étudiants (+40% en 10 ans) dans un contexte « d'enveloppe fermée » des montants alloués à l'enseignement par son organe de tutelle, la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour faire face à la demande croissante d'ingénieurs sur le marché, mais également aux besoins de ressources nécessaires pour maintenir la qualité de son enseignement, l'Advisory Board conseille à l'EPL de se tourner vers un appel à financement privé afin d'accroître significativement ses ressources. Dans cette logique de développement, le Doyen définit deux ambitions pour les années à venir :

- accroître la qualité de son enseignement et de sa recherche en se tournant vers le monde de l'entreprise, afin de répondre aux nouveaux défis technologiques de notre société ;
- accroître quantitativement la population étudiante, et diplômer davantage d'ingénieurs civils et d'informaticiens.

Afin d'analyser la faisabilité de ce projet, l'EPL engage fin 2019, deux consultants pour une période de 2 ans. Leur mission se résume en deux phases :

1. Établir un benchmarking des collaborations existantes entre les universités et l'industrie.
2. Définir des axes de collaboration et étudier la faisabilité de partenariats avec des sociétés.

Une vision nécessaire

A ce jour, seule la première phase a été effectuée. Elle s'est concrétisée au travers d'un rapport sur les pratiques de collaboration d'universités prestigieuses avec l'industrie. Il met également en avant l'impact positif de ces collaborations sur les classements internationaux. Sans surprise, le rapport identifie une série d'initiatives inspirantes qui servent à la fois la qualité de l'enseignement et de la recherche, tout comme les attentes des entreprises qui sont de véritables parties prenantes au sein des projets universitaires. Ces collaborations permettent des levées de fonds d'envergure et offrent l'opportunité aux universités de s'investir dans des projets de recherche participant, notamment à répondre à des enjeux sociétaux.

Devant ces exemples inspirants, le comité stratégique de l'Advisory Board questionne l'EPL sur son niveau d'ambition et sa volonté de s'engager dans cette logique de collaboration. Il

l'invite à se positionner plus explicitement et à définir une vision, lui permettant d'agir en véritable acteur de cette démarche de collaboration.

Sur ces impulsions, un processus de définition des valeurs et de la vision de l'EPL est initié par le Doyen. Deux forums facultaires sont organisés début 2021, réunissant une cinquantaine de membres de la communauté EPL parmi lesquels des représentants de tous les corps facultaires. A l'issue de ces forums, des « familles » de valeurs communes émergent. La vision, encore embryonnaire, continue à ce jour de faire l'objet de consultations.

2. Problématique

Ces deux projets bien qu'apparemment sans lien direct, présentent en réalité de nombreux points communs qu'il convient d'analyser.

- Chacun a été initié sous l'impulsion de **recommandations extérieures**, venant du monde professionnel (Advisory board) et des instances d'évaluations des programmes de formation (CTI-AEQES) ;
- Les deux amorces de projets ont eu comme objectif initial de maintenir (plan de développement) ou d'améliorer (Travail d'intégration professionnel) la **qualité des programmes** d'enseignement ;
- Pour maintenir cette qualité, ils abordent tous les deux, la problématique des **ressources** (limitées) et la **possibilité malgré les contraintes**, de se transformer afin de se donner les moyens de ses ambitions ;
- Plus globalement, les deux projets questionnent **l'adaptabilité et l'ouverture des programmes universitaires** (mais également de ses processus internes) face à un monde professionnel et une société en profonde mutation.

Université-entreprise : un mariage arrangé ?

On le constate depuis plus d'une dizaine d'années, la collaboration entre l'université et les entreprises fait l'objet de nombreux incitants politiques. Cette politique se traduit également dans les recommandations émises par les organismes d'évaluation externes des programmes (CTI/AEQES) qui ont été à l'origine de nos deux projets. Cependant, ces conseils externes rencontrent de grandes résistances en interne dans nos deux exemples. Comme Zay (1998) l'identifie, il existe une forte appréhension au sein du milieu universitaire, qui tend à penser que « *les partenariats risqueraient de provoquer un affaiblissement d'une éducation culturelle au profit d'une vision utilitariste à court terme de la formation* » .

Des contraintes ouvrant le champ des possibles ?

Comment dans ce cadre, ouvrir un champ de possibilités ? Afin d'identifier et de comprendre les enjeux qui s'opèrent actuellement dans les processus de collaboration entre l'EPL et les entreprises, nous utilisons la théorie des « *champs capacitants* » (Sen, 2009) et plus précisément, dans le cadre de cette analyse d'un changement organisationnel, le concept « *d'environnement capacitant* » (Falzon, 2005 ; 2013).



Figure 1 : L'approche par les capacités, appliquée à l'organisation (Arnoud, J., Falzon, P. (2013).

L'analyse répond à trois questions :

- Face à des ressources limitées, quels sont les *facteurs de conversion* (Sen, 2009) permettant de transformer ces contraintes de moyens en pouvoir d'agir ?
- Ce pouvoir d'agir, ces nouveaux « *champs capacitants* » (au sens de Sen) permettent-ils aux acteurs de se repositionner et d'opérer des choix en liberté ?
- Les choix opérés manifestent-ils d'un véritable changement systémique (au sens de Palo Alto), d'une nouvelle ébauche de paradigme facultaire ? Ou s'agit-il d'un « simple » changement à la marge, permettant d'introduire une nouvelle fonctionnalité à une vision du monde déjà éprouvée ?

3. Analyse des processus d'élaboration de la collaboration

3.1. TIP : l'épreuve de la légitimité

Le développement pédagogique du TIP a bénéficié d'un financement qui a dans notre contexte été dédié à plus de 80%, à l'**accompagnement et à la gestion du changement** qu'il allait induire.

Le dispositif fait, en effet, dès le départ l'objet de préoccupations individuelles somme toute pertinentes : les questions soulevées font référence à son utilité (en raison de la croyance que « les ingénieurs n'ont pas besoin d'insertion professionnelle »), son poids en termes d'ECTS dans le programme (par crainte de déformer la formation technique), la pertinence d'une approche réflexive dans une formation technique et scientifique (« les ingénieurs ne sont pas réceptifs à ce type de démarche », jugée peu pragmatique).

Mais plus largement, au niveau organisationnel, c'est la question de la légitimité de ce type de dispositif au sein d'un programme universitaire qui fait l'objet de nombreux débats. Est-ce le rôle de l'université de former ses étudiants à leur futur professionnel ? Au risque, pour certains (De Meulemeester, 2009), d'instrumentaliser la formation à des fins d'employabilité et de rentabilité économique ? Par ailleurs, la pression exercée par des politiques nationales et européennes (Cussó, 2008) sur le système universitaire est-elle compatible avec la liberté académique, essentielle à la mission d'enseignement et de la recherche ?

Cette tension entre opérer des changements afin de répondre aux attentes extérieures et la volonté de rester fidèle à une certaine « tradition » en termes de mission et de qualité de l'enseignement ébranle le système universitaire. Au-delà d'un simple dispositif pédagogique, le développement du TIP questionne la mission universitaire et touche à sa représentation « identitaire ».

L'obsolescence des procédures

Le processus consultatif s'est achevé par la validation de la création d'une nouvelle unité d'enseignement par les instances décisionnelles. Mais elle a immédiatement amené, une autre problématique, plus pragmatique : celles des ressources à consacrer à cette unité d'enseignement. Etant un cours obligatoire, le dispositif prévoit de former et d'encadrer plus de 400 étudiants par an. Bien que ces contraintes aient été identifiées dès le départ, la question de la pérennité des ressources devient un véritable enjeu.

Comme le dispositif a pour objet l'insertion professionnelle, l'idée initiale était de faire appel à un panel de professionnels extérieurs. Cependant, dès que le dispositif est intégré au programme, il faut composer avec les procédures standards de l'institution universitaire : nommer en interne des académiques qui seront en charge de l'enseignement. Pourtant lorsque l'université fait le choix d'intégrer à son programme, une formation à l'intégration professionnelle et aux compétences dites transversales par essence non-disciplinaires (Tardif & Dubois, 2013), la responsabilité structurelle accordée aux académiques-enseignants-

chercheurs, spécialistes d'un domaine disciplinaire, est-elle encore pertinente ? Quel sens donner à une unité d'enseignement qui vise à développer les connaissances du marché du travail qui ne s'ouvre pas à des professionnels extérieurs à l'université ? Et si l'option de faire appel à des externes n'est pas possible, qui possède, en interne, les compétences légitimes pour former aux compétences transversales et à l'insertion professionnelle ?

Aux vues des ressources limitées, le Doyen statue finalement pour un compromis temporaire : la désignation pour un an, d'une équipe d'encadrement « hybride » composée de deux académiques candidats et des deux personnes qui ont participé à la création du dispositif. Celles-ci possèdent des compétences utiles en termes de contenus et d'accompagnement mais ne possèdent pas la légitimité du statut d'académique (statut administratif). Inutile de préciser que ce changement important, non habituel, vient bousculer et questionner le cadre défini par l'institution, celui de permettre à des personnes internes non-académiques d'encadrer officiellement un enseignement.

Cette décision manifeste d'un changement structurel significatif : dès lors que ce dispositif questionne la mission même de l'université (former à l'avenir professionnel de ses étudiants), les procédures de gestion (un cours = un académique de la faculté) habituellement appliquées tendent à devenir trop rigides, voire obsolètes dans ce cas.

3.2. Plan de développement : des ressources inexploitées ?

Le plan de développement a également ouvert un champ de possibilités : en examinant les opportunités de collaboration avec les entreprises, il met en exergue la résistance opérante du système, et questionne le cadre permettant l'émergence de ces modes de collaboration. Ce faisant, nous assistons ici aussi à une redéfinition d'ordre « identitaire » (comme pour le TIP), au travers d'une explicitation des valeurs et de la vision de la faculté.

Lors de l'émergence des valeurs, l'un des premiers « réflexes » est d'établir une distinction entre les valeurs internes et celles qui peuvent potentiellement être des « atouts » en externe. Comme si cette définition identitaire devait avant tout se traduire au travers d'une démarche « marketing ». Or comme le montre Schein, c'est bien la culture organisationnelle qui génère des « *artefacts* » signifiants et non l'inverse (Schein, 2004). Ce qui nous amène à penser que la démarche n'est pas encore totalement intégrée, comme un véritable vecteur de changement identitaire intrinsèque.

Dans ce processus d'élaboration, une autre dynamique nous interpelle : bien que les consultants soient compétents dans l'accompagnement du changement organisationnel, le

Doyen ne souhaite pas les mobiliser dans ce processus. La crainte de se faire « influencer » par des modes de fonctionnement venant du privé et la croyance que ce processus doit se faire en « entre-soi » pour être opérante constituent les principaux freins à la collaboration.

Cette dichotomie « interne/externe » nous semble être une des composantes essentielles de la présente analyse. En effet, alors que l'initiation de cette démarche se base sur un besoin de ressources, celles-ci ne sont pas utilisées lorsqu'elles sont identifiées comme venant de l'extérieur (les consultants), et ne sont donc pas transformées en pouvoir d'agir (au sens de Sen). La réponse du système (facultaire) est de se tourner automatiquement vers des ressources internes pour légitimer (sécuriser ?) sa démarche.

3.3. Quelles conditions aux environnements *capacitants* ?

Ces changements observés dans nos deux situations relèvent-ils de la mise en place d'un « *environnement capacitant* »^[OBJ] par Fergnagu Oudet (2012), permettant à l'EPL d'accroître son pouvoir d'agir et sa liberté de choix d'actions ? Quels sont les facteurs de conversion permettant de transformer des ressources internes et externes en véritable « *pouvoir d'agir* » ? Comment des éléments vécus comme des contraintes peuvent-ils se transformer en liberté de choix pour aboutir à de nouveaux fonctionnements effectifs ?

Dans le cadre de cette analyse, nous commencerons par examiner les **ressources** qui ont fait émerger les deux projets présentés. Pour répondre aux recommandations externes, l'EPL se tourne vers des financements ponctuels internes qui n'ont pas de possibilités de pérennisation. La nature des missions confiées sont toutes deux dédiées à l'analyse et aux conseils. Les acteurs choisis pour les mener sont considérés comme des experts : dans le cas du plan de développement, ce sont deux externes, consultants ingénieurs, dans le domaine technologique et stratégique. Dans le cas du TIP, ce sont deux internes, membres du personnel administratif et technique de l'EPL, respectivement conseillère pédagogique et en insertion professionnelle.

A ce stade, l'enjeu des deux projets réside dans la **pérennisation des ressources** extraordinaires octroyées pour déployer ses « *capabilités* ». Il est intéressant de noter que lorsque les projets entrent dans leur phase de mise en œuvre, les ressources temporaires « externes » ne sont plus mobilisées. Comme identifié dans la problématique, l'un des « *facteurs de conversion* » déterminants des deux projets est cette préoccupation de **légitimité**, qui se traduit dans ces deux exemples par leur appropriation par des **acteurs internes** (académiques) et leur validation par les organes de décisions structurels.

Cependant, émerge alors un paradoxe du système : en se repliant ainsi sur elle-même, l'EPL n'optimise pas les compétences qui lui sont accordées précisément pour développer son ouverture et ses collaborations externes. Une fois les productions des « experts » délivrées (rapport des consultants, design du projet TIP), elle transfère ces ressources à des acteurs internes, qui ne disposent ni des compétences nécessaires, ni du cadre structurel (statuts, temps, cadre) leur permettant de les développer. Et s'engouffre ainsi dans le piège de la logique de « *ressourcisme* » identifié par Sen, qui consiste à penser qu'il « suffit » de mettre à disposition des outils pour être capable de les utiliser.

Comment l'EPL convertit-elle dès lors les ressources mises à sa disposition en pouvoir d'agir ? L'un des **facteurs de conversion** est actuellement en gestation dans les deux cas analysés : opérer un **changement identitaire et culturel tant au niveau individuel qu'organisationnel**. Ce qui nécessite dans nos deux exemples, **un accompagnement au changement**. Au niveau individuel, comme l'identifie Bareil (2004), les habitudes et les fonctionnements des acteurs sont ébranlés. Ils traversent naturellement différents niveaux de « *préoccupations* » comme celles de l'utilité des réformes, son incidence sur la charge de travail, ou la crainte d'une certaine perte de contrôle sur la qualité des programmes. Des préoccupations individuelles que nous avons dû intégrer à chaque étape du processus au travers de consultations collectives. Bien que consommateur de temps, cette phase semble indispensable, dans les deux projets, pour l'adhésion et la conversion des ressources. Nécessaire mais cependant non suffisante.

Au niveau organisationnel, la redéfinition des valeurs et de la vision en cours au sein de la faculté pourrait à ce stade faire émerger un **nouveau paradigme** (au sens d'un changement de type 2 dans l'approche systémique de Palo Alto). Mais celui-ci passe, de notre point de vue, nécessairement par la prise de conscience et la reconnaissance du milieu universitaire envers la plus-value d'une **approche pluridisciplinaire et de l'intégration de fonctions transversales** au sein de ses propres modes de fonctionnement. Dans nos deux cas précis, l'EPL ne s'émancipera de ses contraintes financières, en collaborant avec des acteurs externes ou le secteur privé, qu'à partir du moment où elle intégrera pleinement la plus-value de cette approche. Il ne s'agit pas seulement de « jouer le jeu » du partenariat, d'afficher quelques « *artefacts* » désincarnés, pour récolter des fonds. Mais bien d'initier de véritables collaborations, qui impliquent une symétrie où les membres ont des rôles similaires dans la conceptualisation des tâches et dans les interventions (Dillenbourg, 1999). C'est dans cette approche intégrant la pluralité des points de vue, la complémentarité des compétences et

l'ouverture à la diversité que se situe la véritable richesse d'une collaboration. Et c'est dans cet environnement « *capacitant* » que l'EPL pourra véritablement développer sa liberté de choix et déployer pleinement ses activités.

4. Conclusion : quels enjeux pour la pédagogie ?

La présente communication met en évidence, au regard des principes théoriques, un point de vue sur les changements opérants lors de la mise en œuvre de processus de collaboration entre l'Ecole Polytechnique de Louvain et les entreprises. Cette analyse pose la question plus fondamentale du rapprochement entre université et monde professionnel.

Pour accompagner ces collaborations, l'enjeu actuel se situe selon nous, dans le renforcement d'une posture de leadership pédagogique. Ce leadership implique que « *les chefs d'établissement interprètent des situations complexes et prennent des décisions difficiles à la lumière de pressions croissantes, internes et externes* » (Roegman *et al.*, 2012). Cette fonction de leader pédagogique, dans nos deux exemples, est organisée au travers d'un type de **leadership distribué** (au travers des diverses consultations). Mais nous l'avons également mis en exergue, le leadership exercé, et plus largement le management, en procédant actuellement dans une logique de cloisonnement disciplinaire et de légitimité statutaire, n'optimise pas ses ressources. En effet, d'autres **fonctions transversales internes** (conseiller pédagogique, en insertion professionnelle, ...) encore peu représentées au sein du cadre universitaire peuvent également être mobilisées pour leurs compétences. A l'instar de Nayaradou et Simart (2006), pour opérer de véritables collaborations entre les universités et l'industrie, il convient « *nécessairement [de] mettre en place une activité de passeur, de coordinateur qui peut apprendre aux chercheurs à parler aux entreprises un langage qu'elles peuvent comprendre et vice versa.* » Dans une logique d'accompagnement du changement, cette activité de passeur et de coordinateur nous renvoie à la fonction de « *cadre intermédiaire* » telle que définie par Allard Poesi et Perret (2006). Ces cadres intermédiaires, courroie de distribution entre l'opérationnel et le décisionnel facilitent la co-construction du sens du changement en cours et sont les acteurs clés de sa mise en œuvre (Balogun & Johnson, 2004).

Pour mener à bien ces collaborations, les établissements devront dès lors **décloisonner leurs modes de fonctionnement** : « *Le monde de la recherche n'est pas seulement trop cloisonné horizontalement (frontières disciplinaires étanches) ni même verticalement (absence d'interaction entre les pôles de recherches pures et les pôles de recherches appliquées et de développement technologique), il l'est aussi institutionnellement.* » (Ibidem.)

Dans ce cadre, « *le défi du leadership et en particulier du leadership distribué, est de développer une culture collective au service d'une organisation apprenante en constante re-définition* » (Endrizzi & Thibert, 2012). Nos exemples manifestent, comme le montre ces auteurs, d'un besoin de créer et d'entretenir une culture collective ouverte et inclusive au monde qui l'entoure. Les murs qui se dressent actuellement entre les différents acteurs pourraient s'estomper en prenant le temps de définir ensemble une vision commune, les responsabilités de chacun et les assumer collectivement. Nous désirons toutes et tous que les générations futures participent activement et en conscience à la construction d'un monde juste, durable, épanouissant... Ces enjeux sociétaux ne s'arrêtent certainement pas aux murs de l'université.

Ce qui s'active ici aux travers de la thématique des collaborations avec les entreprises, est également au cœur d'une **transformation identitaire universitaire** actuellement opérante en Fédération Wallonie-Bruxelles : dans un monde où le rapport aux savoirs et à l'apprentissage est en profonde mutation, l'université tend à perdre son statut « privilégié » de lieu de création de savoir. Dans ce cadre, s'attachera-t-elle à défendre ce statut, en résistant aux changements en cours, quitte à épuiser ses ressources ? Ou parviendra-t-elle à se transformer en s'ouvrant et (s') enrichissant (du) le monde qui l'entoure ? Sommes-nous les témoins de l'émergence d'un nouveau paradigme universitaire ? A l'heure où nous écrivons, nous n'avons pas encore pu observer ce basculement dans notre contexte, mais bien quelques signes (épuisement des ressources du système, redéfinition identitaire) qui pourraient être avant-coureurs. Dans cette logique de changement incrémental, la clé vers de nouveaux fonctionnements résidera dans la capacité des structures organisationnelles à se transformer et dans la liberté individuelle des acteurs à expérimenter et à s'approprier ce changement de paradigme.

Références bibliographiques

- Alis, D. & Fergelot, V. (2012). Le rôle des cadres intermédiaires dans le processus de changement des collectivités publiques : pour un modèle dynamique de la construction de rôle. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 16(3), 25–37. <https://doi.org/10.7202/1011414ar>
- ALLARD POESI F., PERRET V. (2006), « les conflits de rôle du manager dans la conduite du changement » p. 411-413 in Barabel M., Meier O., Manageor, Dunod, Paris.
- Arnoud, J., Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activités*, 10, 2. <http://activites.revues.org/760> DOI : [10.4000/activites.760](https://doi.org/10.4000/activites.760)
- BALOGUN J., JOHNSON G. (2004), « Organizational restructuring and middle manager sensemaking », *Academy of Management Journal*, Vol. 47-4, p. 523-549.
- Bousquet, N. & Grandgerard, C. (1996) - Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat : quelles logiques de modernisation ? Formation emploi - Documentation française. <http://journals.openedition.org/formationemploi/1606> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1606>
- Cussó R. (2008). Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance, *Mots. Les langages du politique*, 2008/3 (n° 88), p. 39-52. DOI : 10.4000/mots.14263. URL : <https://www.cairn.info/revue-mots-2008-3-page-39.htm>
- Coppin, O. (2002). Le milieu innovateur : une approche par le système. *Innovations*, 2(2), 29-50. <https://doi.org/10.3917/inno.016.0029>
- De Meulemeester, J.-L. (2009). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? une vue évolutionniste. CEB Working Paper, 9.
- Reverdy, C. et Thibert, R., (2015) Le leadership des enseignants au coeur de l'établissement. Dossier de veille de l'IFÉ, <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Roegman R. et al. (2012). Le leadership en des temps incertains : pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis. *Le métier de chef d'établissement*, n°60, septembre, p.45-54.
- Schein, E.H., 2004. *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey-Bass
- St-Pierre, M. & Hanel, P. (2005). La collaboration entre les universités et les entreprises du secteur manufacturier canadien. *Cahiers de recherche sociologique*, (40), 69–109. <https://doi.org/10.7202/1002419ar>
- Marc E., Picard D. (2011). *L'école de Palo Alto : Un nouveau regard sur les relations humaines*. Editions Retz.
- Nayaradou, M. & Simart, V. (2006). La collaboration université/entreprise : le cas du management de la recherche aux États-Unis. *Vie & sciences de l'entreprise*, 1(1-2), 153-174. <https://doi.org/10.3917/vse.170.0153>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London : Penguin Books Ltd. DOI : [10.1177/0191453714553501](https://doi.org/10.1177/0191453714553501)
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Soparnot, R. (2009). Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement. *Management & Avenir*, 8(8), 104-122. <https://doi.org/10.3917/mav.028.0104>

Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029> Vaillancourt, R. (2008) Le temps de l'Incertitude. Presses de l'Université du Québec.

Verhoeven, M. Oriane, JF., Dupriez V. Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? », *Formation emploi*, 98 | 2007, 93-107.

Zay D. (1997). Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme. *Éducation Permanente* (131), 13-36.

ⁱ « Cela nous conduit à définir l'EC [environnement capacitant] comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir – qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet, et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés. La première qualité d'un environnement capacitant serait... de ne pas être incapacitant. » (Fernagu Oudet, S, 2012)