



UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (ED 555)

THÈSE

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Reims Champagne-Ardenne

Discipline : Sciences de Gestion

Présentée et soutenue publiquement par

Jean-Francis ORY

le 19 novembre 2015

**Contrôle et pilotage de la performance globale des universités.
Une approche par les parties prenantes :
l'exemple du développement durable**

JURY

M. Gilles ROUET, Professeur, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines, Président

M. Thierry CÔME, MCF HDR, Université de Reims Champagne-Ardenne, Directeur de thèse

M. Jean-Luc PETITJEAN, MCF, Université de Reims Champagne-Ardenne, Co-encadrant de thèse

M. David CARASSUS, Professeur, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Rapporteur

Mme Stéphanie CHATELAIN-PONROY, Professeur, CNAM de Paris, Rapporteur

Remerciements

Ces trois années de recherche doctorale, d'une prodigieuse richesse intellectuelle, ont été rendues possibles grâce à M. Thierry Côme, mon directeur de thèse. Je lui exprime ma profonde et sincère gratitude. Sans sa présence cette thèse n'aurait ni débuté ni abouti.

J'ai eu la chance de bénéficier d'un double accompagnement tout au long de cette recherche. Je témoigne ma très grande reconnaissance à M. Jean-Luc Petitjean qui a co-encadré ma thèse. Il a toujours été d'excellent conseil et constructif, par temps calme comme dans les turbulences.

C'est un grand honneur pour moi de pouvoir présenter mon travail aux Professeurs Stéphanie Chatelain-Ponroy, David Carassus et Gilles Rouet. Je les remercie d'avoir accepté d'être membres du jury de thèse.

Je remercie le Professeur Thierry Duvaut, vice-président de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, de m'avoir fait confiance en me donnant l'opportunité de réaliser une partie de mon travail de recherche sur le terrain et au profit de l'URCA.

Je remercie tous les vices-président-e-s d'universités et responsables de services qui ont accepté de me recevoir dans le cadre des études qualitatives de cette thèse. Ils m'ont consacré du temps et ont partagé leur expérience au cours de rencontres toujours très riches.

Au quotidien de ce travail, nombreux sont ceux qui m'ont soutenu, motivé, aidé, et qui ont été facilitateurs dans sa réalisation.

Je tiens à remercier particulièrement mes collègues de l'IUT Michèle et Féthi pour leur aide dans l'organisation et la réalisation de mon double travail d'enseignant et de doctorant, ils m'ont apporté un soutien sans faille.

Je remercie enfin tous les amis et très proches qui, avec une grande bienveillance, ont toujours été soucieux de l'avancement de mon travail et m'ont encouragé. Ils ont souvent fait bien plus... Leur présence a été précieuse et déterminante. Je pense notamment à JC et toute la famille, et elle est grande ! Je n'aurais pas réussi sans vous. Gaëlle, Claire et Laure en font partie en premier lieu, merci pour tout ce que vous avez supporté et tout ce que vous avez permis durant ces trois ans.

**Contrôle et pilotage de la performance globale des universités.
Une approche par les parties prenantes : l'exemple du développement durable**

Résumé : La gouvernance des universités françaises a été profondément transformée en quelques années par les évolutions qui ont touché l'ensemble du secteur public, conduisant à promouvoir et installer une véritable quête de la performance publique. Le développement d'une culture gestionnaire a conduit les universités françaises à développer des systèmes de contrôle pour répondre aux nouveaux enjeux découlant de ces évolutions. Les dispositifs existants permettent de satisfaire les demandes des autorités de tutelle, mais ne suffisent pas pour aider au pilotage et éclairer la stratégie, tant les objectifs à poursuivre sont ambigus au regard des nombreuses missions des universités et des parties prenantes toutes aussi nombreuses dont il faudrait tenir compte. Les systèmes de contrôle mis en place sont ainsi bien éloignés de la mesure et du pilotage d'une performance globale. Cette thèse montre que si la volonté politique est forte dans l'université, une démarche méthodologique découplant les dimensions de la performance et s'appuyant sur les attentes des parties prenantes rend possible la clarification des objectifs et la conception de systèmes de contrôle apportant aux universités les moyens de piloter leurs activités et évaluer leur performance globale. En prenant l'exemple de la mission développement durable de l'université, une démarche exploratoire utilisant l'étude de cas multiples puis la recherche-intervention, contribue à l'élaboration, dans une université, d'un système de contrôle et de pilotage finalisé par un tableau de bord du développement durable.

Mots-clés : Management public, Contrôle de gestion, Performance globale, Université, Développement durable, Parties prenantes, Balanced scorecard.

**Managing the universities' overall performance.
A stakeholder approach: the case of sustainable development**

Abstract: The governance of French universities has been profoundly transformed in recent years by developments that have affected the entire public sector, leading to a real drive to achieve an enhanced public performance. The development of a management culture has led French universities to develop control systems to meet the new challenges resulting from these changes. Existing systems can meet the demands of regulatory authorities, but they are not sufficient to help in the strategic piloting. This is due to ambiguous objectives, resulting from the numerous missions of the universities and the similarly numerous stakeholders which should be taken into account. Thus the control systems in place are insufficient for the measurement and control of overall performance. This research shows that if the political will is strong in university, a methodological approach decoupling performance dimensions and based on the expectations of stakeholders allows clarification of the objectives. The implementation of management control systems is also made possible providing universities with the means to control their activities and evaluate their overall performance. Taking the example of the mission of the university in terms of sustainable development, an exploratory approach using multiple case study and action research contributes to the development of a management control system finalized by a Sustainability Balanced Scorecard.

Keywords: Public management, Management control, Overall performance, University, Sustainable development, Stakeholders, Balanced scorecard.

Sommaire

INTRODUCTION.....	9
TITRE 1 : PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ ET SYSTÈMES DE CONTRÔLE, ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES	33
PREMIÈRE PARTIE : LES LEVIERS DE LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ	35
Chapitre 1 : La performance et la nécessité du contrôle	37
Section 1. La notion de performance et la performance publique	37
Section 2. Un contrôle cybernétique encouragé mais insuffisant	50
Chapitre 2 : Les parties prenantes au cœur de la performance de l'université.....	61
Section 1. Des facteurs multidimensionnels de performance.....	61
Section 2. La diversité des parties prenantes.....	71
Conclusion de la première partie	86
DEUXIÈME PARTIE : LES SYSTÈMES DE CONTRÔLE DANS L'UNIVERSITÉ : DES PERSPECTIVES.....	89
Chapitre 3 : L'évolution vers des systèmes de contrôle de la performance globale	93
Section 1. Le cadre conceptuel de Simons comme grille de lecture de ces évolutions	94
Section 2. D'une vision étroite à une vision globale de la performance	100
Section 3. Proposition d'une carte conceptuelle de la performance globale de l'université.....	105
Chapitre 4 : L'instrumentation du système de contrôle de la performance globale de l'université	114
Section 1. Le tableau de bord, un outil de contrôle et pilotage de la performance	114
Section 2. Les atouts du <i>balanced scorecard</i> ou tableau de bord prospectif.....	118
Section 3. Le BSC dans le système de contrôle et pilotage de la performance de l'université	127
Section 4. La difficile implantation des tableaux de bord, un problème de « traduction ».....	145
Conclusion de la deuxième partie.....	155
TITRE 2 : LE SYSTÈME DE CONTRÔLE ET DE PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS L'UNIVERSITÉ	157
TROISIÈME PARTIE : CONTRÔLE ET PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE – ÉTUDES DE CAS	159
Chapitre 5 : Le contexte des démarches de développement durable dans l'université et le choix des cas	163
Section 1. De nouveaux enjeux de performance pour les universités	163
Section 2. Protocole des études de cas	171
Chapitre 6 : Les démarches de développement durable et leurs dispositifs de contrôle et pilotage	180
Section 1. L'Université de Nantes	182
Section 2. L'Université de Bourgogne.....	221
Section 3. Aix-Marseille Université.....	243

Conclusion de la troisième partie.....	269
QUATRIÈME PARTIE : CONTRÔLE ET PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE – RECHERCHE-INTERVENTION	277
Chapitre 7 : Préparation de la démarche de développement durable et suivi d'un schéma directeur de construction	280
Section 1. Première étape : réflexion sur les modalités d'intégration du développement durable au système de contrôle de l'université.....	287
Section 2. Deuxième étape : clarification des objectifs à poursuivre	294
Chapitre 8 : La construction du tableau de bord	312
Section 1. Première étape : réflexion sur les hypothèses de conception du SBSC.....	314
Section 2. Deuxième étape : finalisation du SBSC	321
Conclusion de la quatrième partie	342
CONCLUSION	347
BIBLIOGRAPHIE.....	357
ANNEXES	367
SIGLES ET ACRONYMES.....	379
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	380
TABLE DES MATIÈRES	384

Introduction

Les universités, comme toutes les organisations et services publics, sont progressivement passées dans leur fonctionnement d'une logique de gestion administrative à une logique de gestion managériale. Traditionnellement administrées à partir d'une allocation budgétaire réalisée *a priori* et encadrées par une réglementation qui en garantit le fonctionnement, la transformation des universités s'est opérée à partir du début des années 1990 dans un contexte d'apparition d'une tendance qui est devenue la norme et baptisée Nouveau Management Public (NMP) ou Nouvelle Gestion Publique, issue de l'anglais *New Public Management*. D'inspiration anglo-saxonne et libérale, ces méthodes de management public se sont diffusées à tous les pays occidentaux.

L'idée force de ce courant de pensée est que le secteur public est régi par les mêmes contraintes que le secteur privé et que les méthodes de management et de gestion développées et mises en œuvre dans les entreprises privées peuvent être appliquées avec succès dans l'ensemble des organisations et administrations publiques pour en assurer la performance (Hood, 1995). La performance, « *cette dernière dimension de quête de résultats* », est ainsi « *au centre des politiques inspirées par le New Public Management* » et « *à la fois l'objectif et le moyen des réformes publiques* » (Chappoz et Pupion, 2013a, 2013b).

Ce sont à la fois des concepts et des outils de gestion issus du monde de l'entreprise et censés avoir fait leur preuve dans ce contexte qui ont été théorisés dans les méthodes du NMP, ils ont été en France à l'origine de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) votée en 2001 et qui a opéré une transformation radicale des règles comptables et budgétaires de l'État, qui n'avaient pas évolué significativement depuis plus de 40 ans.

L'objectif principal de la LOLF a été d'instaurer une vraie culture de la performance au sein de l'administration et de rendre la gestion publique plus efficace, cela s'est traduit au sein de l'ensemble des services publics de l'État par une modification en profondeur des modes de fonctionnement et un très fort accroissement des besoins en outils de gestion et personnels formés. Les universités n'ont pas échappé à cette vague et ont vu leurs principes de fonctionnement considérablement modifiés par la loi du 10 août 2007 dite loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités), votée dans le prolongement de la mise en application de la LOLF.

Ainsi dans son article 17, la loi LRU modifiant l'article L711-1 du Code de l'éducation, précise que les établissements :

« [...] mettent en place un outil de contrôle de gestion et d'aide à la décision de nature à leur permettre d'assumer l'ensemble de leurs missions, compétences et responsabilités ainsi que d'assurer le suivi des contrats pluriannuels d'établissement. »

L'article L711-1 du Code de l'éducation, modifié depuis par la loi du 22 juillet 2013 dite loi ESR (loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche) précise en outre que :

« Les activités de formation, de recherche et de documentation des établissements font l'objet de contrats pluriannuels d'établissement. »

« L'État tient compte des résultats de l'évaluation réalisée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur [...] pour déterminer les engagements financiers qu'il prend envers les établissements dans le cadre des contrats pluriannuels susmentionnés. »¹

La loi prévoit donc à la fois l'existence d'un système de contrôle de gestion dans l'université et les dispositifs d'incitation à sa mise en œuvre effective. Cette inscription dans la loi n'implique cependant ni l'automaticité de la mise en place de tels systèmes, ni que les systèmes de contrôle de gestion mis en place soient véritablement efficaces pour fournir les éléments à même de répondre aux besoins de contrôle et pilotage.

La nécessité de la mise en œuvre des systèmes de contrôle de gestion dans le secteur public pose avec acuité la très vaste question de sa faisabilité. Même si « *le contrôle de gestion d'aujourd'hui est né du besoin de manœuvrer efficacement des organisations complexes pour en préserver la performance économique* » (Bouquin, 2011), la complexité de certaines organisations rend difficilement contrôlables leurs activités, selon Burlaud (2008), qui relève six caractéristiques d'une « *organisation complexe* » :

- l'organisation est d'une taille importante, ce qui entraîne une complexité d'abondance ;
- les activités ont un caractère non répétitif : *outputs* difficiles à mesurer et absence de standards précis ;
- la main-d'œuvre est hautement qualifiée ;
- les charges de personnel constituent l'essentiel des coûts ;
- les charges indirectes sont les plus importantes ;

¹ La version en vigueur de l'article L711-1 du Code de l'éducation consécutive à la loi LRU faisait référence à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), à laquelle se substitue le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) suite à la loi ESR.

- la fonction de production est « *molle* », ce qui signifie que « *la combinaison des inputs n'est pas figée par une solution technique incontournable, qu'il n'y a pas de standards proposant une relation simple et stable entre consommation de facteurs et production.* »

Les administrations et organisations de service public présentent ces six caractères, or les fondements théoriques du contrôle de gestion nous montrent que les systèmes de contrôle traditionnels sont inadaptés à de telles organisations. En effet selon Hofstede (1978) un **contrôle cybernétique**² ne peut fonctionner que si trois conditions de réalisation sont réunies :

- l'existence d'une norme correspondant à la réalisation efficace et efficiente des objectifs de l'organisation ;
- la possibilité de mesurer les réalisations effectives ;
- la possibilité de mener des actions correctrices pour éliminer les causes des écarts entre les objectifs et les réalisations de façon à améliorer la performance.

Pour Hofstede (1978), l'université est un exemple manifeste d'organisation dont le mode de fonctionnement et les objectifs en font une organisation non adaptée aux modes de contrôle cybernétique. L'université ne peut selon lui (Hofstede, 1981) être l'objet que d'un contrôle non cybernétique de type politique, ou d'un modèle alternatif de type « anarchie organisée » (Cohen, March et Olsen, 1972). En effet, elle est un cas extrême d'organisation au sein de laquelle le pouvoir est largement réparti entre différents groupes poursuivant des objectifs très divergents³, ce qui rend la réalisation de ses activités difficilement mesurable en termes quantitatifs et non ambigus permettant de mesurer la performance⁴.

La complexité de l'université relève à la fois d'une complexité d'abondance et d'une complexité de sens, comme les définit Riveline (1991) : « *Un problème peut être déclaré complexe parce qu'il comporte beaucoup de solutions et que les moyens sont limités pour les explorer toutes* [Nda : complexité d'abondance]. *Mais cette épithète est aussi employée pour caractériser des problèmes qui n'offrent que peu de solutions (nommer Untel ou Untel à un*

² Selon H. Bouquin : « *on désigne habituellement par ce qualificatif un processus dans lequel on fixe un objectif, on le compare à l'état atteint, on analyse les réactions possibles, on prend une action corrective visant à rectifier l'état atteint.* » (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 122).

³ « *Perhaps the extreme case of organizations in which power is widely distributed and different power groups hold very divergent views about objectives* ». Hofstede (1978, p. 456).

⁴ « *[...] it is often not possible to translate them into unambiguous, quantitative output standards against which performance can be measured* ». Hofstede (1978, p. 456).

poste-clé) mais où les points de vue sur le choix sont divers, antagonistes et puissants [Nda : complexité de sens] ». Selon Côme (2007), la complexité d'abondance dans l'université est liée au nombre croissant d'acteurs et à leur diversité ainsi qu'à l'intensité de leurs relations, la complexité de sens a quant à elle pour origine la diversité des interprétations possibles des composantes de l'évolution de l'environnement de l'université. Pour Martinet (2006), la complexité de sens « *se rencontre dans les situations mal structurées : objectifs flous, équivoques, données multiples ou agrégées, informations à construire [...]* », elle est notamment « *liée à l'ambiguïté, à l'instabilité et à la conflictualité des fins et des préférences* ». L'université semble à ce titre en être une parfaite illustration.

De façon plus récente, d'autres recherches réalisées dans le contexte de l'université française corroborent Hofstede (1978). Ainsi Guilhot (2000) souligne qu'une telle complexité sur les plans structurel et procédural ne permet pas, « *même au stade de la réflexion, de définir des éléments d'une politique de pilotage et de contrôle* », et nécessite de s'interroger sur l'adaptation des schémas traditionnels d'élaboration d'un système de contrôle à l'institution universitaire. De même pour Augé, Naro et Vernhet (2010), selon lesquels les systèmes cybernétiques traditionnels de contrôle de gestion rencontrent leurs limites dans les universités en raison des modes de fonctionnement et du caractère fondamentalement politique de celles-ci, confrontant le contrôle de gestion à la complexité. Pour Fabre (2013) également, l'organisation complexe que constitue l'université ne constitue pas un environnement favorable au contrôle de gestion, notamment cybernétique ; il rejoint à nouveau Hofstede en considérant que dans certaines circonstances où l'ambiguïté des objectifs de l'organisation peut être réduite, le contrôle politique peut laisser la place au contrôle de gestion.

La présence de dispositifs de contrôle cybernétique ne suffit pas à rendre efficace un système de contrôle de gestion, H. Bouquin considère même que le contrôle de gestion est « *plus ou moins éloigné du modèle cybernétique car il n'a pas un style unique* » que laisserait supposer l'existence d'un contrôle uniquement mécanique, ou encore que « *la cybernétique n'est certainement pas la bonne référence pour construire le contrôle de gestion, qui ne lui ressemble pas* », mais en revanche qu'elle est « *utile pour le comprendre* » (Bouquin et Kuszla, 2013).

Le contrôle de gestion, dès sa première définition⁵ donnée par Anthony (1965), n'est pas limité à un processus de comparaison des résultats avec les objectifs, donnant lieu à une action correctrice s'ils ne sont pas atteints, mais cet aspect cybernétique du contrôle n'en constitue pas moins une brique de base du pilotage d'une organisation. S'il ne suffit pas de disposer d'un dispositif de contrôle cybernétique pour faire un système de contrôle de gestion, ce dernier peut difficilement se passer de ces mécanismes et outils de contrôle « routiniers » (Hofstede, 1981), autrement nommés « contrôle opérationnel », « contrôle des tâches » (Anthony, 1988), « contrôle diagnostique » (Simons, 1995) ou « contrôle d'exécution » (Bouquin et Kuszla, 2013), car ils alimentent le système de contrôle et contribuent, en lien avec le contrôle de gestion et le contrôle stratégique, à apporter un éclairage indispensable au pilotage de l'organisation. Comme le dit H. Bouquin : « *il n'y a pas de contrôle de gestion sans contrôle d'exécution, ni de contrôle stratégique sans contrôle de gestion* », ces trois dimensions du contrôle formant un « *dispositif gigogne* » dans lequel « *la circulation de l'information exclut le cloisonnement* » (Bouquin et Kuszla, 2013). Ce dispositif que H. Bouquin qualifie de « contrôle organisationnel » forme un ensemble qui correspond à ce que nous appelons dans cette thèse le système de contrôle de l'université.

Les notions de contrôle cybernétique et de contrôle diagnostique (Simons, 1995) sont très proches. Selon H. Bouquin, Simons considère les facteurs clés de succès « *comme les facteurs stables d'organisation d'un contrôle quasi-cybernétique, qu'il appelle "contrôle diagnostique"* » (Bouquin et Kuszla, 2013). Cette grande proximité voire similitude entre contrôle cybernétique et contrôle diagnostique est relevée par de nombreux chercheurs. Ainsi pour Essid et Berland (2011), le contrôle diagnostique est « *la forme classique et cybernétique du contrôle* ». Pour Naro et Travaillé (2011), on retrouve dans les trois caractéristiques des systèmes de contrôle diagnostique données par Simons (1995) « *les caractéristiques de la régulation cybernétique et ses trois conditions de validité (Hofstede, 1978).* »

La terminologie « contrôle cybernétique » sera régulièrement utilisée dans cette thèse au cours des deux premiers chapitres. Cependant à partir du Chapitre 3 nous préfererons l'usage du qualificatif « diagnostique » à celui de « cybernétique » car nous mobiliserons le cadre

⁵ Anthony (1965) définit le contrôle de gestion comme le « *processus par lequel les managers obtiennent l'assurance que les ressources sont obtenues et utilisées de manière efficace et efficiente pour réaliser les objectifs de l'organisation.* »

conceptuel des leviers de contrôle de Simons (1995) pour envisager des systèmes de contrôle répondant aux enjeux de pilotage et de contrôle de la performance globale de l'université.

Dans le cadre du pilotage, le seul contrôle diagnostique ne peut être suffisant. Les managers doivent disposer de systèmes d'alerte relevant du contrôle stratégique « *qui leur permettent de s'assurer que les hypothèses clés ne sont pas en voie d'être démenties* », c'est ce que Simons qualifie d'usage interactif du système de contrôle de gestion (Bouquin et Kuszla, 2013).

La mise en œuvre des systèmes de contrôle et leur efficacité dans cette organisation complexe qu'est l'université, alors même que la nécessité des outils du contrôle est inscrite dans la loi, est ainsi au cœur de notre question générale de recherche :

Est-il possible de concevoir un système de contrôle qui dispose d'outils de contrôle diagnostique fonctionnels et puisse également être utilisé de façon interactive, permettant de guider l'université dans l'accomplissement de ses missions et le pilotage de sa performance ?

Si les bases théoriques nous indiquent que la mise en œuvre de systèmes de contrôle diagnostiques semble inadaptée au contexte des universités, l'observation de la situation à travers les travaux exploratoires des chercheurs ou les rapports officiels en apporte la confirmation.

Tel qu'il est envisagé dans les dispositifs d'instrumentation de la réforme publique, le contrôle de gestion s'appuie sur une vision cybernétique (Chatelain-Ponroy, 2010 ; Rivière et Boitier, 2011). Le ministère de l'Économie et des finances définit en 2007 le contrôle de gestion comme une fonction « *centrale dans le nouveau contexte de la LOLF, [qui] doit permettre aux gestionnaires d'assurer leur responsabilité de pilotage des politiques publiques, et les aider à identifier les leviers permettant d'améliorer l'efficacité et la qualité de leur action* »⁶. Mais au-delà de l'incantation ministérielle, le bilan de la mise en œuvre et des usages de ce contrôle apparaît aujourd'hui comme contrasté.

⁶ MINEFI – Projet de Loi de Finances 2007, Les grandes orientations : La modernisation de l'État.
http://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cessions/politique-immobiliere/modernisation.pdf
Tous les liens web figurant dans cette thèse sont valides au 20 août 2015, date de leur dernière consultation.

Ainsi, après une vaste enquête menée en 2011 sur la gouvernance des universités et permettant de mesurer la traduction concrète de la LOLF et de la LRU dans les pratiques quotidiennes des établissements, notamment au regard de la mesure de la performance et des systèmes d'incitation à l'utilisation des outils de pilotages et dispositifs de contrôle, Chatelain-Ponroy et al. (2012) observent que « *Les données disponibles semblent peu utilisées à des fins de pilotage dans une optique d'aide à la décision. En revanche, les données sur l'enseignement et sur les budgets sont utilisées à des fins de reporting, pour rendre des comptes à la tutelle, et celles sur la recherche à des fins évaluatives.* »

Du côté des rapports officiels, un rapport d'information du Sénat publié en 2013⁷ décrit un contexte de fonctionnement des universités qui contribue à faire de celles-ci des organisations ne facilitant, ni la production d'indicateurs basés sur les stratégies des établissements, ni l'utilisation des indicateurs existants de façon à pourvoir à leurs besoins de pilotage. Ainsi le rapport constate que les « *conseils élus centraux* »⁸ ont eu du mal à s'imposer dans leurs rôles respectifs et en souligne deux principales raisons :

- Tout d'abord parce que la gouvernance des universités souffre d'une multiplication d'instances formelles et informelles destinées à organiser la concertation en amont du processus décisionnel et dénature le rôle des différents conseils, certains sont considérés comme des chambres d'enregistrement de décisions prises en amont lors de réunions techniques, d'autres ne possèdent qu'un pouvoir consultatif ;
- Ensuite parce que les conseils d'administration des universités se trouvent souvent encombrés, dans leur ordre du jour, par des problématiques de gestion courante et ne peuvent se concentrer utilement sur leur mission stratégique principale.

Le même rapport constate également les carences des universités en dispositifs internes de contrôle et de pilotage opérationnels et relève que les universités sont insuffisamment outillées pour gérer de façon prospective leur budget global. Par exemple, si 99 établissements

⁷ Rapport d'information du Sénat n° 446 (2012-2013) de Mme Dominique GILLOT et M. Ambroise DUPONT, fait au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois, déposé le 26 mars 2013 : « L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan. »

⁸ Conseil d'administration, conseil scientifique (désormais commission de la recherche), conseil des études et de la vie étudiante (désormais commission de la formation et de la vie universitaire).

d'enseignement supérieur disposaient début 2013 du logiciel SIFAC⁹ et pouvaient donc potentiellement établir une comptabilité analytique, en réalité seulement quatre établissements avaient déployé la comptabilité analytique sur l'ensemble de leurs activités à cette date. Si les carences en systèmes de contrôle et de pilotage existent, le rapport souligne aussi des responsabilités en désignant un accompagnement de l'État et de l'AMUE¹⁰ imparfait, difficilement réactif, voire parfois inadapté.

Les insuffisances des systèmes de contrôle signifiées en 2013 par ce rapport du Sénat ne sont pas nouvelles, l'IGAENR¹¹ allait déjà en ce sens en 2009 dans un rapport qui relevait « *la faiblesse des outils de gestion et des modes de régulations collectives au moment où les responsabilités des universités s'accroissent* » (IGAENR, 2009).

Ces carences en dispositifs de contrôle sont également soulignées par les chercheurs, ainsi pour Gillet et Gillet (2013) : « *Les outils de gestion s'appuient toujours principalement sur des données comptables et budgétaires et non sur les données relatives à la gestion des flux des activités opérationnelles des missions enseignement et recherche* ». Ils constatent que le type d'organisation des universités constitue un frein aux prises de décisions stratégiques, le poids de la normalisation et des outils logiciels (SIFAC) de l'agence comptable pèse sur la technostructure qu'elle constitue avec la direction financière et contribue à ce que « *la standardisation des procédés et des résultats porte essentiellement sur les aspects de gestion budgétaire et comptable.* »

Si des insuffisances existent quant à la capacité des outils de gestion à assurer le contrôle et le pilotage de la performance dans sa globalité, cela est donc également dû à la coloration presque exclusivement quantitative et financière des indicateurs choisis et élaborés par les systèmes de contrôle. Ceci n'est pas uniquement une réalité en France mais au moins à un niveau européen, ainsi selon un rapport du réseau Eurydice¹² (2008) : « *Les formes de contrôle portent*

⁹ Système d'Information Financier Analytique et Comptable

¹⁰ Agence de Mutualisation des Universités et Établissements d'enseignement supérieur et de recherche

¹¹ Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche

¹² Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. En 2014, il est constitué de 40 unités nationales basées dans les 36 pays qui participent au programme Erasmus+ de l'Union européenne. Il est coordonné et géré par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'UE, située à Bruxelles.

essentiellement sur des aspects quantitatifs et moins souvent sur les résultats par rapport à des objectifs plus qualitatifs et sociétaux. »

L'idée même d'objectifs de performance élargis à d'autres dimensions que la seule performance financière renvoie à la prise en compte d'objectifs permettant de répondre aux attentes des parties prenantes de l'université, notamment les étudiants et les personnels. Ceci est conforme à ce que doit être une administration moderne, devant posséder un système de gouvernance capable de donner aux équipes dirigeantes la possibilité d'exercer leurs responsabilités et de répondre aux attentes de leurs parties prenantes (Côme, 2013).

En vue de définir la gouvernance dans l'université, Fried (2006) cite la proposition de Hirsch et Weber (2001) selon laquelle la gouvernance dans son acception la plus simple est « *l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent* »¹³. La gouvernance constitue ainsi pour Fried (2006) « *le cadre dans lequel un établissement poursuit ses buts, objectifs et politiques de manière cohérente et coordonnée* »¹⁴, et permet de répondre aux questions suivantes : « *Qui est responsable [...] et quelles sont les sources de légitimité des décisions exécutives prises par les différents acteurs ?* »¹⁵.

Pour Côme (2013), une « *bonne gouvernance serait la condition et le résultat d'une stratégie réussie, qui passerait par l'écoute et la satisfaction des clients et des financiers, le développement d'une culture d'entreprise basée sur des valeurs communes, la gestion de ressources humaines favorisant l'implication et la motivation des personnels, et un système d'information et de pilotage réellement performant et transparent.* »

Les liens entre la gouvernance et le système de contrôle de gestion sont étroits, la théorie de l'architecture organisationnelle établit ce lien autour de « règles du jeu » organisationnelles : allocation des droits décisionnels et conception du système de contrôle (Jensen et Meckling, 1992). La gestion et ses outils vont mettre l'accent sur la mise en œuvre de systèmes de contrôle

¹³ "[...] the formal and informal exercise of authority under laws, policies and rules that articulate the rights and responsibilities of various actors, including the rules by which they interact [...]". Hirsch et Weber (2001), p. VIII.

¹⁴ "[...] the framework for an institution to pursue its goals, objectives and policies in a coherent and coordinated manner". Fried (2006), p. 98.

¹⁵ "In other words, governance is stating the answers to the fundamental question: who is in charge [...] and what are the sources of legitimacy for executive decision making by different actors?". Fried (2006), p. 85.

et de pilotage permettant cette bonne gouvernance, cette dernière sera à la fois une cause et une conséquence de la conception d'un système de contrôle. Dans l'université le système d'allocation des droits décisionnels conduit à ce que ces droits soient essentiellement concentrés entre les mains des élus car ils disposent très largement des droits liés à la gestion de la décision (*decision management rights*) et au contrôle de la décision (*decision control rights*). Concernant les droits exercés sur la stratégie, c'est avant tout à l'équipe présidentielle que revient, par son pouvoir politique, la gestion de la décision et son contrôle. C'est ainsi la volonté du pouvoir politique qui sera déterminante quant à la mise en œuvre des systèmes de contrôle et de pilotage et aux usages qui pourront en être faits dans l'université.

1. Problématique et objet de recherche

L'état des lieux rapide que nous venons de dresser pose le constat que la complexité de l'université en tant qu'organisation y rend la mise en œuvre du contrôle de gestion difficile. Celui-ci est souvent élémentaire et répond essentiellement à des besoins externes et des demandes institutionnelles. Mesurée et interprétée grâce aux outils du contrôle de gestion, l'évaluation de la performance des universités ainsi établie est qualitativement imprécise et insuffisante pour le pilotage des établissements puisque les indicateurs produits ont pour principaux usages de rendre compte à leur tutelle et aux organismes chargés de leur évaluation. La performance dont les universités rendent compte est bien éloignée d'une performance globale.

Pourtant, la multiplicité des missions et objectifs de l'université contribue à une complexité d'abondance et de sens et rend la performance de l'université plurielle par nature. Complexités d'abondance et de sens sont étroitement liées dans l'université, où interagissent des groupes de parties prenantes très nombreux aux intérêts pouvant diverger au regard des missions tout aussi nombreuses qui lui incombent.

La complexité de sens n'est pas présente tant que les systèmes de contrôle ont pour finalité la production d'indicateurs statistiques à destination des autorités de tutelle et ne s'adressent pas directement à l'ensemble des parties prenantes de l'université. La complexité de sens existe en revanche dès lors que la vision de la performance devient multidimensionnelle et porte attention aux nombreuses parties prenantes.

Dans ce cas et du fait de l'existence même de ces nombreuses parties prenantes, l'université se trouve également confrontée à une complexité d'abondance (Côme, 2007). Deux modalités de réponses sont aujourd'hui apportées à cette complexité d'abondance par les systèmes de contrôle existants dans l'université :

- La réduction de l'abondance par la mise en place d'un système de contrôle centré sur les objectifs d'un seul destinataire ou d'une seule catégorie de parties prenantes de l'université (par exemple un système ayant pour unique destinataire le service chargé du pilotage central) ;
- La « non prise en compte » de cette abondance dans les indicateurs produits par le système de contrôle, c'est-à-dire l'absence de prise en compte des attentes des nombreuses parties prenantes.

Cette réduction de l'abondance comme sa « non prise en compte » conduisent *de facto* à focaliser l'appréciation de la performance de l'université, le système de contrôle est incapable de mesurer la performance dans la variété de la réalité de ses missions et objectifs. C'est la situation dans laquelle se trouve aujourd'hui l'université.

Deux voies semblent possibles pour lever l'ambiguïté des objectifs à poursuivre et envisager ainsi la construction de systèmes de contrôle capables de mesurer et piloter la performance globale de l'université :

- D'une part et avant tout, par la dissociation des dimensions multiples de la performance, c'est-à-dire en considérant séparément ces différentes dimensions, dans la mesure où un sens commun puisse être trouvé pour les parties prenantes dans chaque domaine retenu. Sans réduire l'abondance, le découplage de la vision de la performance pourrait ainsi réduire la complexité de sens qui en découle en clarifiant les objectifs de performance attachés à chaque dimension de celle-ci, alors que les objectifs pris dans leur globalité sont si divers qu'ils ne peuvent être qu'ambigus ;
- D'autre part et ensuite, à travers des priorisations effectuées parmi les attentes des divers groupes de parties prenantes, hiérarchisant ainsi l'abondance, sans pour cela occulter les attentes d'un groupe ou réduire l'intérêt porté à chacun.

Dans les deux situations évoquées ci-dessus la prise en compte des parties prenantes est requise. Or la production actuelle d'indicateurs d'activité et de performance, essentiellement contrainte

par des demandes externes, n'est pas fondée sur la réalisation d'objectifs visant à répondre aux attentes des parties prenantes de l'université. Leurs attentes supposées sont partiellement prises en compte à travers une batterie d'indicateurs statistiques dont le destinataire est avant tout le ministère, leurs attentes réelles ne sont pas identifiées et ne font pas l'objet d'une mesure et d'un suivi dans des systèmes de contrôle et pilotage dont la vision de la performance reste étroite.

Pour Burlaud (2008) le contrôle d'une activité complexe nécessite une pluralité d'outils. L'usage d'un seul outil de gestion ne peut permettre le pilotage d'une organisation complexe, qui requiert au contraire un dosage subtil de plusieurs outils. Cette analyse est proche du principe de la variété requise (Ashby, 1956), selon lequel la complexité d'un système doit être au moins aussi forte que la complexité de l'environnement piloté par ce système.

Ainsi, dans une situation où nous envisageons de dissocier les dimensions de la performance pour réduire la complexité de sens et clarifier les objectifs à atteindre, il apparaît qu'à chaque dimension de la performance doit être attaché son propre système de contrôle, conformément à Ashby (1956).

Objectif de la recherche et thèse défendue

Alors qu'Hofstede (1981) estime que le contrôle politique est une alternative au contrôle cybernétique dans les situations où celui-ci ne peut fonctionner, nous postulons que pour mettre en œuvre un système de contrôle de gestion, la gouvernance de l'université et en tout premier lieu le pouvoir politique représenté par les élus doit en exprimer le besoin et soutenir sa conception. Ainsi, sans une décision politique affirmée, la construction d'un système de contrôle et de pilotage de la performance globale de l'université ne pourrait voir le jour.

Sans remettre en cause Hofstede, notre thèse va venir le compléter puisque **l'objectif de notre recherche** va être de montrer que si cette décision politique est prise, l'université peut alors suivre un schéma directeur respectant certaines étapes de construction pour mettre en œuvre ce système de contrôle. Cette méthode de construction requiert de clarifier les objectifs de performance à poursuivre en levant les ambiguïtés liées à leur complexité de sens et d'abondance. La clarification et les arbitrages qu'elle suppose passe par un

découplage des dimensions de la performance globale et la prise en compte des attentes des parties prenantes sur chacune des dimensions découplées. Cette méthode permet de trouver un sens commun à des catégories de parties prenantes nombreuses et aux attentes principales potentiellement divergentes au regard des missions de l'université envisagées dans leur diversité.

Notre recherche nous conduira donc à défendre la thèse suivante qui complète Hofstede :

Dans le contexte de l'université, conformément à Hofstede (1978, 1981), les objectifs à poursuivre sont ambigus et les dispositifs de contrôle cybernétique ne peuvent valablement fonctionner, laissant la place à d'autres modes de contrôle dont le contrôle politique. Cependant, une volonté politique forte va rendre possible la clarification des objectifs et la conception d'un système de contrôle qui permette de mesurer et piloter la performance globale en répondant à des besoins en contrôle diagnostique (dispositifs cybernétiques) et interactif.

Pour défendre cette thèse et dégager progressivement une réponse complète à la question générale de recherche [*Est-il possible de concevoir un système de contrôle qui dispose d'outils de contrôle diagnostique fonctionnels et puisse également être utilisé de façon interactive, permettant de guider l'université dans l'accomplissement de ses missions et le pilotage de sa performance ?*], nous devons répondre à plusieurs interrogations qui structureront la présentation de notre travail.

Le Titre 1 permettra de dresser un état des lieux et d'envisager des perspectives prenant appui sur les concepts et théories, un état de la littérature académique et institutionnelle, également le cadre réglementaire dans lequel s'inscrivent le contrôle et le pilotage des universités. Au cours du Titre 1 nous répondrons ainsi à la question : ***pourquoi les systèmes de contrôle existants sont insuffisants et comment peuvent-ils évoluer pour répondre aux enjeux du pilotage de la performance globale de l'université ?***

À l'issue du Titre 1 nous aurons d'une part proposé une carte conceptuelle modélisant la démarche rendant possible la construction d'un système de contrôle et de pilotage de la performance globale, et d'autre part envisagé l'instrumentation de ce système par l'implémentation de tableaux de bord. Ce schéma directeur de construction constituera un « plan conceptuel » par l'intermédiaire duquel nous pourrions situer différents états possibles

du système de contrôle des universités et apporter un premier niveau de réponse à la question générale de recherche.

Suite à cette réponse au niveau conceptuel, le Titre 2 nous permettra d'atteindre notre objectif de recherche et apportera une réponse opérationnelle à la question générale de recherche en comprenant, *au travers de l'exemple du développement durable, comment assurer dans l'université le déploiement et l'instrumentation d'un système de contrôle et de pilotage de la performance, qui dispose d'outils de contrôle diagnostique fonctionnels et puisse également être utilisé de façon interactive.*

Parce qu'il n'est pas imaginable, dans le cadre de l'exercice nécessairement limité de ce travail de thèse, d'envisager la construction d'autant de systèmes de contrôle qu'il existe de dimensions de la performance (conformément au principe de la variété requise d'Ashby), la recherche poursuivie dans le Titre 2 de notre thèse portera sur le système de contrôle d'une dimension de la performance globale retenue à titre d'exemple. En retenant et choisissant d'étudier la mise en place d'un système de contrôle et pilotage de la « mission développement durable » de l'université, nous nous approcherons cependant au plus près d'un système de contrôle de la performance globale du fait de l'aspect multidimensionnel par nature du concept de développement durable.

Au cours du Titre 2, l'observation de plusieurs démarches de développement durable menées dans les universités (études de cas) nous permettra de situer leurs systèmes de contrôle sur le « plan » proposé. Nous poursuivrons le Titre 2 par la mise en œuvre de notre objectif final, consistant à vérifier sur le terrain d'une université (recherche-intervention) la faisabilité d'un système de contrôle répondant à notre question de recherche et contribuant à défendre notre thèse.

2. Posture épistémologique et méthodologie

La voie de l'exploration, une posture constructiviste

L'objectif de notre recherche ne nous conduit pas à tester des hypothèses mais à produire des connaissances selon un processus exploratoire. En effet, dans un processus de test, les hypothèses sont le point de départ d'une démarche qui va les confronter à la réalité dans une

logique déductive, alors que la voie de l'exploration a pour résultat final de produire des hypothèses, des modèles ou théories. Ainsi dans le cadre d'un processus exploratoire, les hypothèses de travail permettent de guider la recherche et de structurer les observations, l'aboutissement de la recherche prenant la forme soit d'un jeu d'hypothèses, soit d'un modèle, soit d'une théorie (Charreire Petit et Durieux, 2007).

La voie de l'exploration ne limite pas le choix de la posture épistémologique que peut adopter le chercheur, il peut explorer dans une perspective positiviste, constructiviste ou interprétative (Charreire Petit et Durieux, 2007).

L'objectif de gestion final de notre thèse est de construire une représentation instrumentale et un outil de gestion. Il y a interaction entre l'objet de recherche et le chercheur car la connaissance construite est à la fois :

- contextuelle, car elle est propre au contexte dans lequel évoluent les universités ;
- relative, car non absolue, la connaissance construite n'est ni indépendante ni totale ;
- finalisée, car des objectifs de résultats sont fixés ;

Elle est évaluée en fonction de l'atteinte ou non des objectifs contingents fixés par le chercheur, la doctrine retenue est donc constructiviste (Allard-Poesi et Maréchal, 2007).

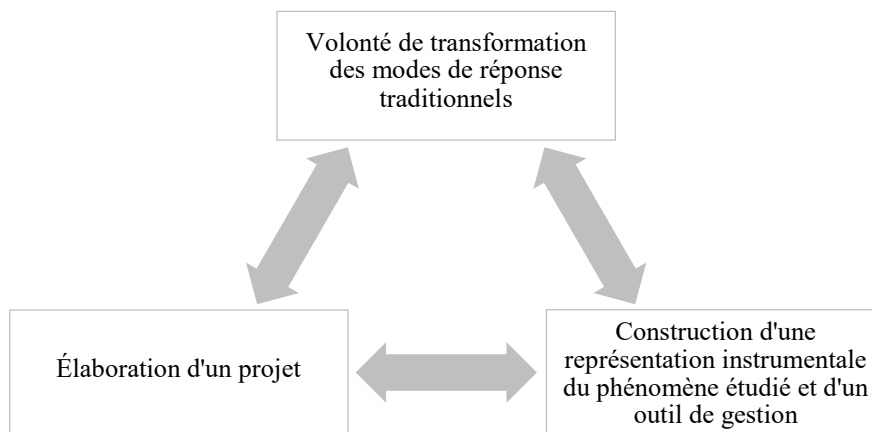


Figure 1: Construction de l'objet de recherche, approche constructiviste (Allard-Poesi et Maréchal, 2007)

Une méthode d'investigation abductive

Alors que la déduction est un moyen de démonstration adapté au paradigme positiviste à travers le test d'hypothèses, les méthodes d'investigation inductives et abductives sont cohérentes avec la voie de l'exploration et notamment le paradigme constructiviste.

L'induction pure nécessite de faire table rase des connaissances antérieures sur le sujet et de travailler sans *a priori*, elle consiste en la généralisation d'observations empiriques « *prenant appui sur un raisonnement par lequel on passe du particulier au général, des faits aux lois, des effets à la cause et des conséquences aux principes* » (Charreire Petit et Durieux, 2007). La méthode inductive - même dans une conception plus souple où la table rase ne serait pas réalisée strictement - n'est pas adaptée au contexte de notre recherche, au contraire de la méthode d'investigation abductive qui est la mieux à même de répondre à la problématique posée car elle permet les allers-retours fréquents entre les hypothèses et le terrain, entre le matériau empirique recueilli et la théorie.

La démarche abductive consiste, en mobilisant les concepts, les fondements théoriques et la littérature associée à l'objet de la recherche, à s'appuyer sur ces connaissances pour proposer, suite à la confrontation avec le terrain, de nouvelles conceptualisations et propositions valides.

Dans notre recherche, à partir du cadre théorique et conceptuel et de l'observation du terrain au sens large - c'est-à-dire un constat porté sur la situation des universités au regard du contrôle de gestion et de la mesure de la performance, sur le contexte dans lequel elles évoluent, sur les modifications de leurs missions, *etc.* - sont proposées des hypothèses de réponse au niveau conceptuel. Celles-ci sont confrontées à l'observation du terrain dans une démarche de recherche compréhensive (étude des cas de plusieurs universités), permettant de formuler des propositions de réponse à une situation concrète pour laquelle un système de contrôle du développement durable va être instrumenté (recherche-intervention dans une université).

Une double méthodologie : études de cas et recherche-intervention

Après un état des lieux dressé à partir d'une revue de littérature et des bases théoriques et conceptuelles indispensables pour éclairer notre recherche (Première partie), nous réaliserons une étape de construction « en chambre » d'un modèle possible de fonctionnement d'un

système de contrôle de gestion dans les universités (Deuxième partie), puis nous entamerons une étape d'observation de situations réelles en vue de tirer un modèle descriptif du système étudié (Troisième partie, Études de cas), avant une dernière étape de « *construction concrète de la réalité* » (David, 2000a, 2000b) à partir d'une situation de gestion et d'un projet réel de transformation dans une université (Quatrième partie, Recherche-intervention). Notre démarche en trois temps correspond à trois situations de recherche en sciences de gestion envisagées par David (2000a, 2000b) et illustrées par le tableau ci-dessous.

Tableau 1: Un cadre intégrateur pour quatre démarches de recherche en sciences de gestion (David, 2000a), positionnement de notre recherche

		Objectif	
		<i>Construction mentale de la réalité</i>	<i>Construction concrète de la réalité</i>
Démarche	<i>Partir de l'observation des faits ou d'un travail du groupe sur son propre comportement</i>	Observation, participante ou non. Élaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié.	Recherche-action. Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative.
	<i>Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation</i>	Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion. Élaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement, sans lien direct avec le terrain.	Recherche-intervention. Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini.

Faisant suite au Titre 1 qui nous aura permis de présenter à travers une carte conceptuelle des hypothèses de mise en œuvre instrumentée d'un système de contrôle de la performance globale dans l'université, la première partie du Titre 2 de notre thèse (Troisième partie) va nous conduire à observer la façon dont s'organisent et fonctionnent les démarches de développement durable dans les universités, en focalisant notre attention sur les dispositifs de contrôle et pilotage de ces démarches pour élaborer un « *modèle descriptif du fonctionnement du système étudié* » (David, 2000a). Nous éviterons le risque de circularité liée à toute recherche qualitative, consistant à « *trouver dans le matériau [empirique] des éléments qui confirment*

une théorie en laissant de côté ce qui pourrait la mettre en cause, ou la nuancer » (Dumez, 2013), puisque ce sont précisément ces nuances que nous chercherons dans notre description de chaque situation rencontrée, visant à mettre en évidence et comprendre les « états » différents des systèmes de contrôle entre ces situations.

Dans la deuxième partie de de Titre 2 (Quatrième partie), nous allons mener une recherche-intervention consistant selon David (2000a) à « *aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini* ». Cette dernière partie de notre recherche vise à produire des connaissances opératoires, utiles et pertinentes pour l'action, se traduisant par l'élaboration de modèles et outils de gestion. Cette phase très concrète de co-construction - car en lien avec les acteurs - de la réalité sur le terrain à partir d'une situation existante correspond au cadre d'une recherche-intervention. En effet, elle consiste à préparer une université aux changements qui vont se produire, en mettant en place un système de contrôle et pilotage de la performance, dans notre cas de la performance de la « mission développement durable » de l'université, celle-ci s'engageant dans cette démarche à travers l'élaboration de son premier « Plan vert ». Cette recherche est conforme à ce que David (2000a) qualifie de « *démarche d'intervention [qui] se traduit, au minimum, par une observation de ce qui se passe sur le terrain, et va jusqu'à l'aide à la conception et à la mise en œuvre de changements concrets au sein des organisations étudiées* ».

Notre démarche méthodologique peut se représenter par le schéma suivant, décrivant le processus d'allers-retours entre les aspects théoriques et conceptuels d'une part et le terrain d'observation et de mise en œuvre d'autre part, processus rythmé par les hypothèses de réponses qui seront apportées aux questions de recherche.

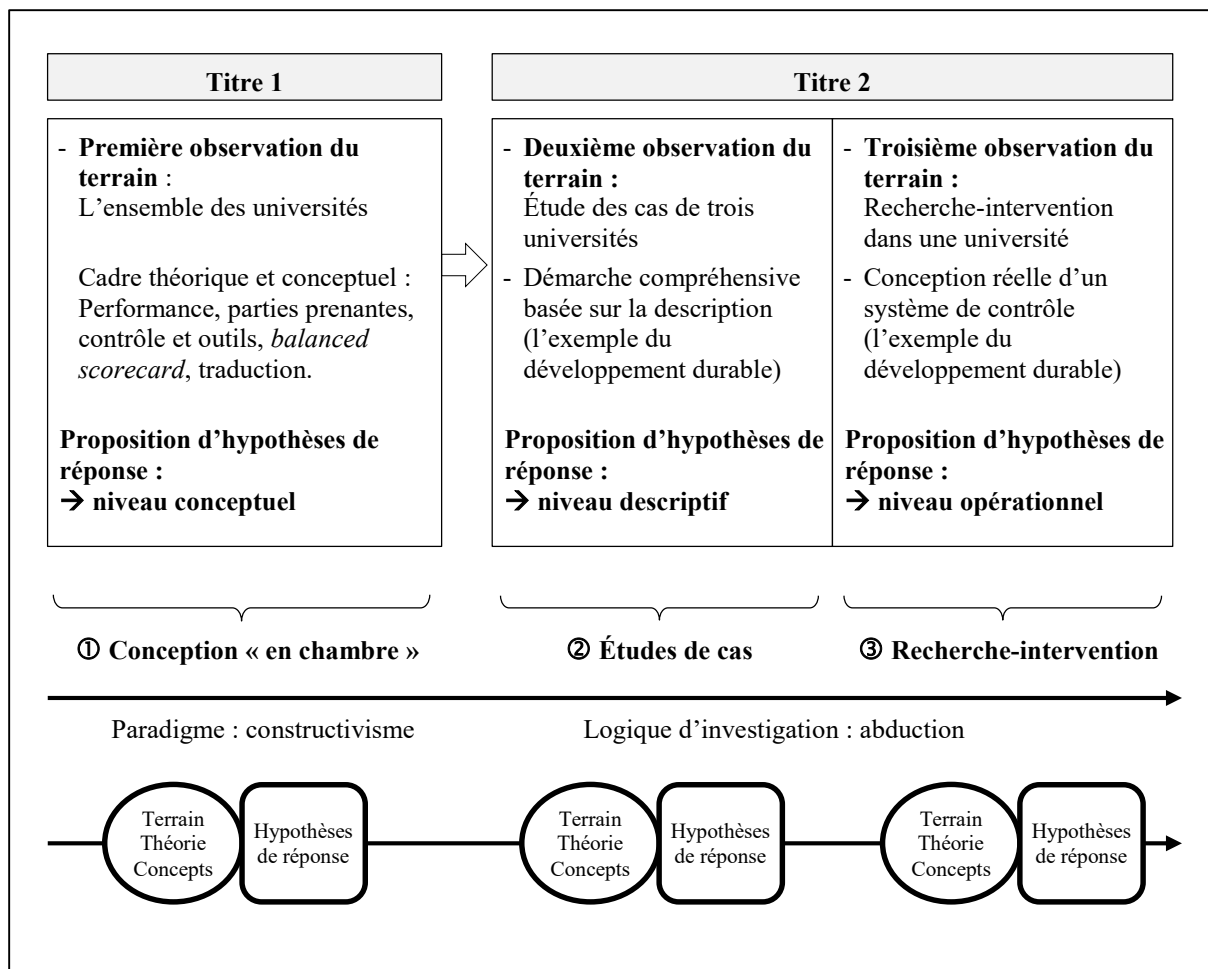


Figure 2: Méthodologie de la recherche

3. Plan de la thèse

Le Titre 1 de notre thèse permettra de répondre à notre première question : *pourquoi les systèmes de contrôle existants sont insuffisants et comment peuvent-ils évoluer pour répondre aux enjeux du pilotage de la performance globale de l'université ?*

Selon Berland et De Rongé (2013) « *l'objectif principal des systèmes de contrôle est de permettre aux organisations de mesurer leur propre performance pour l'améliorer* », il convient donc « *d'identifier les leviers auxquels elle réagit, ce qui suppose au préalable de la définir* ». Ainsi, faisant écho à la première question ci-dessus, deux nouvelles interrogations se posent et vont structurer le Titre 1 en deux parties : quels sont les leviers de la performance de l'université ? Quel système de contrôle mettre en place pour mesurer cette performance ?

La **première partie (Titre 1)** nous permettra successivement :

- D'expliquer, à travers l'apparition de la notion de performance dans le secteur public, les évolutions qui rendent nécessaire la mise en place des outils de gestion, notamment à l'université ; de comprendre comment y fonctionnent les systèmes de contrôle, les raisons de leurs insuffisances, et ce qui rend particulièrement complexe leur utilisation pour mesurer et piloter la performance des universités [**Chapitre 1**] ;
- D'identifier les facteurs clés de succès pouvant contribuer à la performance de l'université au regard de ses missions, de ses nombreuses fonctions et des attentes variées de ses parties prenantes, pour comprendre quels leviers de performance l'université doit mobiliser en fonction des contraintes qui s'imposent à elle, tant dans son environnement que dans son fonctionnement organisationnel [**Chapitre 2**].

La **deuxième partie (Titre 1)** nous permettra ensuite :

- D'identifier les perspectives qui rendent possible l'élaboration d'un système de contrôle répondant aux enjeux du pilotage de la performance globale des universités, à travers la prise en compte des attentes des parties prenantes, et proposer une carte conceptuelle comme schéma directeur de construction d'un tel système de contrôle [**Chapitre 3**] ;
- De proposer une instrumentation possible de ce système de contrôle par le déploiement d'un tableau de bord, et retenir le *balanced scorecard* comme tableau de bord adapté au contrôle et pilotage de la performance globale de l'université [**Chapitre 4**].



Figure 3: Articulation de la présentation - Plan du Titre 1

Au travers de l'exemple du développement durable, le Titre 2 de notre thèse répondra à notre deuxième question en comprenant *comment assurer dans l'université le déploiement et l'instrumentation d'un système de contrôle et de pilotage de la performance, qui dispose d'outils de contrôle diagnostique fonctionnels et puisse également être utilisé de façon interactive ?*

La **troisième partie (Titre 2)** permettra, par l'étude de plusieurs universités engagées dans des démarches de développement durable (Études de cas), de confronter notre proposition de « plan conceptuel » élaboré en Titre 1 - et constituant un premier niveau de réponse à notre question

générale de recherche - à des situations réelles et, par une démarche compréhensive, nous conduira à valider ou invalider nos premières hypothèses de réponse et surtout à enrichir celles-ci par des nouvelles propositions.

Fondée sur l'ensemble de ces propositions, la **quatrième partie (Titre 2)** sera consacrée, sur le terrain d'une université (Recherche-intervention), à la mise en œuvre d'un système de contrôle du développement durable permettant d'en mesurer et piloter la performance, conformément à notre objectif final de recherche.

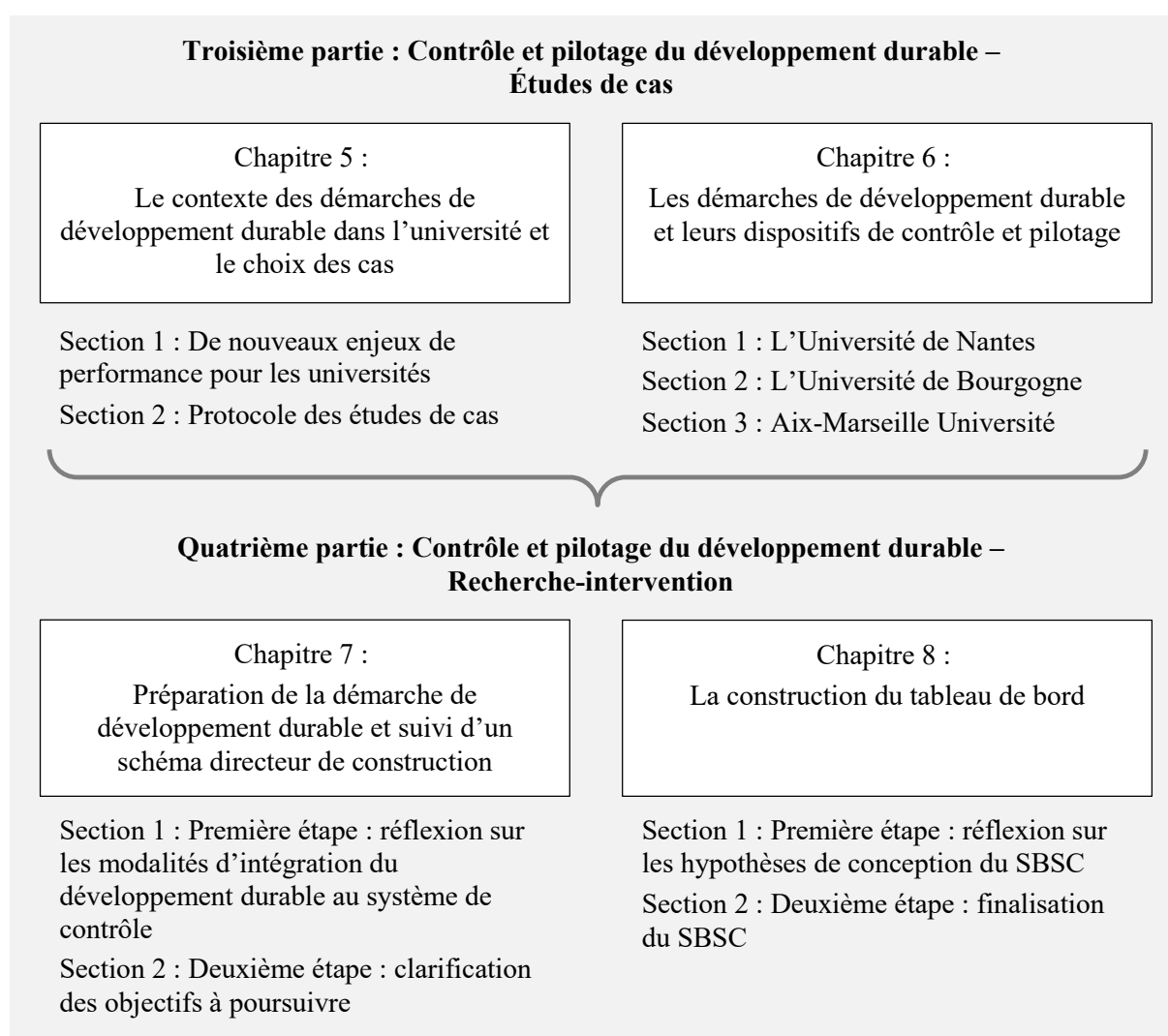


Figure 4: Articulation de la présentation - Plan du Titre 2

Titre 1 :

**Performance de l'université
et systèmes de contrôle, état
des lieux et perspectives**

Première partie : Les leviers de la performance de l'université

Le modèle historique de l'évaluation de contrôle par la puissance publique s'est vu progressivement transformé par l'apparition du concept de performance du service public. La mesure de la capacité à atteindre les résultats attendus impose à la fois la production d'indicateurs et leur évaluation, mais surtout la mise en place des stratégies et outils de pilotage nécessaires pour y parvenir. Cette tendance s'est développée en France, mais ce mouvement lié au NMP, d'inspiration anglo-saxonne, a conduit de très nombreux pays à prendre en compte cette notion de performance dans la gouvernance des universités et à la traduire dans leurs systèmes de contrôle, comme le décrit un rapport du réseau Eurydice (2008) pour la commission européenne :

« La gouvernance par objectifs et performances se développe en Europe. Les établissements doivent presque partout établir des plans stratégiques qui reflètent les priorités nationales. Pour déterminer le niveau de financement, les performances sont prises en compte, à des degrés divers toutefois, dans une très large majorité de pays. Enfin, cette gouvernance par objectifs et performances est rendue possible grâce à l'évolution du rôle de la direction de l'établissement: celle-ci est désormais chargée de mettre en œuvre des stratégies pour poursuivre les objectifs fixés et elle est responsable des résultats produits. »

Ainsi dans ce rapport de 147 pages portant sur la gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe n'apparaissent pas moins de 213 occurrences du mot *performance*, preuve s'il en est de la place occupée par ce concept dans la gouvernance des universités aujourd'hui, conduisant par nécessité à la mise en place d'outils de contrôle capables de renseigner sur cette performance, guider les décisions et mesurer des résultats, mais dont l'efficacité reste cependant limitée [Chapitre 1].

Pour Bouquin et Kuszla (2013, p. 53), « être performant, c'est idéalement faire mieux que les autres [...] », et « faire mieux que les autres, c'est disposer de facteurs clés de succès [...] ». Selon Berland et De Rongé (2013), « Un bon système de contrôle se concentre en priorité sur les facteurs clés de succès sur lesquels l'entreprise veut s'appuyer ». Construire un système de contrôle de gestion nécessite de connaître et de maîtriser les processus pertinents de l'organisation du point de vue de leur contribution à la réalisation des facteurs clés de succès.

Choisir les facteurs clés de succès permet d'asseoir la stratégie, ils désignent les compétences distinctives devant être maîtrisées par l'organisation afin d'obtenir un avantage concurrentiel et sont le lien entre la stratégie et le système de contrôle (Bréchet et Mevellec, 1997).

Bouquin et Kuszla (2013) définissent les facteurs clés de succès en référence aux parties prenantes de l'organisation et à leur pertinence pour celles-ci :

- « Les FCS sont les performances qu'une ou plusieurs parties prenantes jugent supérieures à celles des autres entreprises ou organisations (ou satisfaisantes faute de comparaison possible) ;
- La pertinence des FCS est fonction de l'influence des parties prenantes concernées dans la pérennité à court et à long terme de l'entreprise ou de l'organisation. »

Identifier les FCS de l'université nécessite d'avoir une vision complète de ses objectifs de performance à travers l'ensemble de ses missions et fonctions. Ceci est à la fois justifié et rendu difficile par la multiplicité de ses parties prenantes et les caractéristiques propres à cette organisation qui conduisent à une double-fonction de production (Gibert, 1986) et entraînent des conflits de rationalité (Mintzberg, 1982, 2003). La tendance est néanmoins à l'élargissement des indicateurs de performance et passe par la prise en compte de critères issus de la responsabilité sociale, sociétale et environnementale de l'université sur ses parties prenantes. Les parties prenantes nombreuses de l'université sont au cœur de la mesure de sa performance, prendre en compte leurs attentes nécessite au préalable de les identifier et les hiérarchiser [Chapitre 2].

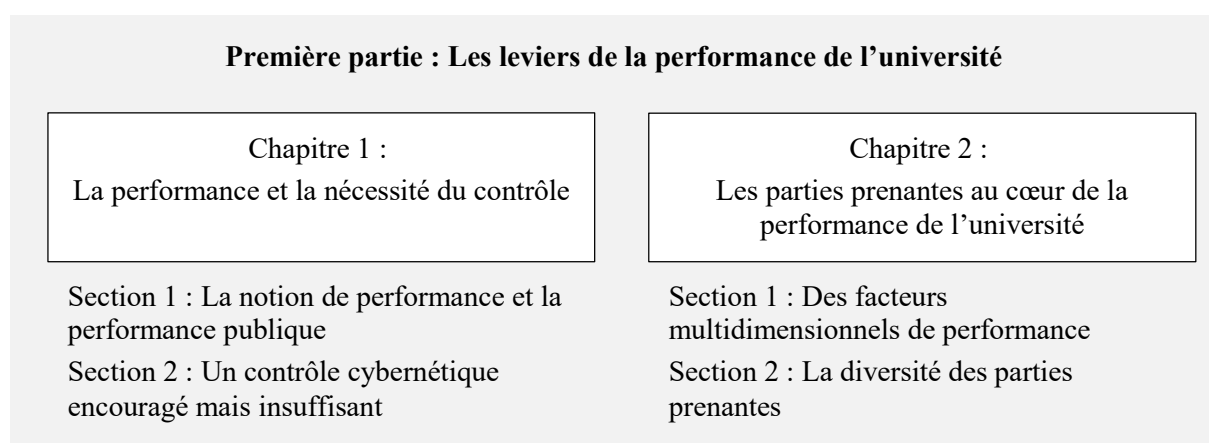


Figure 5: Plan de la première partie

Chapitre 1 : La performance et la nécessité du contrôle

La recherche de la performance publique est un phénomène qui a pris son ampleur au cours des quinze dernières années. Les attributs de la performance sont polysémiques, il est indispensable d'en délimiter les contours, qui sont intrinsèques au contexte auquel se rattache l'utilisation même du concept de performance. La performance apparaît toujours associée à la nécessité de son évaluation et donc de sa mesure et son contrôle, elle est recherchée par le législateur et doit être instrumentée, notamment pour répondre aux exigences de production d'indicateurs requis par le modèle SYMPA¹⁶, par la LOLF ou l'AERES¹⁷, obligeant l'université à s'engager dans cette quête de performance (section 1).

La vision instrumentale des réformes de la gestion publique, comme leurs guides d'accompagnement méthodologique (DIRE, 2002 ; CPU, 2010) ou les rapports officiels sur la gestion et le pilotage des universités (Sénat, Cour des comptes, IGAENR), promeuvent la mise en place d'outils de contrôle et révèlent à travers la description qu'ils en donnent une représentation cybernétique de ce contrôle (Biondi et *al.* 2008 ; Chatelain-Ponroy, 2010). Ce dernier s'avère toutefois déficient, ses insuffisances ne lui permettent de participer que de façon limitée au pilotage de la performance de l'université (section 2).

Section 1. La notion de performance et la performance publique

En dehors du cadre public le concept de performance est porteur de nombreux acceptions. Saulquin et Schier (2007) le qualifient de mot « valise » tant il véhicule des sens différents, ils présentent trois évolutions majeures du concept de performance qui permettent d'en clarifier les interprétations :

- De la performance financière à la performance organisationnelle :

La notion de performance financière est celle qui pose le moins de problèmes d'interprétation, elle postule que la réussite de l'organisation, c'est-à-dire l'atteinte de ses objectifs, repose sur la qualité des résultats financiers réalisés. Face à cette

¹⁶ SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité. Le modèle SYMPA a succédé au système intitulé SAN REMO - pour SYstème ANalytique de REpartition des Moyens - utilisé entre 1994 et 2009.

¹⁷ Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

conception traditionnelle de la performance s'est développée progressivement l'idée que la performance d'une organisation n'est pas circonscrite à cette dimension mais revêt un caractère multidimensionnel, l'ensemble des dimensions prises en compte va permettre d'établir la performance organisationnelle. Kaplan et Norton (1998) vont dans ce sens lorsqu'ils proposent dans les années 1990 l'usage d'un nouveau type de tableau de bord multidimensionnel - le *balanced scorecard* - suite à la remise en cause des systèmes d'évaluation de la performance centrés sur les seuls résultats financiers. Les développements de cette conception de la performance organisationnelle ont été nombreux et ont conduit à l'apparition de la notion de performance globale, censée prendre en compte toutes les dimensions de la performance de l'organisation.

- De la performance objective à la performance en tant que construit subjectif :

Pour Saulquin et Schier (2007) « *la performance a autant de facettes qu'il existe d'observateurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation* ». On est ainsi passé d'une notion de performance objective à une performance dépendante de la perception qu'en ont les parties prenantes de l'organisation. Pour une situation donnée d'une organisation, des appréciations divergentes peuvent exister quant au niveau de performance atteint, la performance n'ayant de valeur que par rapport à ce qu'en attendent les parties prenantes.

- De la performance « outil de mesure » à la performance « outil de management » :

La notion de performance n'a intrinsèquement guère de sens en dehors de son évaluation, donc de sa mesure. Or l'invocation de la performance est devenue récurrente dans les discours stratégiques ou politiques, d'une façon générale dans les discours managériaux, et apparaît ainsi comme « *un mythe mobilisateur* » (Saulquin et Schier, 2007), pourtant régulièrement en décalage avec ce qu'en observent et vivent les salariés ou les citoyens. Au niveau de l'université, les réactions virulentes et les fortes contestations par les personnels et syndicats depuis la loi LRU autour de cette notion de performance, qui conditionne notamment le montant des dotations financières allouées aux établissements, en sont une illustration.

Si le concept de performance de l'organisation renvoie largement à la notion de management, alors sa déclinaison à travers le concept de performance publique renvoie à celle du management public qui permet d'en définir les contours. La performance publique recouvre ainsi des dimensions multiples et possède des caractéristiques dépendantes des modèles de

management de la performance qui la mettent en œuvre (1). Dans l'université, l'application de la LOLF et de l'ensemble de l'arsenal mis en place par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche avec le concours du législateur, ont conduit en quelques années à imposer la quête de la performance de l'université comme une tendance irrésistible (2). L'évaluation de la performance n'est pas possible *ex nihilo*, elle implique l'existence de la mesure qui nécessite la mise en œuvre d'outils du contrôle de gestion (3).

1. Le management de la performance publique et universitaire

Au-delà du contrôle réalisé depuis toujours par la puissance publique sur les universités françaises, notamment par le biais de leurs financements, l'évaluation des universités prend réellement son essor à partir des années 1990 en France et en Europe (rapport Crozier, 1990 ; Comité national d'évaluation, 1995). Ce développement de l'évaluation des universités s'effectue tant au niveau externe, du fait de la puissance publique, qu'au niveau interne, du fait de leur autonomie croissante. Ces évaluations peuvent être catégorisées selon trois modèles (Fave-Bonnet, 2003) :

- L'évaluation de contrôle, par la puissance publique, qui vient souvent en contradiction avec le développement de l'autonomie universitaire ;
- L'évaluation par les pairs ou évaluation autonome ;
- L'évaluation managériale ou gestionnaire, qui apparaît dans les années 1990 et lie la notion d'évaluation à celle de performance.

Zampiccoli (2011) dresse une typologie des différentes conceptions du management public et, à partir des quatre catégories qu'il distingue, met en évidence quatre dimensions différentes du pilotage des organisations publiques :

- Améliorer le pilotage des organisations et des politiques publiques : management de la puissance publique ;
- Améliorer le processus de prise de décision pour les élus : management du pouvoir politique ;
- Améliorer la productivité des organisations publiques : management des organisations publiques ;

- Améliorer l'information en direction de l'opinion publique : management face à l'opinion.

Si l'université, comme toute organisation publique, peut être caractérisée au niveau de sa gouvernance par la coexistence de ces quatre dimensions, c'est ici davantage les deux dernières approches qui vont nous intéresser dans la thèse proposée. En effet si les enjeux du management public rendent complémentaires ces quatre dimensions du pilotage, c'est bien autour de l'amélioration de la productivité de l'organisation et donc de la recherche de performance par l'université que se situe le sujet. De même, adopter une vision globale dans la mesure de cette performance nécessite de considérer « l'opinion » des parties prenantes de l'université comme indispensable à son pilotage. Néanmoins, les deux premières approches du pilotage proposées ci-dessus par Zampiccoli (2011) devraient nécessairement découler des deux autres ; le pilotage de l'organisation et le processus de prise de décision par les élus, c'est-à-dire par l'équipe présidentielle de l'université, étant inévitablement bouleversés par la transformation des processus de management de l'organisation mis en place pour améliorer la productivité et tenir compte des parties prenantes.

Bouckaert et Halligan (2006) mettent en évidence quatre modèles-type et hiérarchisés de management de la performance publique, au moyen de trois variables de la performance : sa mesure à travers la collecte et le traitement de données relatives à la performance, son intégration dans les documents, procédures et discours, son utilisation dans le pilotage de l'organisation.

Le premier modèle dit « traditionnel », le plus faible au regard de la performance, considère que des mesures de « performance » - dans une signification basique et générique - peuvent être trouvées dans la plupart des systèmes de gestion des établissements publics, tout en étant très éloignées de celles pour lesquelles des objectifs seraient définis et mesurés en fonction de critères de performance. Le second modèle dit d'administration de la performance est présent lorsque la mesure de la performance est liée au respect des obligations légales et administratives qui incombent à l'organisation, en dehors de tout aspect managérial ou politique. On peut penser qu'il s'agit ici essentiellement de produire des indicateurs administratifs statistiques. Le modèle de management des performances, de niveau supérieur, est présent lorsque les concepts de management et de performance sont liés mais de façon peu développée. La gestion de la performance va au-delà d'une simple mesure « administrative », cependant le management des

performances est associé à des mesures hétérogènes de fonctions managériales déconnectées entre elles : gestion du personnel, gestion financière, gestion stratégique et opérationnelle, communication, *etc.* Le modèle de management de la performance, qui est le plus élevé au regard de la performance pour Bouckaert et Halligan (2006), requiert la définition d'une politique claire de mesure et de pilotage de la performance des activités de l'organisation. Ce modèle est caractérisé par sa cohérence et son exhaustivité, il nécessite un solide système de mesure de la performance attaché à une stratégie cohérente d'amélioration du pilotage.

Tableau 2 : Les quatre modèles de management de la performance selon Bouckaert et Halligan, 2006)

	Model 1: Traditional/Pre-Performance Traditionnel / pré-performance	Model 2: Performance Administration Administration de la performance	Model 3: Managements of Performances Management des performances	Model 4: Performance Management Management de la performance
1. Measuring	<i>Intuitive</i>	<i>Administrative data registration</i>	<i>Specialised performance measurement systems</i>	<i>Hierarchical performance measurement system</i>
2. Incorporating	<i>None</i>	<i>Some</i>	<i>Within different systems for specific management functions</i>	<i>Systemically integrated</i>
3. Using	<i>None</i>	<i>Limited</i>	<i>Disconnected</i>	<i>Coherent, Comprehensive Consistent</i>

Bilek et *al.* (2010) reprennent dans leur analyse les trois modèles les plus évolués proposés par Bouckaert et Halligan (2006) et enrichissent leurs travaux en y ajoutant un quatrième modèle de niveau supérieur, puis en les qualifiant et les classant en deux catégories : modèles administratifs et modèles politiques, selon deux niveaux.

Tableau 3 : Les quatre modèles de management de la performance selon Bilek et al. (2010)

	Niveau 1, modèle faible	Niveau 2, modèle fort
Modèles administratifs de la performance :	1) Modèle d'administration de la performance	2) Modèle de management des performances
Modèles politiques de la performance :	3) Modèle de management de la performance	4) Modèle de gouvernance par la performance

Les modèles 1 à 3 sont conformes à ceux définis théoriquement par Bouckaert et Halligan (2006). Le modèle d'administration de la performance est qualifié de modèle administratif de niveau 1, il est le plus faible des quatre au regard de la performance. Le modèle de management des performances est un modèle administratif de niveau 2, légèrement supérieur au modèle précédent mais en-deçà des modèles politiques. Le modèle de management de la performance est qualifié de modèle politique de niveau 1, le modèle de gouvernance de la performance lui est supérieur, c'est un modèle politique de niveau 2, le plus élevé des quatre. Dans ce dernier modèle, les systèmes de mesure de la performance intègrent alors toutes les dimensions de la performance, y compris au niveau sociétal, et les déclinent dans l'ensemble de l'organisation et de son environnement. Les parties prenantes internes et externes sont ainsi prises en compte et la qualité systématiquement intégrée aux systèmes de mesure.

Cette grille de lecture peut assez aisément permettre de situer une organisation publique et donc une université au regard du niveau de performance qu'elle est capable de mesurer et piloter à l'aide de son système de contrôle de gestion. Comme nous le verrons, la situation des universités française semble bien éloignée du modèle le plus fort proposé dans cette grille.

Dans le contexte français, les évolutions managériales concomitantes de l'apparition et du développement du concept de performance dans le secteur public sont largement consécutives au vote en 2001 de la LOLF et à sa mise en œuvre, qui a contribué à introduire dans les administrations de l'État les principes de gestion publique portés par le courant du NMP.

2. Une performance recherchée par le législateur

S'inscrivant dans la continuité de « *l'évaluation gestionnaire* » (Fave-Bonnet, 2003), la LOLF promulguée le 1^{er} août 2001 « *introduit une démarche de performance pour améliorer*

l'efficacité des politiques publiques qui permet de faire passer l'État d'une logique de moyens à une logique de résultats »¹⁸. Pour le ministère de l'Économie et des finances, la performance, qui est au cœur du nouveau cadre budgétaire, représente la capacité à atteindre des résultats attendus et s'apprécie selon trois catégories d'objectifs : efficacité socio-économique pour le citoyen, qualité de service pour l'utilisateur, efficacité de gestion pour le contribuable¹⁹.

La création de l'AERES en 2006 (loi de programme pour la recherche) acte la naissance d'un nouveau modèle d'évaluation des universités. À la frontière entre évaluation par la puissance publique (une autorité administrative spécialement créée par la loi pour l'évaluation) et évaluation par les pairs (le conseil de l'AERES est composé quasi exclusivement d'universitaires), tout en revendiquant une totale indépendance - inscrite dans la loi - vis-à-vis des parties prenantes concernées, les évaluations réalisées par l'AERES s'inscrivent dans une logique managériale de recherche de la performance devant contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

La logique de pilotage de la performance mise en place par la LOLF est poussée plus loin encore avec la loi LRU qui, en 2007, décline la logique managériale du NMP au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche (Rivière et Boitier, 2011). L'ensemble des nouveautés - principes, notions et outils - introduit par la LOLF dans le paysage de la gestion publique se retrouve quasi intégralement six ans plus tard dans la loi qui régit le passage à l'autonomie des universités. Le rôle de l'AERES se trouve ainsi renforcé par la loi LRU qui élargit les compétences budgétaires des universités et place l'évaluation à l'articulation entre l'autonomie des établissements et leur contractualisation avec le ministère, faisant de l'agence d'évaluation un intermédiaire entre la puissance publique et l'université²⁰.

Consécutive à la loi LRU, la mise en place en 2009 d'un nouveau dialogue contractuel entre le ministère (DGESIP²¹) et les établissements d'enseignement supérieur renforce la place du contrat dans les relations entre les universités et leur tutelle : « *Le dialogue conduisant à la signature du contrat porte à la fois sur la performance et la stratégie de l'établissement, et plus*

¹⁸ Ministère de l'Économie et des finances (2012). Guide pratique de la LOLF, p. 7

¹⁹ *Ibid.* p. 23-26

²⁰ Présentation synthétique de l'AERES, mars 2013.

<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Documentation-sur-l-agence/Documents-institutionnels>

²¹ Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle

*précisément sur 5 axes : la vision stratégique portée par l'établissement, l'analyse de l'environnement, le diagnostic stratégique et de performance et le bilan du contrat précédent, le positionnement cible et les objectifs-clés (en matière de stratégie et de performance), les chantiers stratégiques pour atteindre le positionnement visé et les cibles de performance, les modalités de mise en œuvre et de suivi »*²². Dans ce cadre, le ministère charge alors l'AERES (HCERES suite à la loi ESR de 2013) de l'évaluation *ex-post* et la DGESIP de l'analyse du projet stratégique de l'établissement, sans qu'elle participe à l'élaboration des dossiers d'évaluation.

Partout en Europe, les établissements d'enseignement supérieur sont des entités légalement autonomes. Ils sont désormais à ce titre les principaux responsables de la gouvernance et de la gestion de leurs finances, de leurs activités et de leurs ressources humaines. Cette autonomie est encadrée par des mécanismes nationaux de responsabilisation vis-à-vis de l'usage des fonds publics, qui permettent notamment aux pouvoirs publics d'orienter les politiques stratégiques et financières des établissements et agissent comme un mécanisme régulateur. Ces mécanismes de responsabilisation dans le mécanisme de financement public passent à la fois par :

- la prise en compte d'indicateurs de performances,
- la mise en place de contrats de performances permettant de définir puis de mesurer la réalisation d'objectifs stratégiques,
- l'évaluation de la qualité par des agences nationales d'évaluation.

Parmi les principaux indicateurs dont le suivi par les universités est « obligatoire » en France, on trouve d'une part ceux qui sont utilisés pour l'attribution de la dotation budgétaire et imposés par le modèle de répartition et d'affectation des moyens SYMPA et d'autre part ceux qui permettent l'évaluation, soit des politiques publiques menées par les universités dans le cadre de la LOLF, soit de la qualité du système d'enseignement et de recherche par l'AERES (puis du HCERES).

Les indicateurs du modèle SYMPA, qui a vocation à répartir entre les universités les moyens fixés par la loi de finances en fonction de leur activité et de leur performance, sont un bon exemple du caractère contraint de la recherche de performance par les universités. Les crédits

²² Le nouveau dialogue contractuel : lettre n°2009-0310 du DGESIP aux présidents d'universités (30 juillet 2009)

disponibles sont répartis en deux enveloppes principales, enseignement et recherche, qui se décomposent chacune en deux sous-enveloppes : activité et performance (voir à titre d'illustration le tableau de *Présentation simplifiée du modèle d'allocation SYMPA sur la base des crédits répartis en 2009* en Annexe 1 page 368). Le système répartit les moyens fixés par la loi de finances en fonction de l'activité (nombre d'étudiants présents aux examens de licences et de masters, nombre d'enseignants-chercheurs publiants) et de la performance des établissements se fondant notamment sur l'évaluation des formations effectuée par l'AERES, la réussite en licence et le nombre de diplômés de master. Pour ce qui concerne les critères de répartition de la dotation par le modèle SYMPA, la part de dotation issue de critères de performance négociés et donc dépendante de la contractualisation est faible (4 %) au regard de la part calculée sur la base de l'activité (80 %) et des critères nationaux de performance (16 %) ²³. Au final, cette nouvelle répartition des dotations introduit une forme de concurrence entre les établissements ²⁴ et place les universités dans une situation inédite qui doit les amener, comme dans toute situation concurrentielle, à envisager des stratégies adaptées pour dégager un avantage concurrentiel sur le quasi-marché de la formation supérieure et de la recherche. Il apparaît donc que les indicateurs d'activité et de performance requis par le modèle SYMPA, qui doivent être produits par les universités dans le cadre du contrôle et dont dépendent leurs dotations budgétaires, sont largement imposés par les autorités de tutelle et font de SYMPA un système incitatif quant à l'élaboration et au suivi des indicateurs, ceux-ci étant relativement simples à élaborer et connus.

L'impact de la LOLF sur les universités ne s'est véritablement fait ressentir qu'à compter de l'année 2005, lorsque les premiers budgets et comptes financiers 2006 ont été préparés en « mode LOLF ». Un premier bilan sur les modalités d'appropriation de la LOLF, réalisé en 2007 par l'IGAENR ²⁵ au sein de quelques établissements tests, observe que le travail autour de

²³ Rapport d'information du Sénat n°547 (2012-2013) de Mme Dominique GILLOT et M. Philippe ADNOT, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication et de la commission des finances, déposé le 24 avril 2013: « Financement des universités : l'équité au service de la réussite de tous. »

²⁴ Rapport d'information du Sénat n°532 (2008-2009) de MM. Philippe ADNOT et Jean-Léonce DUPONT, fait au nom de la commission de la culture et de la commission des finances, déposé le 7 juillet 2009 : « Autonomie budgétaire et financière des universités et nouveau système d'allocation des moyens (SYMPA) : le chemin de la vertu ? »

²⁵ IGAENR (2007). La mesure de la performance dans le cadre de la mise en œuvre de la LOLF dans l'enseignement supérieur, Rapport - n° 2007-070.

la LOLF améliore la « *culture commune budgétaire et financière* » et conduit à la production d'indicateurs.

3. Un recours nécessaire aux outils de contrôle

La LOLF marque en 2001 un tournant majeur dans la mise en œuvre du NMP en France et généralise la logique du « triangle du contrôle de gestion »²⁶, qui associe objectifs de performance, moyens alloués et mesure des réalisations. Une circulaire interministérielle²⁷ est spécialement consacrée en juin 2001 au contrôle de gestion dans le secteur public. Intitulée *Développement du contrôle de gestion dans les administrations*, elle définit dans son premier paragraphe l'objectif de la recherche de la performance de la gestion publique, qui « *vise à accroître le bénéfice que l'action de l'État procure à la société et à optimiser la qualité du service rendu à l'usager tout en s'inscrivant dans une politique budgétaire soutenable.* ». Après avoir affirmé que la « *généralisation du contrôle de gestion dans les administrations de l'État [est] un des axes centraux de la modernisation de la gestion publique* », elle définit ce qu'est le contrôle de gestion pour ces administrations :

« Le contrôle de gestion est un système de pilotage mis en œuvre par un responsable dans son champ d'attribution en vue d'améliorer le rapport entre les moyens engagés - y compris les ressources humaines - et soit l'activité développée, soit les résultats obtenus dans le cadre déterminé par une démarche stratégique préalable ayant fixé des orientations. Il permet d'assurer, tout à la fois, le pilotage des services sur la base d'objectifs et d'engagements de services et la connaissance des coûts, des activités et des résultats. »

Cette définition est censée être adaptée aux administrations publiques, qui en sont les destinataires, mais elle entre bien dans le cadre d'une définition « traditionnelle » et plus large telle que celle proposée par Gervais (2009), qui définit le contrôle de gestion comme « *le processus par lequel les dirigeants s'assurent que les ressources sont obtenues et utilisées avec efficacité, efficacité et pertinence conformément aux objectifs de l'organisation, et que les*

²⁶ <http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/performance-gestion-publiques/contrôle-gestion/essentiel/s-informer/triangle-contrôle-gestion>

²⁷ Circulaire interministérielle du 21 juin 2001, ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie et ministère de la Fonction publique, de la réforme de l'État et de la décentralisation.

actions en cours vont bien dans le sens de la stratégie définie ». Le NMP conduit bien à une transposition parfois simple des concepts issus de l'entreprise vers les organisations publiques.

Dans la foulée du vote de la LOLF et de la diffusion de cette circulaire, la Délégation interministérielle à la réforme de l'État (DIRE) fait paraître un document de référence : *Le contrôle de gestion dans les administrations de l'État. Éléments de méthodologie* (DIRE, 2002), dont les objectifs sont de :

- renforcer la compréhension du contrôle de gestion dans les administrations de l'État ;
- sensibiliser les gestionnaires sur les apports possibles du contrôle de gestion ;
- fournir des références communes aux acteurs du contrôle de gestion en environnement public ;
- valoriser les expériences acquises en matière de contrôle de gestion dans le secteur public.

Véritable ouvrage de contrôle de gestion de 300 pages, ce document traite à travers le prisme de la performance publique de tous les champs traditionnels des méthodes de calcul et analyse des coûts et du contrôle de gestion. On trouve dans ce document 241 occurrences du mot *performance* (et 482 de l'expression *contrôle de gestion*), exprimant sans ambiguïté à quel point, selon l'État, la mise en place de systèmes de contrôle de gestion est déterminante pour la performance publique. Cependant, ce contrôle de gestion doit être adapté au contexte de fonctionnement du secteur public. Ainsi pour la DIRE (2002), si les expériences de contrôle de gestion menées dans les administrations ont montré les effets bénéfiques de celui-ci et justifient la généralisation du contrôle de gestion dans les services comme moyen de l'amélioration de la gestion publique (faisant référence à la circulaire interministérielle de 2001), ces expériences ont aussi prouvé qu'il ne s'agissait pas de transposer telles quelles des techniques utilisées couramment dans l'entreprise, mais de développer une adaptation aux besoins de l'action publique. Pour autant et malgré un souci d'illustration par des applications dans des organisations publiques, ce document méthodologique développe, au moyen d'une démarche essentiellement instrumentale, une approche standard du contrôle de gestion directement inspirée des pratiques du secteur privé (Augé, Naro et Vernhet, 2010).

La conférence des présidents d'université (CPU) a elle-même édité un ouvrage de référence à destination des présidents d'universités et de leurs équipes, le *Guide méthodologique pour l'élaboration du tableau de bord stratégique du président d'université et de l'équipe*

présidentielle (CPU, 2010). Ce guide « présente une méthodologie conforme à l'état de l'art, et aux pratiques en vigueur dans les institutions publiques et parapubliques ». Il ne s'agit donc pas seulement d'un ouvrage de contrôle de gestion, mais bien, là aussi, d'un document *a priori* adapté à la situation particulière des établissements d'enseignement supérieur. Le contrôle de gestion dans le secteur public requiert des aménagements, il doit dans le cas présent répondre aux besoins spécifiques des universités. Néanmoins, malgré les adaptations contextuelles nécessaires, les raisons de l'existence des systèmes de contrôle et leurs finalités sont relativement universelles. Ainsi selon le guide publié par la CPU :

« [L'autonomie des établissements consécutive à la loi LRU] s'accompagne d'une impérieuse nécessité de rendre des comptes aux différents acteurs que sont la représentation nationale, la tutelle, les partenaires, les étudiants et les personnels. Faire les bons choix dans le cadre d'une stratégie éclairée, mobiliser au mieux les ressources. Ces impératifs conduisent les présidents et les équipes présidentielles à prêter une attention de plus en plus grande à la fonction de pilotage de leur établissement.

« Il leur paraît particulièrement nécessaire de disposer d'une méthodologie leur permettant d'apprécier l'équilibre économique de leur établissement, de mesurer l'efficacité de leurs universités par rapport à l'accomplissement de leurs missions, de dégager des marges de manœuvre et de disposer d'éléments objectifs pour opérer les choix stratégiques qui leur incombent.

« Dans ce cadre méthodologique les indicateurs et leur synthèse sous la forme de tableaux de bord forment un élément substantiel d'une démarche d'amélioration constante de l'activité et de la performance dans l'établissement. »

Si le guide justifie le recours au contrôle de gestion par l'existence des facteurs (LRU, autonomie) qui ont accru les responsabilités des établissements et les obligent à renforcer la fonction pilotage de ceux-ci, il met aussi en évidence comme facteur décisif la nécessité de mesurer l'efficacité des universités dans l'accomplissement de leurs missions. En effet, ces dernières ont évolué au cours du temps en s'enrichissant considérablement - par exemple l'apparition des services de formation continue - ce qui a conduit à de nouveaux besoins en outils de contrôle et de pilotage liés aux transformations organisationnelles que ces missions nouvelles ont engendrées (Chatelain-Ponroy, 2010).

Les évolutions dans l'environnement et dans le contexte de fonctionnement des universités françaises nécessitent donc d'attacher une grande importance au pilotage des établissements. Or ce pilotage requiert la connaissance et la pratique de méthodes pour la mise en œuvre d'une instrumentation de gestion adaptée, le contrôle de gestion apparaît ainsi comme indispensable pour améliorer la performance des universités. Pour Chatelain-Ponroy et Sponem (2007) : « *Compte tenu des exigences de la LOLF et de l'absence d'un modèle de contrôle de gestion idoine à importer, la tentation est grande de prendre exemple sur les entreprises pour organiser la fonction contrôle de gestion* ». La question du choix des individus à retenir pour développer les services de contrôle de gestion dans les universités se pose alors : faut-il recruter des contrôleurs de gestion issus du secteur privé ou effectuer des recrutements internes parmi les personnels administratifs des établissements ? Quelle que soit la réponse, assimiler le fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur à celui d'une entreprise n'est pas pertinent : « *Une simple importation des méthodes "du privé" dans les universités serait certainement vouée à l'échec. [...] On peut donc penser que pour que la fonction contrôle de gestion soit une aide au pilotage des universités [...] il est nécessaire d'articuler les compétences "classiques" des contrôleurs de gestion aux spécificités de la gestion des universités* » (Chatelain-Ponroy et Sponem 2007). De même, pour Berland et De Rongé (2013) le développement des systèmes de contrôle de gestion dans les organisations publiques ne peut résulter de la simple transposition d'outils et de méthodes développés dans un tout autre contexte, car ces organisations présentent des caractéristiques qui obligent les systèmes de contrôle traditionnels, c'est-à-dire à ceux développés initialement pour le secteur privé, à évoluer pour les intégrer.

Si le management public vise donc à développer la performance générale des organisations publiques et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation, il suppose une adaptation des méthodes de gestion à la diversité des situations et des enjeux (Bartoli, 2009), il en est ainsi de l'université.

Avant la mise en œuvre de la LOLF et donc depuis 1959, la gestion publique mettait l'accent sur l'approbation des opérations par un contrôleur extérieur, avant engagement. Dans le cadre du NMP, ce contrôle *a priori* est remplacé par un contrôle *a posteriori* par les résultats, ce qui permet de décentraliser la prise de décision et fait peser sur les gestionnaires l'obligation d'assurer l'efficacité, la fiabilité et le respect des dispositions réglementaires. Ainsi selon Berland et De Rongé (2013) : « *Cette évolution de la conception de l'action publique conduit*

à une modification du management public et fait du contrôle de gestion un dispositif central de celui-ci. [...] D'un contrôle formel, on s'achemine vers un contrôle d'opportunité, moins bureaucratique mais plus délicat à mener. »

La culture de la performance véhiculée par le NMP est désormais bien présente au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche, du fait notamment de la LRU. Elle doit conduire à mettre en place un système de contrôle et pilotage de la performance avec un souci de gestion efficace et efficiente des ressources : efficace pour l'atteinte des objectifs stratégiques définis par le ministère dans le cadre de la loi de finance, et efficiente en optimisant les moyens grâce à des dispositifs de contrôle de gestion (Rivière et Boitier, 2011).

Section 2. Un contrôle cybernétique encouragé mais insuffisant

Les méthodes de gestion des organisations publiques utilisées aujourd'hui ont essentiellement pour origine l'adaptation de celles traditionnellement réservées au secteur privé. En effet, pour améliorer la productivité des organisations publiques et donc leur performance, le courant de pensée du NMP a conduit à des expériences de duplication et introduction des outils de contrôle de gestion du secteur privé, dont le modèle de gestion est censé être plus efficace et plus performant (Hood, 1995). Pour Drevet, Lande et Portal (2011) : « *En édifiant en référence les pratiques du secteur privé, le NPM met en avant des valeurs qui sont traditionnellement celles identifiées dans ces organisations afin d'initier l'efficacité et l'efficacités des actions publiques* ». Le NMP est alors confronté à la difficile question de l'applicabilité des mesures de performance utilisées par les organisations du secteur privé au sein des organisations publiques.

Comme le soulignent Biondi et al. (2008) : « *L'étude des discours attachés aux différentes réformes montre que les instruments de quantification comptable et financière y sont toujours mobilisés dans une visée rationnelle, puisqu'ils doivent permettre un pilotage régulé et contrôlé des administrations liant mécaniquement priorités d'action, objectifs stratégiques, indicateurs de suivi, mesure des résultats et corrections éventuelles* ». La vision du contrôle véhiculée par les réformes et rapports officiels (Sénat, Cour des comptes, IGAENR), ainsi que par les guides méthodologiques destinés à accompagner les établissements publics et plus particulièrement les universités dans la mise en œuvre des outils de contrôle (DIRE, 2002 ; CPU, 2010), est réduite

à un ensemble de dispositifs permettant de gérer les résultats par des outils de contrôle cybernétiques.

Non seulement ces outils ne sont utilisés que pour la production d'indicateurs élémentaires dans une logique de contrôle surveillance (1), mais leurs caractéristiques et leur qualité les rendent insuffisants pour tout usage cybernétique, comme la lecture des rapports officiels le fait apparaître (2).

1. Une production d'indicateurs aux usages limités

Pour Rivière et Boitier (2011), les structures institutionnelles mises en place pour évaluer les politiques publiques dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche voient leur rôle se limiter pour l'essentiel à une demande de remontée d'informations déconnectée des besoins opérationnels des établissements, les systèmes de contrôle de gestion sont mis en place *« sans tenir compte des spécificités contextuelles, sans en définir les enjeux et les limites en termes d'utilisation pour la prise de décision, sans consensus quant aux référentiels de performance mobilisés, [au] risque de générer un couplage lâche entre les réalités stratégiques et opérationnelles locales et le reporting vis-à-vis du ministère »*. L'université subit ainsi une forte coalition de pouvoir externe (Mintzberg, 2003), à travers le ministère de tutelle qui contraint, sinon impose, la mise en place de nombreux indicateurs destinés davantage à une logique de justification qu'à une logique de pilotage interne des leviers de performance (Drevet, Lande et Portal, 2011).

En effet, malgré l'autonomie dont disposent les universités, le volume considérable de données à produire - entre indicateurs nationaux obligatoires, indicateurs contractuels négociés et contraints par le cadre des PAP et RAP concernés (Plans annuels de performance, Rapports annuels de performance, tous deux prévus par la LOLF) et indicateurs AERES - semble laisser difficilement la possibilité aux équipes dirigeantes de construire et/ou valoriser leurs propres modèles de mesure de performance et d'assurer la production d'indicateurs supplémentaires qui seraient nécessaires à assurer le pilotage de leur établissement selon des stratégies choisies et non imposées (Petitjean, Ory et Côme, 2014). Rivière et Boitier (2011) soulignent ainsi la contradiction selon laquelle les universités doivent à la fois rendre des comptes sur de multiples indicateurs d'activité et de performance mais aussi *« construire des projets de grande ampleur*

dans un contexte d'incertitude forte quant à leur niveau de financement futur ». En outre, la logique de réseau dans laquelle elles s'inscrivent (CPU, EUA, conférence de doyens, etc.) est plus basée sur la recherche de la meilleure réponse possible aux demandes par la production d'outils adaptés, par exemple par le biais de l'AMUE, que sur des propositions de production d'indicateurs pertinents. Ainsi les informations comptables ne sont pas utilisées comme support de la prise de décision mais davantage comme outil de légitimation des décisions prises, les outils de contrôle mis en œuvre sont utilisés avant tout pour répondre à la tutelle et non pour améliorer l'efficacité du pilotage (Drevet, Lande et Portal, 2011).

Dans une enquête menée en 2011, Chatelain-Ponroy et al. (2012) observent effectivement que les systèmes de contrôle et de pilotage des universités sont essentiellement utilisés à des fins de *reporting* et d'évaluation :

- Données relatives à l'enseignement : utilisées pour le *reporting* (renseigner les indicateurs LOLF, répondre aux demandes des autorités de tutelle et permettre la négociation) ;
- Données relatives aux budgets et aux coûts : *idem* ;
- Données relatives à la recherche : utilisées d'abord à des fins d'évaluation de la recherche au niveau de l'université, des unités et aussi des enseignants-chercheurs, et dans une moindre mesure pour le *reporting*.

Une étude quantitative menée sur un échantillon de 33 universités françaises représentatives permet à Carassus et al. (2011) de caractériser le pilotage des universités. Les résultats obtenus montrent que les outils de pilotage mobilisés par les universités françaises sont élémentaires, qu'ils sont produits par les services généraux et que leur usage est centralisé et essentiellement limité à une logique de surveillance, ne permettant pas de favoriser les apprentissages organisationnels. En interprétant ces résultats au regard du cadre conceptuel de Bilek et al. (2010)²⁸, les chercheurs constatent que les universités françaises fonctionnent selon des modèles qualifiés d'administratifs, sans atteindre le niveau de modèles de management public qui permettraient de répondre aux enjeux du contexte dans lequel elles évoluent. Pour y répondre et en reprenant la typologie des quatre modèles de management de la performance (Bilek et al., 2010), l'université devrait se situer au niveau des modèles politiques de

²⁸ Cf. Tableau 3 : Les quatre modèles de management de la performance selon Bilek et al. (2010), page 42.

management de la performance et idéalement au niveau du modèle le plus fort, qualifié de « gouvernance par la performance ». Ce dernier désigne en effet des organisations qui intègrent toutes les dimensions de la performance, y compris au niveau sociétal, les déclinent en objectifs permettant de prendre en compte les parties prenantes internes et externes aux systèmes de mesure et de contrôle. Il permettrait ainsi à l'université de renouveler son approche de la performance avec une vision élargie, dans laquelle le contrôle ne se limiterait plus à une seule logique de surveillance ni à la production d'indicateurs élémentaires à des fins de *reporting*.

2. Le constat d'un contrôle déficient

Dès 1994, l'article 45 du décret n° 94-39 prévoyait que : « *Chaque établissement se dote d'une comptabilité analytique dont les procédures et méthodes sont conformes à celles proposées par le plan comptable général* ». Mais les principes du NMP étaient encore balbutiants en France et aucune contrainte ne justifiait alors la nécessité impérieuse de réaliser des calculs de coûts pour assurer le bon fonctionnement de la gestion administrative et budgétaire des universités. La comptabilité analytique ne s'est donc pas développée et en 2005, alors que les principes de performance de la LOLF étaient posés, on pouvait lire dans un rapport de la Cour des comptes :

« Le fait que les universités ne disposent à l'heure actuelle, en quasi-totalité, d'aucune comptabilité analytique leur interdit de surcroît d'espérer produire des prévisions budgétaires fiables et de justifier et maîtriser les coûts de leur budget de fonctionnement. Les universités comptent ainsi parmi les organismes publics qui ignorent pour l'essentiel le coût de leurs prestations : elles ne savent pas, ainsi, quelles formations sont excédentaires ou bien à l'inverse déficitaires, et elles sont dans l'incapacité de déterminer l'impact sur leurs coûts des différents modes d'organisation pédagogique qu'elles peuvent mettre en place. En outre, elles ne sont pas en mesure de mettre en œuvre une tarification correcte des opérations qu'elles mènent dans les domaines de la recherche ou de la vente de prestations de services. »²⁹

²⁹ Cour des comptes (déc. 2005). Communication à la commission des finances, de l'économie générale et du plan de l'Assemblée nationale : « L'efficience et l'efficacité des universités : observations récentes et nouvelles approches », p. 47.

« Les coûts d'enseignement, de recherche ou d'infrastructure ne sont donc pas connus, ce qui devrait pourtant être une condition préalable à toute recherche de performance. »³⁰

Un rapport de l'IGAENR dresse en 2009 un état de la situation relative à la mise en place du contrôle et des outils de pilotage au sein des universités. Il constate tout d'abord que la notion de pilotage recouvre des réalités différentes selon les établissements, traduisant³¹ :

- D'une part, « [...] la capacité des équipes de direction des établissements à conduire le projet d'établissement et la politique de formation et de recherche que leur conseil d'administration a approuvés, à définir les modalités de concertation et de travail avec les personnels, les composantes et unités de recherche, à diriger les équipes de cadres administratifs et à définir les processus de prises de décision » ;
- D'autre part, « [...] la production d'éléments d'analyse et d'indicateurs sur lesquels les établissements se fondent pour mesurer leurs résultats et les procédures de contrôle de gestion et d'audit interne. »

Ces deux aspects devraient en toute logique être indissociables car ce sont deux aspects d'une même réalité du contrôle, qui s'exerce au travers de trois processus : finalisation, pilotage et postévaluation (Bouquin et Kuszla, 2013). La première interprétation évoquée ci-dessus correspond à la phase de finalisation préalable au pilotage, la seconde interprétation correspond à la phase de postévaluation consécutive de la phase de pilotage. Les dissocier revient donc, soit à produire des indicateurs ne servant pas au pilotage, soit à piloter sans indicateurs, ces deux propositions ne permettant pas de valider l'existence d'un système de contrôle performant.

Le rapport de l'IGAENR considère que les procédures et outils de pilotage doivent être globalement confortés au sein des universités et que la pratique des indicateurs de performance, encore peu répandue, fait l'objet de productions et d'usages très hétérogènes. Si l'existence de structures de pilotage est généralisée dans les établissements, signifiant que la volonté d'améliorer la visibilité et le suivi de leurs activités est réelle, les résultats ne sont pas au niveau des exigences requises. Ainsi, alors que la quantité d'indicateurs de pilotage à produire est à la fois bien trop importante du fait de toutes les exigences de *reporting* liées à l'évaluation et aux demandes des autorités de tutelle, les sources de données issues des systèmes d'information ne

³⁰ *Ibid.* p. 49.

³¹ IGAENR (2009). La modernisation de la gestion publique : un levier pour l'autonomie des universités. Rapport n° 2009-062, p. 38.

sont pas fiabilisées et ne permettent ni de produire les indicateurs envisagés ni de les utiliser pour le pilotage interne. L'IGAENR recommande ainsi aux établissements d'identifier les indicateurs appropriés au pilotage, et permettant de fait de limiter le nombre des indicateurs nécessaires à la conduite de l'activité, soulignant « *[qu'il] est impératif que les universités développent [...] les instruments qui leur permettront de mesurer l'efficacité réelle de leurs actions au regard de leurs missions fondamentales* »³².

Pourtant, des évolutions significatives se sont opérées rapidement dans l'évolution des mentalités au regard des besoins réels en outils de gestion. En effet si en 2005, la Cour des comptes³³ écrivait (phrases soulignées par nous-même) :

« En définitive, la gestion budgétaire se situe au cœur des enjeux des universités, dont elle est un instrument essentiel, puisqu'elle traduit leurs choix stratégiques et hiérarchise leurs priorités. L'incapacité de nombreuses universités à concevoir leur budget comme un instrument stratégique au service de leur politique d'établissement est cependant patente [...] » ;

Et relevait

« [...] l'absence, dans la majorité des universités, de véritables directions financières suffisamment structurées et qui devraient avoir pour mission prioritaire la mise en place d'une comptabilité analytique fiable et une appréciation précise des besoins budgétaires » ;

En 2009, l'IGAENR³⁴ pouvait écrire que :

« [...] la quasi-totalité des universités visitées bénéficiait d'un contrôleur de gestion. Cependant, en raison d'une absence de cadrage politique des activités de ces derniers ou de l'absence d'outils informatiques adaptés dans les universités n'ayant pas encore adopté le logiciel SIFAC ou tout produit équivalent, le contrôle de gestion se limite le plus souvent à l'exercice d'un contrôle budgétaire, au demeurant indispensable. La montée en charge progressive de la comptabilité analytique et du contrôle de gestion constitue une condition incontournable de la réussite de l'élargissement des compétences des universités ».

À quatre ans d'intervalle, les deux rapports observent l'un et l'autre les insuffisances des structures de contrôle existantes. Mais le rapport de 2005 souligne à la fois l'importance

³² *Ibid.* p.40

³³ Cour des comptes (déc. 2005), p. 48. *Op. Cit.*

³⁴ IGAENR (2009), p. 41. *Op. cit.*

fondamentale de la gestion budgétaire et sa faiblesse, alors que le rapport de 2009 regrette que le contrôle de gestion se limite au seul contrôle budgétaire. Les insuffisances signalées en 2005 étant désormais dépassées, le contrôle doit encore évoluer pour faire face à de nouveaux enjeux, notamment en raison du passage aux Responsabilités et Compétences Élargies qui transfèrent aux universités la gestion de leur masse salariale et plus largement de leurs ressources humaines.

Le dernier rapport d'information du Sénat portant - entre autres - sur la situation de la mise en œuvre des systèmes de contrôle et leurs outils dans les universités, paru en 2013³⁵, continue à faire état des insuffisances liées aux systèmes en place. Il considère que les outils de gestion budgétaire utilisés ne permettent pas de gérer le budget de façon prospective. Concernant la comptabilité analytique, si les universités disposent des outils nécessaires à son développement, rares sont celles qui l'ont déployée sur l'ensemble de leurs activités, cette démarche restant mise en œuvre de façon partielle. Les systèmes de contrôle de gestion sont rares et largement inachevés.

Une étape semble être franchie puisque les faiblesses des systèmes de contrôle sont évoquées sur des points nouveaux (la dimension prospective, le déploiement à l'ensemble de l'activité), des progrès indéniables ont été réalisés mais les pistes d'améliorations sont toujours immenses. La lecture des rapports successifs montre que si les universités ont la nécessité de développer des systèmes de contrôle de gestion pour piloter leur performance dans un contexte qui les a contraint à le faire, leur mise en place effective est laborieuse et le chemin est long pour parvenir à piloter l'activité des universités par des outils de contrôle cybernétique aboutis.

La fiabilité des données issues du système d'information de gestion est mise en cause sur l'ensemble de cette période 2005-2013 et apparaît liée à un problème récurrent de déficit en outils de gestion ou de procédures de contrôle inadaptées ou inexistantes. Si le dernier rapport du Sénat (mentionné ci-après dans le Tableau 4) pour l'année 2013 n'évoque pas le manque de fiabilité, la Cour des comptes a rendu public, en octobre 2013, un rapport³⁶ sur la qualité des comptes des administrations publiques pour l'année 2012. Sur les 89 rapports de certification

³⁵ Rapport d'information du Sénat n° 446 (2012-2013). *Op. Cit.*

³⁶ Cour des comptes (oct. 2013). Rapport : La qualité des comptes des administrations publiques, comptes assujettis à la certification par un commissaire aux comptes, exercice 2012.

de comptes des EPSCP³⁷ au titre de 2012 qui ont été transmis à la Cour, 24 expriment une certification sans réserve, soit 27 %, 65 comportent au moins une réserve, soit 73 %, ces 65 rapports totalisant 173 réserves. La Cour explique la cause de ces réserves émises par les commissaires aux comptes par un déficit de contrôle interne, dont le développement serait également le remède à ces réserves :

« Les insuffisances de qualité comptable relevées nécessitent la mise en place ou le déploiement de dispositifs de contrôle interne adaptés. Cette problématique reste un véritable enjeu de la qualité comptable des EPSCP et plus globalement des administrations publiques, ce dont témoigne la part des réserves relatives au contrôle interne, soit 20 % des rapports comportant au moins une réserve ou 10 % des réserves exprimées.

« Les insuffisances relatives au contrôle interne mises en exergue dans le cadre de ce rapport sont relayées par d'autres travaux de la Cour. Ainsi en 2013, dans le cadre des travaux de certification des comptes de l'État, la Cour a évalué le dispositif de contrôle interne de 26 universités. Ses travaux corroborent, en partie, le résultat de l'audit mené par les commissaires aux comptes. Ainsi les entités dont le dispositif de contrôle interne a été jugé insuffisant ou inexistant par la Cour (21) sont également celles qui ont été certifiées par les commissaires aux comptes avec réserves (20), six d'entre elles ont fait l'objet de réserve spécifique sur le dispositif de contrôle interne et son impact sur la qualité des comptes. »

Ainsi selon la Cour des comptes, le déploiement de dispositifs de contrôle interne effectifs et efficaces doit permettre d'atténuer le nombre de réserves et ainsi d'améliorer la qualité comptable et la fiabilité des données de gestion.

³⁷ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel

Tableau 4: Synthèse longitudinale de trois rapports officiels sur la gestion des universités

Cour des comptes (2005) - L'efficience et l'efficacité des universités : observations récentes et nouvelles approches

Fiabilité des données comptables et de gestion :

Les comptes des universités ne traduisent pas suffisamment de façon régulière et fidèle leur situation patrimoniale ou leurs résultats.

Les carences observées retirent toute certitude aux comptes des universités et privent celles-ci des informations indispensables à une gestion efficace.

Gestion budgétaire :

La gestion budgétaire des universités apparaît dans l'ensemble largement perfectible.

La fiabilité de la comptabilité des engagements n'est pas toujours suffisante. Les ordonnateurs ne peuvent suivre correctement l'exécution du budget, ni vérifier, avant tout nouvel engagement, la disponibilité réelle des crédits. Une université peut ainsi afficher un résultat fortement excédentaire, alors qu'elle a en fait engagé la totalité de ses ressources, voire davantage.

Comptabilité analytique :

La comptabilité analytique fait presque complètement défaut dans l'ensemble des universités. Les coûts d'enseignement, de recherche ou d'infrastructure ne sont donc pas connus, ce qui devrait pourtant être une condition préalable à toute recherche de performance.

Contrôle de gestion :

Non évoqué par le rapport.

IGAENR (2009) - La modernisation de la gestion publique : un levier pour l'autonomie des universités

Fiabilité des données comptables et de gestion :

Une qualité des données figurant dans les systèmes d'information insuffisamment contrôlée.

Fiabilité aléatoire des indicateurs produits, en raison des problèmes de qualité qui affectent les données figurant dans les systèmes d'information.

Gestion budgétaire :

Les universités ne prennent pas suffisamment la peine de formaliser leurs procédures d'élaboration du budget, notamment en établissant un calendrier budgétaire détaillé.

La faiblesse relative de la qualité de la prévision budgétaire se traduit par de très fortes fluctuations au cours des différentes étapes du processus budgétaire. Elle génère de réelles difficultés d'appréciation de l'équilibre économique des universités et des marges de manœuvre réelles dont elles disposent.

Comptabilité analytique et Contrôle de gestion :

le contrôle de gestion se limite le plus souvent à l'exercice d'un contrôle budgétaire.

La montée en charge progressive de la comptabilité analytique et du contrôle de gestion constitue une condition incontournable de la réussite de l'élargissement des compétences des universités.

Sénat (2013a) - L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan

Fiabilité des données comptables et de gestion :

Non évoqué par le rapport.

Gestion budgétaire :

Les universités sont insuffisamment outillées pour gérer de façon prospective leur budget global. En l'absence de vision consolidée de leurs comptes, les établissements sont rarement en capacité de retracer leurs multiples sources de financement et ne respectent pas leur obligation de transparence budgétaire.

Comptabilité analytique :

99 établissements peuvent potentiellement (avec le logiciel SIFAC) établir une comptabilité analytique. En réalité seulement quatre établissements ont déployé la comptabilité analytique sur l'ensemble de leurs activités et quatre sont en cours de formation-action pour un déploiement prévu en juin 2013. Plusieurs universités utilisent cette fonctionnalité de façon partielle, sans qu'il soit possible de les dénombrer.

Contrôle de gestion :

Certaines universités disposent de tableaux de bord ou de plans de développement à cinq ou à dix ans, qui s'appuient sur une vision consolidée de leurs moyens (humains, financiers, patrimoniaux) et du coût de l'ensemble de leurs activités. Cette évolution a été rapide mais demeure inachevée dans un nombre encore important d'établissements.

Le rapport de l'IGAENR (2009) ne limite pas ses préconisations aux seuls aspects comptables, budgétaires et financiers. Il indique qu'il est nécessaire que les universités renforcent les compétences des structures de pilotage en matière de contrôle de gestion, de démarche et de contrôle qualité ainsi que d'audit interne. En effet, pour assurer la réussite et la performance des établissements, il n'est pas suffisant que le contrôle de gestion soit le plus souvent circonscrit à l'exercice du seul contrôle budgétaire. La montée en puissance des systèmes de contrôle de gestion est donc une condition incontournable.

Au titre des bonnes pratiques en ce domaine, l'IGAENR invite les universités à suivre l'exemple d'établissements s'étant engagés dans des démarches qualité :

« L'inspection générale a rencontré quelques établissements qui ont pris des initiatives très intéressantes en matière de procédures qualité appliquées à la gestion de l'établissement. Les universités Henri Poincaré Nancy 1 et Claude Bernard Lyon 1 ont ainsi créé des services "qualité" dont la mission consiste à simplifier, sécuriser et formaliser les processus de gestion. Ces initiatives, qui gagneraient à être enrichies d'une analyse des risques encourus par les

établissements du fait de leurs activités doivent être étendues progressivement à tous les établissements qui optent pour les compétences élargies. »³⁸

La démarche qualité et les dispositifs de certification associés, au-delà de leurs aspects contraignants et normatifs apparaissent comme facilitateurs de la mise en place des systèmes de contrôle de gestion (Ory, Petitjean et Côme, 2015).

Le Chapitre 1 nous a permis de cerner la notion de performance dans le cadre de fonctionnement de l'université, en identifiant les raisons de l'apparition et des évolutions de cette notion dans le secteur public et à l'université, en lien avec des transformations majeures des méthodes de management inspirées par le courant du NMP et mises véritablement en œuvre au cours de la dernière décennie. La performance publique est recherchée par le législateur, qui a associé à cet objectif des dispositifs contraignants et incitatifs qui rendent indispensable le développement de systèmes de contrôle de gestion et de pilotage au sein des organisations publiques. L'utilisation des outils classiques du contrôle de gestion est largement promue, les outils cybernétiques apparaissent indispensables au pilotage tel qu'il est souhaité par les réformes et rapports officiels. L'observation des pratiques est cependant toute autre et montre des insuffisances importantes dans la mise en œuvre réelle de ces outils. Dans ces conditions, mesurer la performance des universités relève de la gageure. Ceci d'autant plus que l'instrumentation de cette performance passe au préalable par la caractérisation des leviers auxquels elle réagit et leur hiérarchisation au regard des objectifs fixés par la stratégie des établissements, au risque de ne pas mettre en place un système de contrôle répondant aux réels besoins de pilotage. L'organisation est performante lorsqu'elle dispose de facteurs clés de succès jugés comme performants par ses parties prenantes (Bouquin et Kuszla, 2013), il convient donc que l'université identifie à la fois ses facteurs de performance et les parties prenantes dont l'influence est significative et pertinente au regard de l'appréciation de celle-ci.

³⁸ IGAENR (2009), p. 41. *Op. cit.*

Chapitre 2 : Les parties prenantes au cœur de la performance de l'université

Nous l'avons vu, la notion de performance est plurielle et mouvante, elle a notamment subi une triple évolution pour devenir une performance multidimensionnelle, un construit subjectif et un outil de management (Saulquin et Schier, 2007). Ces perspectives de la performance se retrouvent dans sa représentation au sein de l'université. Les attributs de l'université, à travers la multiplicité de ses missions et fonctions mais aussi son organisation, ainsi que la multiplicité de ses parties prenantes vont donner à la performance ce caractère multidimensionnel et subjectif et obliger, lors de la définition de la stratégie, à porter un regard élargi sur les objectifs de performance à atteindre (section 1).

Parce qu'elles jugent les résultats obtenus sur les facteurs clés de succès et sont donc juges de la performance dans les organisations (Bouquin et Kuszla, 2013), les parties prenantes de l'université doivent être prises en compte dès la définition des objectifs à poursuivre, à travers les attentes qu'elles expriment, de façon à identifier des leviers de performance autres que les seuls indicateurs statistiques produits par l'université à destination du ministère et des agences d'évaluation.

Prendre en compte ces attentes dans les systèmes de contrôle des universités est une condition de la mesure d'une performance véritablement multidimensionnelle car non plus limitée par le prisme des indicateurs attendus par les autorités de tutelle, seules parties prenantes qui orientent véritablement aujourd'hui le choix, la qualité et la quantité des indicateurs de performance produits par les universités. Cette prise en compte requiert préalablement de distinguer et hiérarchiser les parties prenantes, pour identifier celles dont l'importance pour l'université peut faire de la satisfaction de leurs attentes des facteurs clés de succès dans le cadre d'une performance multidimensionnelle (section 2).

Section 1. Des facteurs multidimensionnels de performance

La définition d'une stratégie et sa déclinaison en objectifs sont rendues difficiles du fait de la complexité à cerner la fonction de production des universités (1), de l'existence de conflits de rationalités (2) et de l'ambiguïté consécutive de la multiplicité des objectifs à poursuivre (3),

conduisant à la prise en compte de nouveaux indicateurs de mesure de la performance (4) au cœur de laquelle se trouvent les parties prenantes.

1. Une double fonction de production

L'existence dans l'université d'une double fonction de production, telle que Gibert (1986) l'a mise en évidence dans les organisations publiques, rend souvent peu claire l'expression d'une démarche ou même d'une intention stratégique (Benzerafa et *al.*, 2011) et par conséquent ne facilite pas la détermination des objectifs de performance à atteindre et des leviers auxquels celle-ci réagit. Ainsi selon Gibert (1986), « *une première fonction de production transforme les moyens en réalisations, une deuxième fonction fait passer de celles-ci à l'impact* ».

Cette particularité de la double fonction de production des organisations publiques et donc des universités « *implique de s'intéresser à la notion d'impact pour rendre compte de la performance et suppose, par conséquent, une description détaillée et précise de ce que chaque organisation est censée accomplir* » (Berland et De Rongé, 2013). Cette notion d'impact est celle qui relève par essence de l'évaluation des politiques publiques et renvoie à la deuxième fonction de production, alors que la première est traditionnellement associée au contrôle de gestion centré sur les aspects *a priori* plus opérationnels. C'est sur cette première fonction de production que sont le plus souvent focalisés les gestionnaires dans la mise en œuvre des systèmes de contrôle, or c'est en général la deuxième fonction de production qui justifie l'existence même de l'organisation publique. Au demeurant, déterminer quels sont les leviers de performance de l'université exige d'adopter une vision élargie à ses deux fonctions de production, l'impact sur les parties prenantes est alors décisif pour identifier ces leviers.

En effet, la première fonction de production, mesurée par des résultats (*outputs*) exprimés en unités souvent physiques (ex : le nombre d'heures de cours dispensées) renvoie au niveau d'activité immédiatement perceptible tandis que la seconde fonction renvoie aux impacts (*outcomes*) de cette production sur la société. Si des indicateurs de résultat peuvent assez aisément être identifiés, il n'en est pas de même pour les indicateurs d'impact car ils mesurent des phénomènes ayant une forte dimension qualitative et qui ne génèrent des effets qu'à moyen voire long terme (Bessire et Fabre, 2011). Les universités doivent gérer une fonction de production multiple, correspondant aux missions qui lui sont imparties (formation, recherche,

insertion professionnelle, relations internationales...) et aux réponses apportées aux besoins des usagers (diplôme, culture, réseau social...). La mise en place d'indicateurs traitant de la première fonction de production ne pose guère de problème (ex : le ratio heures effectuées/nombre d'étudiants) mais ne rend compte que d'un aspect purement quantitatif de l'activité de l'université et passe presque sous silence le second aspect bien plus délicat à appréhender par des indicateurs synthétiques, même si de rares indicateurs dont la fiabilité peut largement être remise en cause existent (ex : le taux d'insertion des diplômés relevé à 3, 6 et 12 mois). Ce faisant, en ne mesurant presque exclusivement que les résultats de la première fonction de production, le risque est que le système de contrôle se trompe d'objectifs.

Pour Ouchi (1979), la mise en place d'un système de pilotage par indicateurs nécessite une bonne connaissance des *outputs* de l'organisation. Si le terme *outputs* est le plus souvent traduit par résultats, cette traduction est trop restrictive pour Bessire et Fabre (2011) qui préfèrent dans le cas des organisations publiques parler des « *extrants du processus à piloter* », englobant ainsi les notions de résultat et d'impact associées à la double fonction de production.

Or la définition de ce que sont les extrants du système d'enseignement supérieur pose de redoutables problèmes. S'agit-il du nombre d'étudiants diplômés ? Du nombre d'étudiants ayant trouvé un emploi à l'issue de leurs études ? Du nombre de brevets déposés ? Du nombre de conférences organisées ou plus simplement (en apparence) de la satisfaction des besoins des principaux usagers, à savoir les étudiants ? (Côme, 2011).

La complexité à déterminer et donc à mesurer les extrants du système universitaire réduit considérablement le champ d'application d'un pilotage et contrôle par indicateurs « *dans la mesure où dans de nombreuses situations, cette mesure est impossible* » (Bessire et Fabre, 2011). Le mode de contrôle adapté au contexte des universités, au regard du cadre d'analyse proposé par Ouchi (1979), est une situation de contrôle par le clan (Heldenberg et Sénéchal, 2011 ; Bessire et Fabre, 2011 ; Chatelain-Ponroy et *al.*, 2012), c'est-à-dire par des instances d'autocontrôle mises en place par la profession, situation classique dans les bureaucraties professionnelles au sens de Mintzberg (Chatelain-Ponroy et Sponem, 2007).

2. Des rationalités en opposition dans une bureaucratie professionnelle

En tant qu'organisation l'université est considérée comme une bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982), le centre opérationnel de l'organisation est dominé par les opérateurs qualifiés - nommés par Mintzberg "professionnels" (ici les universitaires) - dans un environnement qui est à la fois complexe et stable. Dans ces organisations les professionnels « *contrôlent leur propre travail mais ils cherchent aussi à avoir le contrôle collectif des décisions qui les affectent* », les stratégies propres à l'organisation « *représentent l'effet cumulé au fil du temps des projets - des "initiatives" stratégiques - que les membres ont réussi à amener l'organisation à entreprendre [...]* » (Mintzberg 1982). Ainsi l'exercice des missions et les arbitrages à réaliser, notamment en matière de choix stratégiques et d'objectifs de performance, vont être soumis à des conflits de rationalité. Selon Mintzberg (2003), « *lorsqu'une organisation professionnelle cherche à remplir plus d'une mission, comme par exemple l'enseignement et la recherche à l'université, il se dépense beaucoup d'énergie politique en affrontements pour savoir quelle doit être la priorité* », mais au-delà des affrontements internes se mettent également en place des coalitions de pouvoir, ainsi une coalition interne à l'université est « *capable de mettre en place toutes sortes de dispositifs destinés à la protéger de l'influence externe, et par là même à rendre passive sa coalition externe.* »

Chatelain-Ponroy (2008) met en évidence les antagonismes entre les différentes rationalités qui coexistent d'une façon générale dans les bureaucraties professionnelles non lucratives, auxquelles appartiennent les universités. Elle distingue la rationalité politique, qui « *s'exprime dans les missions de service public dévolues aux institutions et dans la volonté des élus de satisfaire leurs administrés* » ; cette rationalité politique entre en tension avec la rationalité économique, « *liée à la nécessité de réguler les dépenses publiques* » et à laquelle elle rattache les mécanismes du contrôle de gestion. Cette tension naît de la difficulté qui existe à concilier la nécessité de réguler les dépenses publiques tout en satisfaisant aux missions de service public. Une autre tension existe entre rationalité économique et rationalité professionnelle, cette dernière est « *portée par les acteurs opérationnels, prestataires de service, [et] se manifeste par des objectifs de qualité de service* ». Les acteurs opérationnels - représentés dans les universités par les personnels et notamment les personnels enseignants - disposent en effet dans les bureaucraties professionnelles d'une large autonomie et détiennent un pouvoir substantiel

sur la réalisation de leur travail, leur permettant d'agir de manière autonome sans nécessiter de contrôles administratifs et en minimisant l'influence sur leur travail de la technostructure, dont les systèmes de contrôle de gestion porteurs de la rationalité économique font partie (Mintzberg, 1982). Les personnels enseignants-chercheurs acceptent difficilement de reconnaître la légitimité d'un pilotage gestionnaire de leur activité et de leur organisation (Chatelain-Ponroy et Sponem, 2007), la notion même de contrôle est mal acceptée et n'est souvent envisagée par les personnels que dans son acception réductrice de contrôle-surveillance.

Parce qu'elle est une bureaucratie professionnelle, l'université fait donc face à des difficultés pour formuler une stratégie globale, pour assurer la coordination des activités de ses membres et pour innover ; selon Guilhot (2000) ces difficultés sont « *la traduction au niveau organisationnel des contraintes liées au métier d'enseignant-chercheur et aux règles du système.* »

3. Une forte ambiguïté des objectifs à poursuivre

Dans l'université - et plus largement dans les organisations publiques - l'existence de multiples rationalités conjuguée à un système de décision et d'information peu adapté pour arbitrer entre les demandes et besoins des diverses parties prenantes (Hofstede, 1981) a pour conséquence de rendre les finalités floues et les objectifs multiples, voire contradictoires. Lorsque l'ambiguïté dans les objectifs à atteindre ne peut pas être levée, le mode de « contrôle politique » est pour Hofstede le seul adapté à l'organisation, le modèle de contrôle cybernétique ne pouvant fonctionner. Dans le cas des universités, peut également s'appliquer selon Hofstede un modèle alternatif non cybernétique, celui dit de la « poubelle » (*garbage can*). Ce modèle et la notion d'anarchie organisée auquel il est lié, développé par Cohen, March et Olsen (1972), est utilisé pour qualifier le mode de fonctionnement des universités dans lequel le processus de décision s'apparente à une poubelle dans laquelle sont déversés problèmes et solutions au fur et à mesure de leur découverte (Cohen et March, 1974).

L'ambiguïté dans les objectifs est aussi prise en considération par Burchell et *al.* (1980) dans un modèle d'utilisation des outils comptables et de contrôle. Les auteurs distinguent deux cas :

- Celui pour lequel les organisations connaissent ou au contraire ont des incertitudes sur le lien entre leurs actions et les résultats, qu'ils qualifient d'incertitude dans les relations de cause à effet³⁹ faible ou élevée ;
- Celui pour lequel les objectifs à atteindre sont fortement ambigus ou non, qu'ils qualifient d'incertitude sur les objectifs⁴⁰ faible ou élevée.

Tableau 5: Incertitude et rôle des outils comptables et de contrôle, selon Burchell et al. (1980, p. 14)

		Incertitude sur les objectifs	
		Faible	Élevée
Incertitude sur les relations entre actions et résultats	Faible	<i>Answer machines</i>	<i>Ammunition machines</i>
	Élevée	<i>Answer machines</i> ou <i>Learning machines</i>	<i>Rationalization machines</i>

De ces deux situations d'incertitude, Burchell et al. (1980) tirent quatre modalités d'utilisation possibles pour les outils comptables et de contrôle :

- *Answer machine* ou machine à répondre : les représentations comptables et financières sont utilisées de façon mécanique, cybernétique, pour atteindre les objectifs préfixés et gérer les résultats (Chatelain-Ponroy et al., 2012) ;
- *Learning machine* ou machine à apprendre : utilisation pour apprendre, c'est-à-dire pour se poser des questions, afin de permettre une meilleure compréhension des conditions de fonctionnement de l'organisation, mais les outils ne peuvent être utilisés de manière mécanique pour atteindre les objectifs fixés (Biondi et al., 2008) ;
- *Ammunition machine* ou machine à munition : les outils de la comptabilité et du contrôle sont instrumentalisés, dans un contexte où les décisions sont fortement politiques car les objectifs ambigus, pour promouvoir les intérêts de certaines des parties prenantes. L'information est utilisée de manière sélective en fonction des causes qui doivent être

³⁹ "Uncertainty of cause and effect"

⁴⁰ "Uncertainty of objectives"

défendues (Berland, 2007), comme des instruments de lutte de pouvoir, permettant à chaque acteur de favoriser ses intérêts (Chatelain-Ponroy et *al.*, 2012) ;

- *Rationalization machine* ou machine à rationaliser : utilisation dans une optique de justification rhétorique des décisions prises (Biondi et *al.*, 2008), pour légitimer et justifier des actions qui ont déjà été décidées (Berland, 2007), ce sont essentiellement les données rétrospectives qui sont utilisées.

La production d'indicateurs par les universités étant basée sur une logique de *reporting* (Rivière et Boitier, 2011 ; Drevet, Lande et Portal, 2011) à des fins d'évaluation (Chatelain-Ponroy et *al.*, 2012), nous pouvons rattacher l'utilisation des systèmes de contrôle et de pilotage aux modes d'utilisation « machine à munition » et « machine à rationaliser » du modèle de Burchell et *al.*, pour lesquels le niveau d'ambiguïté des objectifs est fort. La fonction *reporting* se rapprochant davantage de la machine à rationaliser et l'utilisation à des fins d'évaluation relevant plus de la machine à munition. Cette analyse rejoint le constat fait par Petitjean, Ory et Côme (2014), pour lesquels le système de contrôle de l'université joue pour l'instant le rôle de machine à rationaliser *ex post* des décisions ou de machine à munitions pour fournir des arguments à certaines parties prenantes, mais peut cependant évoluer vers une utilisation de type machine à apprendre. En tout état de cause, les systèmes de contrôle des universités actuels ne semblent pas permettre de jouer le rôle de machine à répondre et ne présentent donc pas les caractéristiques du contrôle cybernétique.

La coexistence au sein de l'université de rationalités multiples et antagonistes et d'objectifs à poursuivre ambigus ne permet pas aux systèmes de contrôle de gestion de remplir leur rôle et ont deux conséquences :

- L'exigence pour les universités de clarifier leurs objectifs de sorte que des priorités soient définies, cela passe par la prise en compte des attentes des parties prenantes au regard de la performance des établissements ;
- La nécessité de construire des systèmes de contrôle intégrant des indicateurs de suivi et de pilotage de la performance de façon multidimensionnelle, pour répondre à la multiplicité des objectifs fixés au regard de la stratégie.

Il est donc indispensable d'adopter une vision élargie des objectifs de performance pour tenir compte du caractère multidimensionnel de celle-ci, cette vision doit conduire l'université à utiliser de nouveaux indicateurs de performance.

4. Une tendance à l'élargissement des indicateurs au niveau européen

Les indicateurs d'activité et de performance que doivent renseigner les universités pour satisfaire à leurs obligations de *reporting* à destination du ministère (PAP et RAP, modèle SYMPA...) ou d'autres autorités (AERES, collectivités...) ne prévoient pas, ou seulement de façon extrêmement marginale, de données concernant la performance sociale ou sociétale de l'enseignement supérieur et de la recherche, alors que ces dimensions de la performance font pourtant partie, avec la dimension environnementale, des missions de l'université définies dans le Code de l'éducation (article L123-3). Cette situation française n'est pas unique, mais néanmoins de nombreux pays européens commencent à prendre en compte ce type de critères pour évaluer la performance de leurs universités, en effet le processus de Bologne invite les pays membres de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) à le faire.

Si, pour les universités, les transformations liées à la mise en place effective des méthodes inspirées des principes du NMP se sont développées dans tous les pays de l'Union européenne et au-delà, un des éléments décisifs a été le processus engagé au niveau européen par la déclaration de Bologne en 1999 - signée alors par 30 pays européens dont les 15 États membres de l'Union européenne - qui visait à faire converger les systèmes d'enseignement supérieur en Europe à l'horizon 2010. Ce processus a abouti à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) qui comprend 47 pays depuis 2012 et s'est fixé de nouveaux objectifs pour l'horizon 2020, il continue à faire progresser les universités européennes à travers des objectifs communs et engage les États à faire évoluer leur système d'enseignement supérieur en ce sens.

Ainsi les établissements d'enseignement supérieur sont responsabilisés, au niveau européen, pour leur utilisation des fonds publics. Ceci passe par la prise en considération des performances réalisées pour déterminer au moins une partie du montant de leurs dotations. Cela implique la prise en compte d'indicateurs de résultat pour déterminer le montant des dotations publiques globales et/ou des dotations spécifiques destinées à la recherche. Ces indicateurs sont imposés aux universités par les autorités de tutelle ou les agences d'évaluation, par exemple en France pour calculer la dotation budgétaire allouée à chaque établissement grâce au modèle SYMPA. Parmi ces indicateurs contraints, dans la plupart des pays européens sont utilisés des indicateurs de performance portant sur la réussite des étudiants et sur la recherche, selon des modalités plus

ou moins différentes, mais certains pays ont également fait le choix d'élargir leurs critères à des aspects sociaux et sociétaux. Ainsi dès 2008, certains États européens avaient déjà introduit dans la formule de financement servant à déterminer le montant des dotations publiques aux établissements d'enseignement supérieur des critères qui permettaient de soutenir les établissements dans la poursuite de différents objectifs sociaux définis au niveau national ou les incitaient à le faire (Eurydice, 2008). On peut relever :

- En Italie : prise en considération des conditions économiques et sociales de la zone d'appartenance des universités, afin de donner plus de moyens aux établissements qui accueillent des étudiants provenant de milieux socio-économiquement défavorisés, ainsi que le fait que l'établissement ait été récemment créé ;
- En Autriche : intégration des données sur la proportion de professeurs féminins et sur le nombre de femmes qui obtiennent un diplôme de doctorat ;
- Au Royaume-Uni (Angleterre) : prise en compte des coûts additionnels rencontrés par les établissements qui accueillent des étudiants issus de milieux défavorisés ou non traditionnels ou des étudiants souffrant de déficiences ;
- En Irlande : approche similaire à celle de l'Angleterre, vis-à-vis des étudiants provenant de milieux défavorisés ;
- Dans la Communauté flamande de Belgique : le mécanisme de financement vise à promouvoir la réussite des groupes ethniques et socio-économiques sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de la poursuite de la construction de l'EEES faisant suite à la déclaration de Bologne de 1999, les États ont dû mettre en œuvre des systèmes permettant la « garantie de la qualité » au sein de l'EEES et visant à en accroître la compétitivité⁴¹. Si des avancées ont été notées à ce niveau dès 2005⁴², indiquant par là même que des mécanismes internes de mesure et de contrôle de cette qualité avaient été introduits, la dimension sociale du processus était désormais affirmée et la Conférence européenne des ministres chargés de l'enseignement supérieur insistait sur la « *nécessité d'offrir des conditions appropriées aux étudiants afin qu'ils achèvent leurs études sans obstacles liés à leurs origines sociales et économiques. La*

⁴¹ Communiqué de Berlin de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur du 19 septembre 2003. Réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

⁴² Communiqué de Bergen de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur des 19 et 20 mai 2005. Concrétisation des objectifs dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

dimension sociale [recouvre] les mesures prises par les gouvernements pour aider financièrement les étudiants, en particulier ceux issus de groupes sociaux économiquement défavorisés et pour leur fournir des services d'orientation et d'accompagnement dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. »

La Conférence suivante réunie en 2007⁴³ constatait que parmi les défis restant à relever, des actions devaient notamment se concentrer sur la définition d'indicateurs et de données destinées à mesurer les progrès relatifs à la dimension sociale, dont elle élargissait le champ :

« L'enseignement supérieur devrait jouer un rôle important pour renforcer la cohésion sociale, réduire les inégalités et élever le niveau de connaissances, capacités et compétences dans la société. La politique devrait ainsi viser à optimiser le potentiel des individus sur le plan de leur développement personnel et de leur contribution à une société de la connaissance durable et démocratique. Nous partageons l'aspiration sociétale que le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, y fait ses études et les achève, à tous les niveaux devrait refléter la diversité de nos populations. Nous réaffirmons qu'il importe que les étudiants puissent achever leurs études sans obstacles liés à leur origine sociale ou à leur condition économique. Ainsi nous poursuivons nos efforts pour offrir des services appropriés aux étudiants, créer des parcours de formation plus souples pour entrer et évoluer dans l'enseignement supérieur, et pour élargir la participation à tous les niveaux sur le fondement de l'égalité des chances. »

Il est évident que pour mettre en œuvre les objectifs assignés dans le cadre du processus de Bologne et représentés par les termes soulignés dans cette citation (par nous-même), relevant des dimensions sociales et sociétales de la performance des universités, les indicateurs aujourd'hui proposés par les systèmes de contrôle de gestion des établissements supérieurs s'avèrent inadaptés et les universités n'ont pas été accompagnées dans ce sens.

La diffusion du *Guide méthodologique pour l'élaboration du tableau de bord stratégique du président d'université et de l'équipe présidentielle*, édité par la Conférence des présidents d'université (CPU, 2010) illustre particulièrement ce propos. En effet, si ce guide suggère d'intégrer aux tableaux de bord de gouvernance ou stratégiques de l'université des données dépassant le cadre des informations budgétaires et financières, aucun des exemples fournis ne s'écarte des obligations imposées par les cadres législatifs et réglementaires de la LOLF et de

⁴³ Communiqué de Londres de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur du 18 mai 2007. Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : une réponse aux défis de la mondialisation.

la LRU. Les objectifs stratégiques retenus et leurs déclinaisons en indicateurs ne s'attachent jamais aux relations et incidences de l'université sur ses parties prenantes externes, partenaires ou non, collectivités locales et entreprises, ou aux conséquences de la présence universitaire sur l'économie présente. De la même façon, l'AMUE accompagne les établissements dans leur gestion, la mise en œuvre du contrôle de gestion et du pilotage, mais n'évoque jamais à travers ses fiches ou guides, même sans la nommer, l'idée d'une performance multidimensionnelle ou de l'instrumentation d'une démarche de développement durable menée dans l'université. Néanmoins, la tendance est désormais engagée vers une intégration dans l'évaluation de la performance des universités de dimensions nouvelles de performance donnant une place plus importante à la prise en compte des parties prenantes.

Section 2. La diversité des parties prenantes

Si l'université a considérablement gagné en autonomie et responsabilités de gestion au cours des dernières décennies et notamment depuis la loi LRU de 2007, cette gestion s'est vue transformée en profondeur par la place importante prise par les différentes parties prenantes internes et externes de l'université dans les activités, missions et stratégies des établissements. L'autonomie accrue a donné davantage de place aux parties prenantes et l'accroissement des responsabilités, consécutive de cette autonomie - comme c'est traditionnellement le cas en contrôle de gestion où autonomie et responsabilisation vont de pair - leur a donné une légitimité à revendiquer des attentes spécifiques et au minimum un droit de regard sur la performance des établissements.

Cependant, si les parties prenantes sont multiples, il apparaît que les indicateurs de performance produits par l'université ne le sont qu'à destination des autorités de tutelle, ministère et agences d'évaluation. Ainsi, alors que des indicateurs portent sur divers groupes de parties prenantes externes et internes, dont en premier lieu les étudiants et les personnels, ils ne sont jamais produits à destination de ces parties prenantes mais bien en réponse aux exigences de *reporting* et d'évaluation imposées par les autorités de tutelle. L'ensemble des indicateurs établis par l'université passe donc par le prisme des exigences tutélaires avant de renseigner les destinataires légitimes mais secondaires que sont les étudiants, les personnels et les autres parties prenantes de l'université.

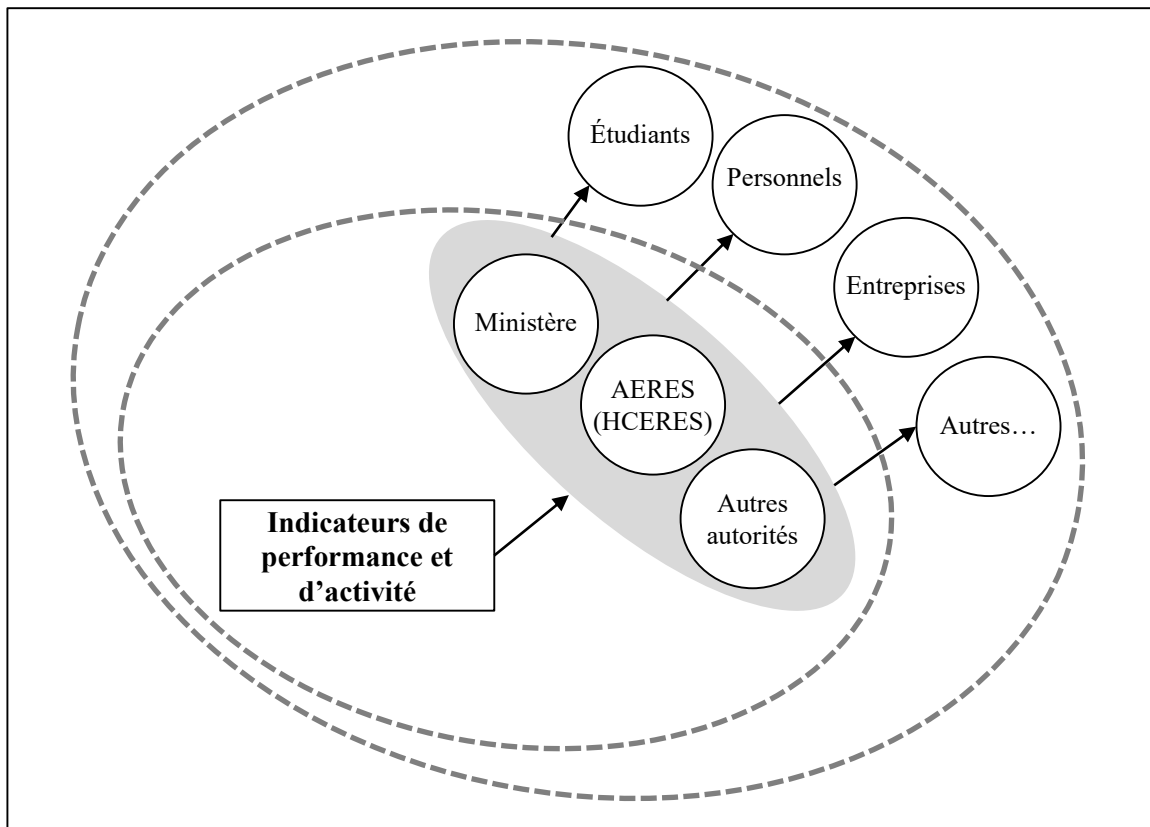


Figure 6: Les parties prenantes destinataires des indicateurs de performance de l'université

Les insuffisances des systèmes de contrôle que nous avons rapportées dans le Chapitre 1 : Section 2 : *Un contrôle cybernétique encouragé mais insuffisant* sont liées à cette vision limitée de la performance car dépendante d'un système de contrôle qui, en plus d'être inefficace, ne répond qu'aux attentes - on peut dire aux exigences - exprimées par l'autorité de l'État. L'université répond ainsi légitimement aux demandes de sa tutelle comme le ferait une filiale d'entreprise avec sa société mère, mais ce faisant oublie de répondre directement aux attentes que pourraient exprimer les parties prenantes essentielles que sont par exemple les personnels et les étudiants, comme une entreprise qui ne s'attacherait pas à connaître les attentes de ses clients mais s'appliquerait, en s'en contentant, à fournir à travers le *reporting* à sa société mère les indicateurs attendus sur l'évolution des parts de marché ou la croissance du chiffre d'affaires.

La situation actuelle des systèmes de contrôle n'est pas en mesure de contrôler et piloter la performance de l'université de façon globale car la stratégie n'adopte pas un regard suffisamment élargi sur les parties prenantes et leurs attentes, mais reste focalisée sur la

satisfaction des exigences des autorités de tutelle et d'évaluation et la production des indicateurs associés. Or « *l'université est désormais l'ensemble de ses parties prenantes* »⁴⁴ (Côme, 2013), la gouvernance de l'université doit prendre en compte cette évolution qui conduit à réformer le modèle hiérarchisé traditionnel de l'administration publique décrit par Weber par une gouvernance « *qui permette aux dirigeants de pleinement exercer leurs responsabilités et de répondre aux attentes de leurs parties prenantes* » (Côme, 2013).

L'université, organisation professionnelle stable - mais évoluant dans un environnement complexe - décrite par Mintzberg (1979) s'est transformée en une organisation complexe (Hofstede, 1978 ; Burlaud, 2008) en raison notamment de la place prépondérante prise par ses nombreuses parties prenantes, rendant difficile la définition des objectifs à poursuivre et donc la mise en œuvre d'un système de contrôle (Hofstede, 1981). En ne prenant en compte que les attentes de la partie prenante « État », les objectifs poursuivis sont simples mais la performance n'est pas mesurée dans la globalité de ses dimensions et ne rend donc que très partiellement compte de cette performance. Les indicateurs étant très largement contraints ou imposés par les autorités de tutelle, ils ne sont pas définis en fonction d'objectifs issus de stratégies propres visant à répondre aux attentes des autres parties prenantes de l'université. L'évolution de la gouvernance de l'université vers une forme entrepreneuriale (Clark, 1998, 2001) est pourtant une réalité, cette situation peut faire l'objet de critiques mais elle s'impose désormais. Le pas est même parfois franchi de considérer les parties prenantes et notamment les étudiants comme des « clients » de l'université (Hafner, 1998 ; Coaldrake, 2001 ; Savall et Zardet, 2009). Cette vision entrepreneuriale nécessite de déplacer les objectifs de performance vers ces autres parties prenantes et de faire évoluer le système de contrôle en conséquence.

La gouvernance de l'université est ainsi confrontée à la difficulté de concilier les attentes parfois contradictoires de ses parties prenantes, leur prise en compte est à la fois complexe à réaliser et porte en elle des germes de conflits (Berland et De Rongé, 2013 ; Brovelli, 2013). La performance est d'autant plus subjective qu'elle porte sur de multiples dimensions. Pour Quairel (2006) « *le système d'évaluation de performances ne peut être considéré comme un instrument neutre : il est influencé par le jeu des acteurs et il influence lui-même ce jeu* ». On ne peut se considérer comme performant que si les parties prenantes l'estiment ainsi, ceci place les parties prenantes au cœur de la performance et oblige à les identifier puis les hiérarchiser,

⁴⁴ Verbe souligné par nous-même.

de façon à déterminer les priorités et fixer des objectifs cohérents entre eux et réalisables. Ainsi, conformément à Bouquin et Kuszla (2013), les facteurs clés de succès seront pertinents car définis en fonction de l'influence des parties prenantes concernées dans la pérennité de l'organisation, et la satisfaction des parties prenantes à leur égard permettra à l'université d'être véritablement performante.

Les parties prenantes doivent être prises en compte en vue de déterminer des facteurs clés de succès, elles peuvent à ce titre être assimilées à des « clients » de l'université (1). Il importe de mettre en évidence les groupes de parties prenantes qui influencent ou sont influencés par l'université (2) ; une fois identifiés, une typologie des groupes de parties prenantes peut être réalisée (3). Une hiérarchisation de celles-ci est alors indispensable (4) pour distinguer celles dont l'importance est telle que la satisfaction de leurs attentes puisse être un des facteurs clés de succès de l'université, faisant de la prise en compte de ces parties prenantes des leviers de la performance des établissements et permettant d'obtenir une position avantageuse sur le marché de la formation de l'enseignement supérieur et de la recherche tout en répondant aux enjeux multidimensionnels de sa performance.

1. Les parties prenantes et les facteurs clés de succès

Dans le contexte des universités américaines, Ruben (1999) constate que les indicateurs de performance traditionnellement utilisés, si importants soient-ils, ne permettent pas de présenter une image exhaustive de la situation des établissements car ils ne reflètent pas les facteurs clés de succès importants pour certaines universités et ne saisissent pas bon nombre des dimensions de leurs missions, de leurs visions ou orientations stratégiques. Il suggère pour y remédier l'identification des leviers propres à assurer le succès et la performance de l'université. Ceci passe par l'identification des parties prenantes - qu'il qualifie de groupes de pressions, ce qui renforce le caractère primordial de leur prise en compte - et la connaissance de leurs attentes : *« L'accomplissement de cette mission nécessite la collaboration fructueuse avec un certain nombre de groupes de pressions, et que pour chacun des attentes et impacts potentiellement mesurables puissent être identifiés »*⁴⁵.

⁴⁵ *“fulfilment of this mission requires successful engagement with a number of constituency groups, and for each desired and potentially-measurable outcomes can be identified”*

Ruben (1999) relève alors de nombreuses parties prenantes dans le contexte des universités américaines et identifie des facteurs clés de succès associés à chacune (futurs étudiants, étudiants inscrits, organismes de recherche et autres organisations en recherche de nouvelles connaissances ou de solutions, anciens élèves, employeurs, collègues d'autres établissements, conseils d'établissement, collectivités locales, bienfaiteurs, particuliers, autorités de tutelle, grand public, universitaires, personnel) :

- *“Prospective Students: Applying to a university/program as a preferred choice, informed about the qualities and benefits they can realize through attending.*
- *Current Students: Attending their university/program of choice with well-defined expectations and high levels of satisfaction relative to all facets of their experience; feeling they are valued members of the university community with the potential and support to succeed.*
- *Research Contract Agencies and Other Organizations or Individuals Seeking New Knowledge or the Solution to Problems: Actively seeking out the university and its scholars for assistance.*
- *Alumni: Actively supporting the university/program and its initiatives.*
- *Employers: Seeking out university/program graduates as employees; promoting the university/program among their employees for continuing education.*
- *Colleagues at other Institutions: Viewing the university/unit as a source of intellectual and professional leadership and a desirable workplace.*
- *Governing Boards: Supportive of the institution and enthusiastic about the opportunity to contribute personally and professionally to its advancement.*
- *Local Community: Viewing the institution as an asset to the community; actively supporting its development.*
- *Friends, Interested Individuals, Donors, Legislators, and the General Public: Valuing the university as an essential resource; supporting efforts to further advance excellence.*
- *Faculty: Pleased to serve on the faculty of a leading, well-supported institution/program, enjoying respect locally, nationally and internationally.*
- *Staff: Regarding the institution/unit as a preferred workplace where innovation, continuing improvement and teamwork are valued; recommending the institution/unit to others.”*

Toujours dans le contexte américain, Hafner (1998) n'hésite pas à utiliser la notion de « client » pour qualifier les parties prenantes de l'université de Californie, notion bien assimilée par les équipes dirigeantes de cette université, de même que l'idée selon laquelle « *l'université doit comprendre et traiter les désirs, les besoins et les exigences de ceux qu'elle sert* ». Deux types de clients sont alors identifiés :

- D'une part les clients qui reçoivent⁴⁶ le service : les étudiants, le corps professoral, le personnel, les anciens étudiants, *etc.* ;
- D'autre part les parties prenantes qui jugent de façon extérieure l'efficacité de l'université et ont un impact ou des effets directs sur celle-ci en fonction de ses succès et échecs : si dans le contexte américain il s'agit du législateur, des administrateurs, donateurs, organismes de financement, *etc.*, on peut dans le contexte français y associer les autorités de tutelle et d'évaluation, les collectivités...

Hafner (1998) considère que l'identification des « clients » et autres parties prenantes clés ainsi que la nécessaire compréhension de leurs besoins est la première étape dans l'élaboration de mesures axées sur ces parties prenantes. C'est ce que nous allons réaliser dans le contexte français.

2. Les groupes de parties prenantes dans la gestion de l'université française

Dans un ouvrage fondateur pour la théorie des parties prenantes, écrit en 1984 (réédité en 2010), Freeman définit une partie prenante - traduction imparfaite de *stakeholder* - comme étant : « *Any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the firm's objectives.* », soit tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels. Si le concept de partie prenante existait avant l'ouvrage fondateur de Freeman, c'est bien suite aux travaux de ce dernier qu'est véritablement née la théorie des parties prenantes. Elle apporte un changement de paradigme dans la vision de l'entreprise, dont le cœur n'est plus les actionnaires (*shareholders*) mais les parties prenantes (*stakeholders*). L'actionnaire devient une partie prenante comme les autres : salariés, syndicats, clients, fournisseurs, banques, pouvoirs publics, société civile, médias, *etc.*, « *En conséquence ce n'est plus l'entreprise qui est au centre de son environnement social mais les détenteurs d'enjeux qui deviennent le centre en fonction duquel le management doit reconstruire la définition de l'entreprise et sa stratégie* » (Lépineux et al., 2010).

⁴⁶ Notons que si Hafner envisage ces « clients » comme destinataires du service, ils en sont aussi co-producteurs.

Dans le contexte de l'université française, le Code de l'éducation nous éclaire partiellement sur la variété des parties prenantes en présentant celles qui concourent à l'accomplissement de la mission de l'université : « *Le service public de l'enseignement supérieur rassemble les usagers et les personnels qui assurent le fonctionnement des établissements et participent à l'accomplissement des missions de ceux-ci dans une communauté universitaire. Il associe à sa gestion, outre ses usagers et son personnel, des représentants des intérêts publics et des activités économiques, culturelles et sociales.* »

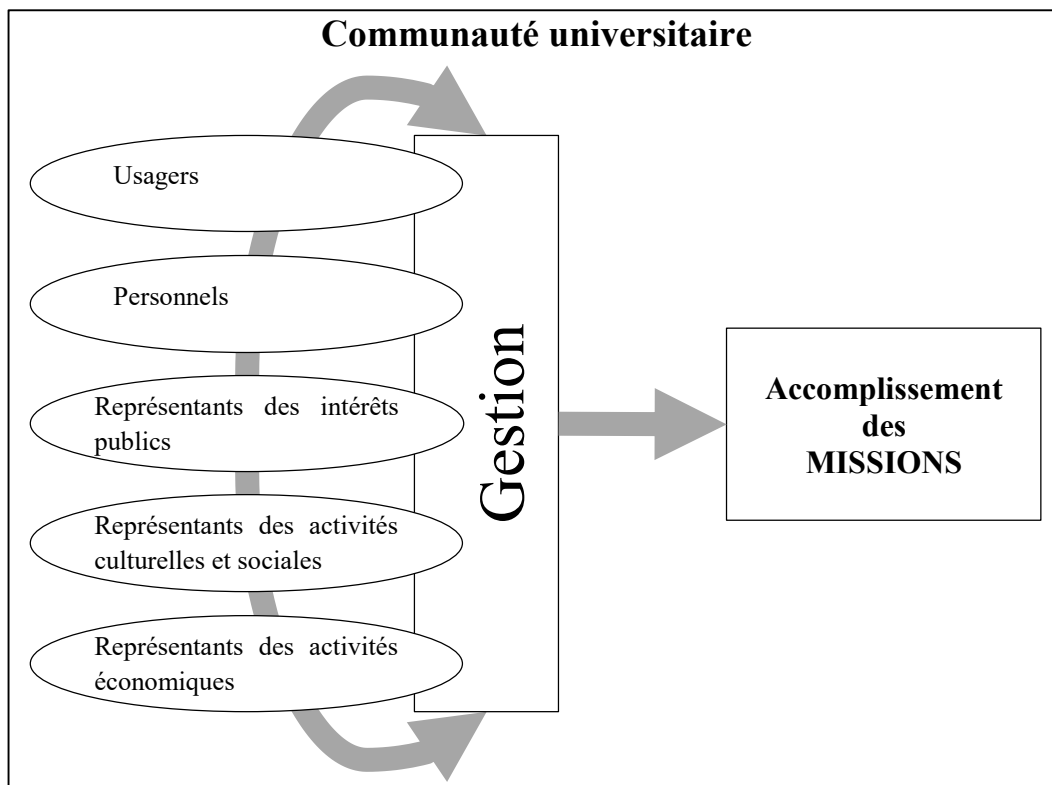


Figure 7: Les groupes de parties prenantes dans l'accomplissement des missions de l'université selon l'art. L111-5 du Code de l'éducation

Toutes ces parties prenantes vont être des acteurs qui participent à l'accomplissement des missions qui incombent à l'université, mais elles vont également être en partie les destinataires de ces missions. Si les parties prenantes de l'université listées par l'article L111-5 du Code de l'éducation semblent peu nombreuses, c'est qu'elles ne sont pas détaillées mais en représentent des groupes, suffisamment larges pour englober de multiples parties prenantes à la gestion de l'université. Ainsi, les « *représentants des intérêts publics et des activités économiques, culturelles et sociales* » peuvent désigner les collectivités, les entreprises, les associations

internes et externes à l'établissement, *etc.* ; les « *usagers* » désignent évidemment les étudiants de la formation initiale, mais également les stagiaires de la formation continue, les salariés en contrat de formation par alternance et plus globalement toutes les personnes engagées dans des dispositifs de formation tout au long de la vie au sein de l'université.

Ces groupes de parties prenantes ont chacun des attentes spécifiques, qui peuvent être différentes encore si on considère des sous-groupes plus détaillés (les attentes d'un étudiant de première année au regard de l'université ne sont pas toutes identiques à celles d'un étudiant en fin de master), c'est pourquoi les parties prenantes doivent à la fois être définies et classifiées.

La définition proposée par Freeman (1984) est enrichie par Clarkson (1995)⁴⁷, selon lui les parties prenantes représentent les individus ou les groupes d'individus qui possèdent ou prétendent posséder des droits ou des intérêts dans les activités, passées, présentes ou futures d'une organisation. Ces droits et intérêts revendiqués sont le résultat des contrats passés avec l'organisation ou des agissements de celle-ci, ils peuvent être de nature juridique ou morale, individuels ou collectifs. Une classification simple de ces parties prenantes peut être réalisée entre les parties prenantes internes et les parties prenantes externes, elle est déjà réalisée par Freeman (1984) et développée par Carroll et Näsi (1997), qui présentent une typologie simple pour catégoriser de cette façon ces parties prenantes :

- Les parties prenantes internes comprennent selon eux des groupes tels que les employés, les propriétaires et les dirigeants ;
- Les parties prenantes externes comprennent les consommateurs, les concurrents, le gouvernement, les groupes de pression, les médias, la collectivité et l'environnement.

Mais les parties prenantes peuvent également être analysées à travers d'autres classifications : parties prenantes primaires *vs.* secondaires, actives *vs.* passives, économiques *vs.* sociales, principales *vs.* stratégiques *vs.* de l'environnement⁴⁸ (Carroll et Näsi, 1997). Une classification des parties prenantes souvent retenue et mobilisée dans les recherches, à la fois plus complexe et plus pertinente au regard de la prise en compte de leurs attentes dans la stratégie de

⁴⁷ "Stakeholders are persons or groups that have, or claim, ownership, rights, or interests in a corporation and its activities, past, present, or future. Such claimed rights or interests are the result of transactions with, or actions taken by, the corporation, and may be legal or moral, individual or collective."

⁴⁸ "Stakeholders might also be construed in categories such as primary *vs.* secondary, active *vs.* passive, economic *vs.* social, and core *vs.* strategic *vs.* environmental."

l'organisation, est celle proposée par Clarkson (1995) entre parties prenantes primaires et secondaires.

3. Les parties prenantes primaires et secondaires

Pour Clarkson (1995), les parties prenantes primaires sont celles pour lesquelles la participation à l'organisation permet son existence même. Le degré d'interdépendance entre les parties prenantes primaires et l'organisation est très fort. Le retrait d'une des parties prenantes primaires, qu'il soit total ou partiel, peut mettre l'organisation en très grave difficulté voire empêcher la poursuite de son activité. On peut alors, dans le cas de l'université, intégrer au groupe des parties prenantes primaires les parties prenantes internes que sont le personnel et les étudiants. On peut également y faire figurer en partie prenante externe l'État, qui à travers les moyens alloués permet d'assurer le fonctionnement de la presque totalité d'une université, et qui par son pouvoir régulateur définit les missions confiées aux établissements d'enseignement supérieur et organise le quasi-marché de la formation.

Ainsi et conformément à ce que Clarkson (1995) défend pour les entreprises privées, l'université elle-même peut être définie comme un système de groupes de parties prenantes primaires dans lequel coexistent un ensemble complexe de relations entre ces groupes d'intérêts dont les droits diffèrent, dont les objectifs, les attentes et les responsabilités ne sont pas identiques, mais qui contribuent dans une communauté à l'accomplissement des missions de l'université (conformément à la Figure 7 page 77). La pérennité et le succès de l'université, donc sa performance, dépendent en partie de la capacité de ses équipes dirigeantes à créer de la valeur et de la satisfaction pour ceux qui appartiennent à chaque groupe de parties prenantes, dans le cadre des budgets dont elle dispose. Ne pas réussir à obtenir ou conserver la participation ou le soutien d'un groupe de parties prenantes primaires se traduira par l'échec de l'université : absence d'attractivité de l'établissement pour les futurs étudiants⁴⁹, enseignants-chercheurs et

⁴⁹ Signalons à ce sujet le cas récent et extrême, relaté dans la presse, de fermeture d'un campus londonien de l'université de Galles du Sud, faute d'étudiants. Le Monde (3/08/2015) : *Faute d'étudiants, une université britannique ferme ses portes une année après sa création.*
http://www.lemonde.fr/campus/article/2015/08/03/faute-d-etudiants-une-universite-britannique-ferme-ses-portes-une-annee-apres-sa-creation_4710187_4401467.html

autres personnels, grève des étudiants et des personnels, diminution des ressources financières de fonctionnement et d'investissement...

Les parties prenantes secondaires sont définies par Clarkson (1995) comme celles qui influencent ou affectent l'organisation, ou sont influencées ou affectées par elle, mais qui ne sont pas engagées dans des transactions avec celle-ci et ne sont pas essentielles à sa pérennité. Les médias en sont un exemple, mais de nombreux groupes d'intérêts particuliers peuvent être définis comme des parties prenantes secondaires. Elles ont la capacité de mobiliser l'opinion publique dans un sens favorable à la performance de l'organisation ou au contraire dans un sens défavorable. Au regard de l'université, on peut faire entrer les médias dans le périmètre des parties prenantes secondaires, mais également les collectivités locales à tous niveaux de la commune à la région, les entreprises, les associations qui peuvent être internes ou externes à l'université.

Pourtant la nuance entre partie prenante primaire et secondaire est parfois ténue. Ainsi certaines collectivités peuvent devenir des parties prenantes primaires lorsqu'elles assurent des financements, par exemple pour certaines actions de formation continue ; de même les entreprises peuvent être partenaires de formations très spécifiques ou assurer le financement de formations en alternance, de chaires, de laboratoires de recherche ; des associations de dirigeants, des syndicats d'employeurs ou des ordres professionnels peuvent apporter leur soutien à la création, au fonctionnement ou au développement de certaines formations, par exemple l'Association Nationale des DRH pour les formations en ressources humaines, l'Ordre des Experts comptables pour les formations en comptabilité, le MEDEF, *etc.* Néanmoins, même lorsque la relation contractuelle est forte, celle-ci n'est en général pas établie avec l'université dans son ensemble mais avec une ou des formations, composante(s) ou service(s), et n'atteint pas le niveau stratégique qui relève du pouvoir politique de l'équipe présidentielle. Le retrait d'une partie prenante et par conséquent d'un partenariat, d'un financement ou d'un soutien n'est pas à ce niveau en mesure de mettre en cause de façon significative la performance de l'établissement dans son ensemble. Pour ce qui relève des associations internes à l'université, certaines associations étudiantes peuvent en revanche fédérer un nombre d'étudiants tel qu'elles deviennent des parties prenantes primaires, au même titre que les syndicats de personnels, et participent à la vie de l'établissement par l'intermédiaire de leurs élus aux différents conseils.

Notre analyse des parties prenantes de l'université rejoint celle de Leroux et Pupion (2012) qui effectuent une classification des groupes de parties prenantes primaires et secondaires de l'université française :

- Parties prenantes primaires : celles qui prennent part activement au processus de production de savoir et à la gestion administrative des établissements universitaires :

- Enseignants des universités (Professeurs, maîtres de conférences, PRAG, PRCE),
- Personnels non-enseignants,
- Étudiants en formation initiale ou continue,
- Équipe présidentielle,
- État, à travers le ministère de rattachement mais aussi les différents conseils ou agences.

- Parties prenantes secondaires : celles pour lesquelles le lien contractuel avec l'université n'est pas central dans leur relation :

- Collectivités locales,
- Entreprises.

L'équipe présidentielle est pour Leroux et Pupion (2012) le groupe central car il a en charge les relations avec les autres parties prenantes et assure la gestion de celles-ci, c'est l'équipe présidentielle qui élabore et met en œuvre la stratégie, c'est à elle que revient la prise en compte des parties prenantes dans le pilotage. En s'inspirant de la représentation schématique des parties prenantes de Freeman (1984) et en prenant en compte la classification de Clarkson (1995) ainsi que la proposition de Leroux et Pupion (2012), nous pouvons représenter de la façon suivante les parties prenantes de l'université :

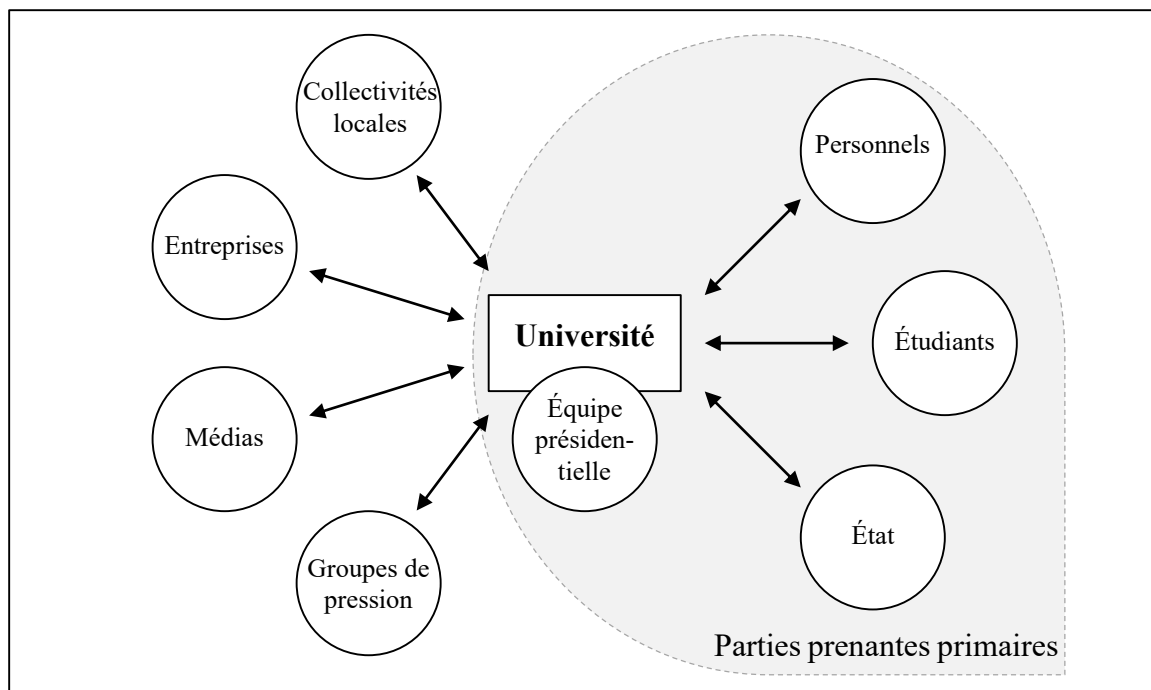


Figure 8: Les groupes de parties prenantes dans la gestion de l'université

Cela étant, si une telle typologie permet de mettre en évidence les parties prenantes principales de l'université, elle ne suffit pas à hiérarchiser ces parties prenantes de façon à identifier celles dont l'importance est telle que la satisfaction de leurs attentes puisse être un des facteurs clés de succès de l'université, faisant de la prise en compte de ces parties prenantes des leviers de la performance des établissements.

4. Une hiérarchisation des parties prenantes

Une hiérarchisation entre les parties prenantes peut être effectuée à partir des critères proposés par Mitchell, Agle et Wood (1997) permettant de les caractériser. Ainsi pour ces auteurs une partie prenante possède au moins un de ces trois attributs : pouvoir, légitimité et urgence.

La capacité d'une partie prenante à imposer sa volonté à l'organisation lui confèrera le pouvoir et sa position sociale lui confèrera la légitimité. Ces deux attributs, associés au caractère urgent ou non du délai acceptable de réaction de l'organisation face aux revendications d'une partie prenante, lui permettront de posséder un niveau d'influence et d'importance plus ou moins élevé

face à celle-ci. Plus une partie prenante possèdera d'attributs, plus ce niveau d'influence sera donc élevé et son importance prise en considération par l'organisation.

Tableau 6: Les attributs des parties prenantes selon Mitchell, Agle et Wood (1997)

Attributs :	Définitions :
Pouvoir	Une relation entre des acteurs sociaux au sein de laquelle un acteur social A peut faire faire à un autre acteur social B ce qu'il n'aurait pas fait sans cela. <i>("A relationship among social actors in which one social actor, A, can get another social actor, B, to do something that B would not have otherwise done")</i>
Légitimité	Une perception ou hypothèse générale que les actions d'une entité sont souhaitables, bonnes ou appropriées, dans un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions. <i>("A generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, definitions")</i>
Urgence	La mesure selon laquelle les revendications des parties prenantes appellent une attention immédiate. <i>("The degree to which stakeholder claims call for immediate attention")</i>

Cette typologie par attributs permet à Mitchell, Agle et Wood (1997) de déterminer l'importance des parties prenantes à travers sept catégories de parties prenantes classées selon leur possession des attributs de pouvoir, légitimité et urgence vis-à-vis de l'organisation considérée. Ces sept catégories de parties prenantes sont partagées en trois groupes, celles qui ne possèdent qu'un seul attribut, celles qui en possèdent deux, celles qui possèdent les trois :

- Un attribut : parties prenantes latentes (*"latent stakeholders"*)
- Deux attributs : parties prenantes en attente (*"expectant stakeholders"*)
- Trois attributs : parties prenantes définitives (*"definitive stakeholders"*)

Tableau 7: Les catégories des parties prenantes selon les attributs de Mitchell, Agle et Wood (1997)

Cas	Pouvoir	Légitimité	Urgence	Groupes de PP	Catégories de PP	Terminologie de Mitchell <i>et al.</i>
0	-	-	-	Ne sont pas parties prenantes		
1	+	-	-	Parties prenantes latentes	Inactives ou dormantes	<i>dormant stakeholders</i>
2	-	+	-		Discretionnaires	<i>discretionary stakeholders</i>
3	-	-	+		Astreignantes ou revendicatrices	<i>demanding stakeholders</i>
4	+	+	-	Parties prenantes en attente	Dominantes	<i>dominant stakeholders</i>
5	+	-	+		Dangereuses	<i>dangerous stakeholders</i>
6	-	+	+		Dépendantes	<i>dépendant stakeholders</i>
7	+	+	+	Parties prenantes définitives	Définitives	<i>definitive stakeholders</i>

Source : d'après Yassine (2013)

Au regard de cette typologie, il est alors possible de classer les parties prenantes de l'université selon leur degré d'importance pour l'université :

- Personnel et étudiants : partie prenante définitive.

Des nuances peuvent cependant être apportées. Ainsi suivant Leroux et Pupion (2012), les personnels enseignants ont davantage de légitimité que les personnels non-enseignants, cela peut s'expliquer à la fois parce que la légitimité universitaire est portée par les enseignants-chercheurs produisant et transmettant le savoir, mais aussi par leur nombre et leur représentativité au sein des différents conseils universitaires, associée à la faculté d'influencer significativement l'élection du président ; les étudiants ont quant à eux moins de pouvoir, même si celui-ci reste important notamment par leur place aux sein des différents conseils.

- Parties prenantes secondaires de l'université : parties prenantes latentes ou en attente.

Les collectivités et les entreprises peuvent être qualifiées de parties prenantes discrétionnaires du fait de leur légitimité, tandis que les médias et groupes de pression - dès

lors qu'ils sont externes à l'université - ne peuvent au mieux posséder qu'un ou deux des attributs légitimité et urgence.

Conformément à Leroux et Pupion (2012), nous écartons volontairement l'État de cette classification parties prenantes définitives / latentes, car nous centrons notre analyse sur la part d'autonomie de gestion exercée par les universités. Retenir cette classification des parties prenantes de l'université nous permet de justifier le choix effectué dans la suite de cette thèse pour tenir compte de façon rationnelle des parties prenantes dans la définition de sa stratégie, dans sa gestion et sa communication. Les attentes satisfaites des parties prenantes définitives pourront être des leviers de performance multidimensionnelle pour l'université.

Nous avons vu au cours du Chapitre 2 la nécessité de déterminer dans l'université des objectifs multidimensionnels de performance à poursuivre, malgré la difficulté à le faire, en retenant les facteurs clés de succès de cette performance parmi les attentes à prendre en compte des parties prenantes hiérarchisées de l'université, particulièrement les parties prenantes définitives que sont les personnels et les étudiants.

La clarification des objectifs à poursuivre est alors indispensable, d'une part en raison des dimensions multiples de cette performance, d'autre part car les attentes des parties prenantes peuvent être conflictuelles. Une fois ces leviers de performance identifiés, il est envisageable de poursuivre une démarche visant à leur instrumentation de façon à les intégrer au système de contrôle et de pilotage de l'université.

Conclusion de la première partie

Si l'adoption dans les organisations publiques - et donc à l'université - d'outils de contrôle développés à l'origine dans la sphère privée, inspirée par le courant de NMP, a donné lieu à de nombreuses discussions quant à leur légitimité et à leur pertinence, leur adaptation et leur appropriation sont un nouveau défi pour l'université. Pour comprendre l'articulation entre les phases d'adoption, d'adaptation et d'appropriation des systèmes de contrôle dans les organisations publiques, Chatelain-Ponroy (2010) propose la « métaphore de l'iceberg » : la phase d'adoption constitue la dimension visible, elle répond à des évolutions environnementales et organisationnelles (NMP, LOLF, LRU...), les phases d'adaptation et d'appropriation constituent la dimension cachée, « *plus vaste mais aussi plus difficilement discernable, celle qui questionne les dimensions sociales et politiques des systèmes de contrôle* ». Alors que dans la phase d'adoption les outils du contrôle de gestion demeurent réduits pour l'essentiel à leur dimension formelle, « *ils ne prendront leur pleine mesure que s'ils pénètrent au cœur des organisations, c'est-à-dire si celles-ci passent du stade de l'adoption des outils à celui de leur appropriation* ». Si la phase de l'adoption semble révolue pour l'université, au moins pour certains outils du contrôle, celle de l'adaptation est en cours et semble bien délicate à mettre en œuvre, elle laisse donc en suspens la phase de l'appropriation.

Les systèmes de contrôle adoptés par les universités permettent de répondre aux nouveaux besoins de production d'indicateurs d'activité, de performance et de pilotage réclamés par la mise en œuvre de la LOLF et de la LRU. Mais au-delà de cette production contrainte pour le *reporting* et l'évaluation, ils montrent leurs limites dans une utilisation destinée au contrôle et pilotage de la performance globale de l'université. Les principes sur lesquels repose la mise en œuvre des systèmes classiques de contrôle, ayant pour rôle de piloter le triptyque objectifs-moyens-résultats, se révèlent bien délicats à respecter dans le cadre de l'université, qui présente des caractéristiques qui en font une organisation complexe. Les universités sont caractérisées par une grande diversité de leurs missions et fonctions qui, conjuguée à une double fonction de production - produisant à la fois des résultats et des impacts sur la société - et à une grande diversité de groupes de parties prenantes aux attentes potentiellement contradictoires, vont rendre difficile la mesure de ces résultats et impacts et complexe la définition des objectifs à poursuivre. Or « *Les systèmes de contrôle de gestion doivent être mis en cohérence avec la stratégie et les objectifs qui en découlent. Ils représentent une forme de mise en œuvre des objectifs* » (Berland et De Rongé, 2013). Dès lors que ceux-ci ne seront pas clairement définis

et resteront ambigus, la cohérence des systèmes de contrôle de gestion ne sera pas assurée dans l'organisation. Au regard du cadre théorique de fonctionnement des systèmes de contrôle, leur adaptation au contexte des universités met en relief leurs insuffisances. Ils présentent en réalité des caractéristiques éloignées de celles d'un véritable contrôle cybernétique, mais relèvent plutôt du contrôle politique (Hofstede, 1981), voire de l'anarchie organisée (Cohen, March et Olsen, 1972) et s'avèrent inadaptés et non finalisés pour permettre le pilotage et l'évaluation d'une performance véritablement multidimensionnelle répondant aux attentes des parties prenantes de l'université.

Au travers des objectifs qu'elle poursuit l'université doit, d'une façon générale, chercher à satisfaire ses usagers. Il s'agit de répondre aux attentes exprimées par les étudiants, satisfaire les demandes de formation et répondre aux besoins des entreprises, les anticiper tant au niveau de la qualification des futurs salariés embauchés que des recherches réalisées. Il s'agit de répondre à des besoins aussi variés que ceux associés au cadre de vie, aux conditions de travail des étudiants et personnels, à l'employabilité... En outre, par la diversité de leurs missions et fonctions, les activités des universités ont des impacts sur une multiplicité d'acteurs individuels et collectifs (tutelle, autres bailleurs de fonds, étudiants, employeurs, syndicats d'enseignants et d'étudiants, associations). Fixer des objectifs visant à satisfaire les attentes d'un ensemble de parties prenantes aux demandes nombreuses et parfois antagonistes complexifie l'énonciation d'une stratégie. Cette multiplicité des parties prenantes et donc des finalités à poursuivre rendent de fait la mise en œuvre d'un système de pilotage par objectifs délicate, voire impossible (Hofstede, 1981). Le mouvement de concentration des universités amorcé depuis la LRU et poursuivi avec la loi ESR multiplie les centres de définition des stratégies et accentue la difficulté de l'énonciation d'une stratégie par les établissements. Nonobstant ces obstacles, il est indispensable de définir clairement les objectifs à poursuivre pour développer un système de contrôle qui réponde aux enjeux de la stratégie. Nous estimons possible pour l'université de s'engager dans des voies qui, conformément à notre objectif de recherche, lui donnent la possibilité de construire un système de contrôle et de pilotage de la performance globale associant contrôle cybernétique et non cybernétique. La prise en compte des attentes des parties prenantes doit permettre de dépasser les limites et difficultés de mise en œuvre inhérentes à la complexité de l'organisation, et fournir ainsi à l'université les moyens de répondre de façon effective et efficiente à ses besoins en contrôle et pilotage de la performance.

Deuxième partie : Les systèmes de contrôle dans l'université : des perspectives

La deuxième partie de notre thèse va être consacrée à conceptualiser la démarche rendant possible la mise en place d'un système de contrôle de gestion et de pilotage de la performance globale de l'université assurant le bon fonctionnement de dispositifs de contrôle cybernétique et non cybernétique.

Bouquin et Kuszla (2013) décomposent les phases du processus normatif du contrôle présenté comme un « modèle rationnel », tout en soulignant que les exceptions à ces phases vont être la règle, il est en effet légitime de s'attendre « à une multiplicité de modèles concrets de contrôle de gestion construits sur mesure. »

Tableau 8: Phases du processus normatif du contrôle (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 126)

Finalisation (« avant »)	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les buts recherchés ; - Les exprimer en objectifs, chiffrés, avec échéancier ; - Identifier et mobiliser les moyens adaptés, les ressources ; - Clarifier les autorités de chacun des acteurs impliqués ; - Les relations entre eux (relations horizontales et verticales) ; - Convenir des critères et des normes de sanctions ; - Définir les dates de mesure de ces performances.
Pilotage (« pendant »)	<ul style="list-style-type: none"> - Vigilance : où en sommes-nous ? - Anticipation : allons-nous vers l'objectif ? Pourquoi ? - Identification et mise en œuvre des actions correctives.
Postévaluation (« après »)	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer les résultats ; - Identifier les rôles de responsables, entités, procédures, outils, etc.

L'implémentation d'un système de contrôle et de ses outils nécessite en préalable d'avoir identifié dans la phase de finalisation les objectifs à poursuivre à travers les facteurs clés de succès qui vont permettre l'évaluation de la performance. Nous avons vu que la pertinence des facteurs clés de succès devait être validée par leur importance au regard des parties prenantes concernées. Une fois les FCS définis, ceux-ci doivent être intégrés dans le système de contrôle dont les caractéristiques doivent être précisées en fonction des objectifs qui lui sont assignés.

Selon Bouquin et Kuszla (2013) le contrôle peut relever de trois niveaux :

- Le **contrôle stratégique** vient en appui du processus de cadrage de la stratégie et de définition des grandes lignes de l'organisation ;
- Le **contrôle de gestion** est formé des processus et systèmes qui permettent d'avoir l'assurance que les choix stratégiques et les actions courantes seront, sont et ont été cohérents, notamment grâce au contrôle d'exécution ;
- Le **contrôle d'exécution** organise les situations dans laquelle une programmation des solutions est possible.

La distinction entre ces différents types de contrôle n'est pas toujours évidente car ils entrent souvent en interaction. Lorsque le contrôle de gestion reste « classique », c'est-à-dire plutôt mécanique (ou cybernétique selon Hofstede) et adressé à des managers de dernier niveau, il se rapproche alors du contrôle d'exécution. Pour Bouquin et Kuszla (2013) « *C'est l'impact d'un comportement ou d'une décision sur la pertinence du business model qui la fera classer comme stratégique ou non, beaucoup plus que le statut de l'acteur ou du décideur* ». Dès lors que les choix et comportements mettent en cause le modèle et tendent à le faire évoluer, ils sont nécessairement stratégiques.

En croisant les trois grandes phases du processus de contrôle avec les trois niveaux de contrôle, H. Bouquin présente un cadre conceptuel à neuf cases qui permet de situer le dispositif de contrôle concerné dans l'organisation (Tableau 9 ci-dessous).

Selon Bouquin et Kuszla (2013) : « *De façon générale, pour placer un dispositif de contrôle dans une des cases, il faut se référer à la finalité du processus dans lequel s'intègre le contrôle en question. La nature des décisions que doit prendre celui qui se sert de ce contrôle est aussi un facteur qui aide à identifier la fonction du dispositif en cause. Il est ainsi possible qu'un même dispositif ait plusieurs fonctions et appartienne à plusieurs cases de la carte.* »

Tableau 9: La carte du contrôle interne du point de vue de la déclinaison des FCS du Business Model (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 135)

	Management du cadrage stratégique	Management de la concrétisation et de la mise en œuvre de la stratégie	
		Par l'intervention des managers	Par des routines formalisées
Finalisation : missions, moyens, critères de mesure	Construction de l'offre et du business model de l'entreprise, donc de sa chaîne de valeur. Structure de l'entreprise.	Missions des processus et centres de responsabilité. Allocation périodique des moyens. Incitations. Plans d'actions, Budgets.	Missions des tâches de routine dans les processus. Organisation de ces tâches et des systèmes opérants.
Pilotage : actions, suivi, correction	Suivi de l'implantation de la stratégie, de la pertinence du business model, de son succès, actions correctives.	Suivi, anticipations, actions correctives.	Suivi par exception.
Postévaluation : constats, jugements	Évaluation de la pérennité du modèle économique.	Évaluation périodique des résultats, sanctions et récompenses. Bouclage sur la finalisation.	Bilan périodique des incidents et des surprises. Ajustements des systèmes.
	↓	↓	↓
	CONTRÔLE STRATEGIQUE	CONTRÔLE DE GESTION	CONTRÔLE D'EXECUTION

En prenant pour cadre de référence le Tableau 9, la deuxième partie de notre thèse va nous conduire à proposer de façon conceptuelle une démarche innovante permettant la finalisation d'un système de contrôle modélisé de la performance globale de l'université. Le système de contrôle proposé avec cette méthode aura l'ambition de répondre aux besoins de l'université à travers les trois niveaux de contrôle - stratégique, de gestion et d'exécution - mais aussi de la rendre capable d'assurer le pilotage et la postévaluation sous condition de pouvoir mettre en place une organisation adaptée.

Dans le Chapitre 3, ce modèle sera élaboré au niveau global tout en envisageant et justifiant le découplage nécessaire des dimensions de la performance qui sera réalisé dans la suite de la thèse. Le modèle prendra appui sur les leviers de contrôle diagnostiques et interactifs de Simons (1995) pour permettre au système envisagé, d'une part de disposer d'outils de contrôle routiniers faisant face à des situations normées (exécution), d'autre part de favoriser l'apprentissage lorsque des situations non prévues et non normalisées apparaissent (gestion), pouvant conduire à faire évoluer la stratégie.

Dans le Chapitre 4, nous verrons en quoi le tableau de bord est un outil de gestion adapté au contrôle et pilotage de la performance globale et pourquoi le *balanced scorecard* est particulièrement approprié à ce contrôle dans les universités. Néanmoins, même si ces outils innovants dans le contexte universitaire fournissent la possibilité de répondre aux enjeux du contrôle et pilotage de la performance globale, leur mise en œuvre effective est conditionnée à leur bonne adaptation à cet environnement et à une « traduction » (Callon, 1986 ; Akrich, Callon et Latour, 1988) garantissant que leur adoption est bien effective.

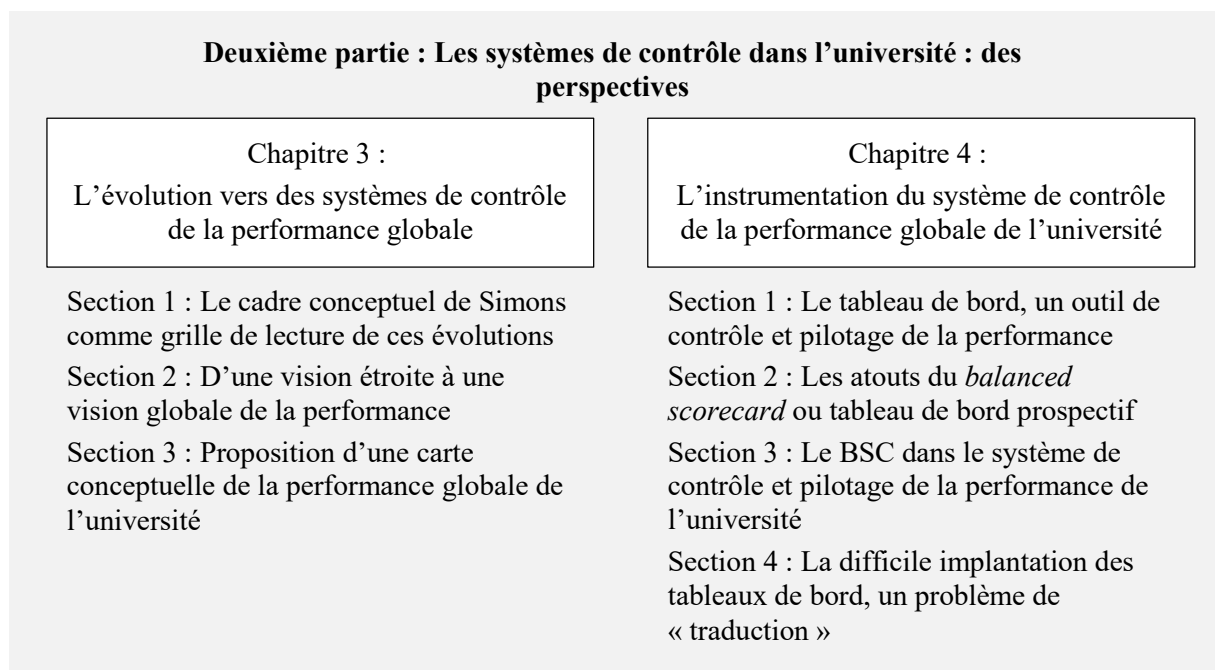


Figure 9: Plan de la deuxième partie

Chapitre 3 : L'évolution vers des systèmes de contrôle de la performance globale

Alors qu'ils sont, entre autres, censés fonctionner de façon cybernétique pour permettre la mesure de la performance ainsi que le pilotage et le contrôle des facteurs clés de succès, les systèmes de contrôle existants ne permettent pas de fournir aux universités les réponses à de véritables besoins en pilotage, mais simplement de produire des indicateurs élémentaires pour assurer une fonction de *reporting*. Si ces systèmes ont dépassé la phase de leur adoption, au moins pour ce qui concerne les équipes dirigeantes et les services spécialisés, leur adaptation n'est en revanche pas réalisée de telle sorte qu'ils soient véritablement fonctionnels pour une université dans laquelle les objectifs sont nombreux, ambigus, et la performance multidimensionnelle par nature.

Il convient donc de renouveler les systèmes de contrôle existants de façon à ce qu'ils permettent de réaliser un contrôle élargi à toutes les dimensions de la performance. Si le bon fonctionnement des outils de contrôle cybernétique doit être assuré, une évolution vers la mise en œuvre de systèmes de contrôle davantage interactifs apparaît nécessaire, le cadre d'analyse proposé par Simons (1995) fournit alors une grille de lecture appropriée du système de contrôle de l'université et de ses exigences (section 1).

Élargir le contrôle à toutes les dimensions de la performance oblige à adopter un regard lui-même élargi alors que la vision de la performance de l'université est étroite ; ceci nous conduira à poser les premières hypothèses sur lesquelles doit être envisagée la mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion dans l'université (section 2).

Le passage à l'opérationnalisation d'un système de contrôle nous amènera à conceptualiser une méthode d'élaboration à même d'en assurer la possibilité et de situer l'université au regard de l'avancement dans cette démarche. Celle-ci ne peut être que progressive de façon à ce que l'université puisse réunir les conditions qui permettent de passer de la phase d'adoption à celle de l'appropriation du système de contrôle renouvelé, et ne reste pas bloquée ou en échec lors d'une des étapes permettant cette mise en œuvre, notamment parce que la complexité de l'organisation, du fait des objectifs multiples à poursuivre, n'aurait pas été réduite (section 3).

Section 1. Le cadre conceptuel de Simons comme grille de lecture de ces évolutions

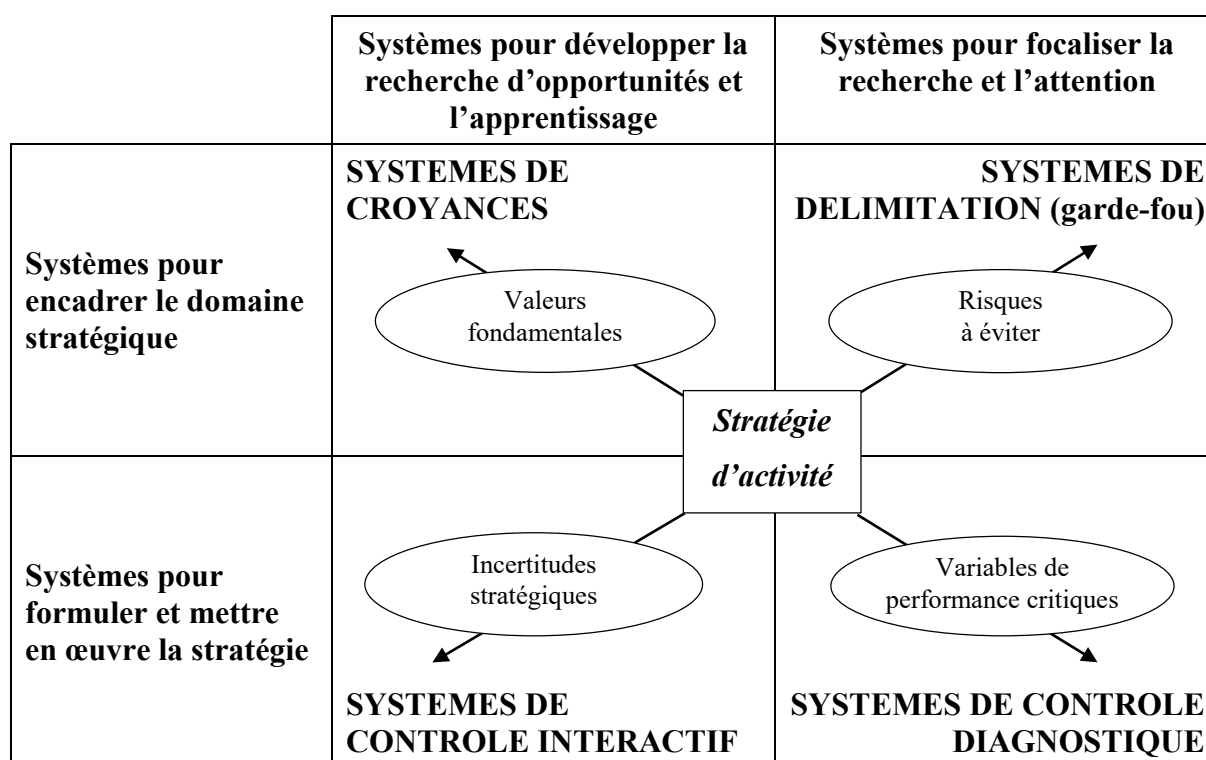
Nous l'avons vu, les réformes de la gestion publique ont conduit les universités à mettre en place, ou tenter de le faire, des systèmes de contrôle cybernétique, parallèlement à l'obligation de produire de nombreux indicateurs exclusivement quantitatifs à destination des autorités de tutelle et d'évaluation, permettant de répondre par exemple aux demandes des PAP et RAP prévus par la LOLF ou de renseigner les indicateurs d'évaluation pour l'AERES. Il apparaît clairement que la construction des indicateurs permettant une mesure quantitative de la performance *« tend principalement aujourd'hui à imposer la domination de critères de type "économiques" aux établissements, au détriment d'autres mesures et, partant, d'autres catégories d'évaluation de l'activité universitaire »* (Lebaron, 2008). Mais pour Augé, Naro et Vernhet (2010), si l'effet conjugué de la LOLF et de la loi LRU confronte les universités à des contraintes nouvelles, elles véhiculent aussi des opportunités qui peuvent être saisies, ainsi *« plus que jamais, elles sont amenées à engager une réflexion stratégique et à se doter de dispositifs de contrôle de gestion, couplant des systèmes de contrôle et de reporting des performances de type diagnostique et des leviers de contrôle interactif, favorisant notamment le dialogue de gestion, au service d'une nouvelle gouvernance. »*

Les missions et fonctions de l'université sont nombreuses, sa fonction de production plurielle, or selon Lebaron (2008) les indicateurs quantitatifs demandés sont étroitement dépendants des fonctions considérées et il convient de s'interroger sur les autres fonctions remplies par les universités, telles que *« la transmission, la production et la valorisation de connaissances, ou encore la dynamisation de l' "économie de la connaissance", l'insertion professionnelle des étudiants, l' "égalité des chances" ... »*, mais aussi *« celles qui visent à la reproduction de la structure sociale, l'intégration et la socialisation des jeunes scolarisés, la production de "bien-être" collectif, la contribution à la vie sociale, etc. »*

La mesure d'une performance multidimensionnelle oblige à ces interrogations. Or, pour une université potentiellement désireuse d'aller dans ce sens et de prendre en compte les attentes de ses parties prenantes parmi ses leviers de performance, les systèmes de contrôle cybernétique existants - même dans le cas où ils seraient véritablement fonctionnels - ne suffisent pas aujourd'hui à assurer cette mesure. S'ils sont évidemment nécessaires pour mesurer la réalisation des objectifs déterminés par les facteurs clés de succès - ce que Simons appelle

contrôle diagnostique (Bouquin et Kuzla, 2013) - et permettre le bon fonctionnement d'un contrôle d'exécution, la mise en œuvre d'un contrôle davantage interactif paraît judicieuse. En effet la recherche d'une performance multidimensionnelle place l'université dans une situation de changement organisationnel de son système de contrôle au regard d'une stratégie nouvelle, elle doit mettre en place un système de contrôle permettant d'y répondre. Selon le cadre conceptuel proposé par Simons quatre leviers de contrôle peuvent être utilisés pour faire face à un tel changement et décliner la stratégie.

Tableau 10: Les leviers de contrôle de R.L. Simons (1995), traduits par Kuzla (2005)



Les quatre leviers ne sont pas antinomiques mais peuvent coexister à travers la mise en place de différents outils au sein d'un même système (Augé, Naro et Vernhet, 2010) :

- les systèmes de croyance, portent sur un ensemble explicite de valeurs organisationnelles que les dirigeants communiquent formellement et renforcent de manière systématique, en vue de développer une culture et des buts organisationnels, susceptibles de créer du sens et de fournir une orientation commune ;
- les systèmes de délimitation, portent sur la délimitation des frontières d'activités stratégiques et focalisent l'attention des responsables sur les risques à éviter ;

- les systèmes de contrôle diagnostique, portent sur la maîtrise des variables critiques ou facteurs clés de succès et représentent la forme la plus classique du contrôle de gestion, fondée sur le contrôle *a posteriori* des résultats, leur comparaison à des objectifs ou des standards, l'adoption de mesures correctrices ;
- les systèmes de contrôle interactif, sont centrés sur les incertitudes stratégiques et orientés vers la recherche d'opportunités et l'émergence de nouvelles stratégies.

Parmi les quatre leviers proposés, Simons distingue donc deux systèmes de contrôle, ceux de contrôle diagnostique et de contrôle interactif. Ces deux types de système remplissent des rôles différents. Le système diagnostique est un système cybernétique classique de *reporting*, dont l'objet est de maîtriser les variables critiques de performance ou facteurs clés de succès, une fois ces leviers de performance bien précisés dans le cadre de la déclinaison de la stratégie (Naro et Travaillé, 2011). Le principal enjeu d'un système de contrôle interactif porte sur le pilotage et la formation de ces stratégies, « *c'est un instrument de dialogue pour convaincre, mobiliser les énergies, canaliser les idées nouvelles et finalement maintenir la pression, une fois l'orientation stratégique retenue. Ils sont complémentaires dans l'action mais pas au niveau de la représentation de l'entreprise* » (Berland, Ponsard et Saulpic, 2005). Selon Naro et Travaillé (2011), pour Simons le contrôle interactif est l'affaire du *top-management*, qui doit stimuler un dialogue interactif au sein de l'entreprise : « *À travers le dialogue, le débat et l'apprentissage qui entourent le processus interactif, de nouvelles stratégies émergent* » (Simons, 1995).

Les leviers de contrôle de Simons, une grille de lecture des systèmes de contrôle répondant à des objectifs multidimensionnels

Le cadre conceptuel de Simons s'applique particulièrement bien aux systèmes de contrôle visant l'instrumentation et le pilotage d'une performance multidimensionnelle. Il est ainsi sollicité comme grille de lecture totale ou partielle des systèmes de contrôle de la RSE⁵⁰ (Dohou-Renaud, 2009b ; Berland, 2007 ; Berland et Essid, 2009 ; Essid, 2009).

⁵⁰ Responsabilité Sociale ou Sociétale de l'Entreprise.

Pour Berland et Essid (2009) : « *Appliqué aux thématiques de la RSE et de la performance globale, le cadre d'analyse de Simons apparaît fort pertinent tant il présente une grille de lecture adéquate et complète pour des outils de contrôle utilisés par des managers en situation de changements stratégiques* ».

En transposant l'analyse menée par Essid (2009) au contexte de la RSE appliquée dans l'université, les leviers de contrôle proposés par Simons fournissent un cadre conceptuel au rôle des indicateurs multidimensionnels qui pourraient être mis en place et aux objectifs qui seraient recherchés par l'université.

Tableau 11: Modes de contrôles et rôles des indicateurs de la RSE dans l'université (adapté de Essid, 2009)

Modes de contrôle	Rôles des indicateurs de la RSE	Objectifs recherchés
Contrôle diagnostique	Mesurer la performance réalisée sur les différentes dimensions de la RSE, et la comparer aux objectifs fixés préalablement.	Contrôler les niveaux de performance atteints, par rapport à des objectifs RSE chiffrés prédéterminés.
Contrôle interactif	Identifier les problématiques environnementales, sociales, sociétales... nécessitant une attention particulière.	Favoriser l'apprentissage et l'émergence de nouvelles stratégies RSE.

Une université qui s'engagerait dans cette tendance observée⁵¹ à l'élargissement des indicateurs et souhaiterait intégrer à sa politique des objectifs multidimensionnels relevant de la RSE, devrait se mettre en condition de faire évoluer ses objectifs dans une logique d'apprentissage en « *simple boucle* » à travers la stratégie d'action (logique cybernétique dans une relation de cause à effet) et en « *double boucle* » par une transformation du « *système de valeurs et de normes organisationnelles* » (Argyris et Schön, 2002). Le système de contrôle de l'université doit donc être capable à la fois de vérifier la bonne application de la stratégie, et de la faire évoluer dans une logique interactive vers de nouveaux objectifs de performance, si cela s'avère nécessaire.

⁵¹ Cf. page 68, Chapitre 2 : Section 1.4 : Une tendance à l'élargissement des indicateurs au niveau européen.

L'université en manque de contrôle interactif

Simons différencie les types de leviers de contrôle notamment à partir des concepts d'opportunité et d'attention. Plus la recherche et la maîtrise des opportunités de croissance de l'organisation est importante, plus les systèmes de contrôle tendent à être interactifs et participatifs. Le contrôle interactif focalise l'attention sur les incertitudes stratégiques et les opportunités nouvelles, il intervient ainsi dès la formation de la stratégie (Naro et Travaillé, 2011). D'après Berland, Ponsard et Saulpic (2005), c'est le type d'incertitude que les managers doivent contrôler qui permet selon Simons de choisir un moyen de contrôle interactif plutôt qu'un autre. Le contrôle interactif va être un contrôle spécifique à chaque organisation⁵² ; en fonction des points qui apparaissent critiques pour la performance de chacune, ce type de contrôle sera utilisé différemment. En procédant à une extension du modèle conceptuel de Simons, d'une part selon la nature du système d'information de l'organisation et d'autre part selon la nature de son système d'évaluation, Berland, Ponsard et Saulpic (2005) relèvent que les caractéristiques de ces deux dimensions permettent d'identifier quel est le système de contrôle le plus adapté :

Tableau 12: Nature des systèmes d'information et d'évaluation au regard des leviers de contrôle, d'après Berland et al. (2005)

	Système de contrôle	
	Interactif	Diagnostique
Nature du système d'information :	Système d'information spécifique	Système d'information générique
Nature du système d'évaluation :	Système d'évaluation subjectif	Système d'évaluation objectif

Pour Berland, Ponsard et Saulpic (2005), un système d'information est *générique* s'il peut être facilement transposé d'une organisation à une autre, il est *spécifique* s'il s'appuie sur une réflexion stratégique propre à l'organisation concernée. Concernant le système d'évaluation, ils le qualifient d'*objectif* si les jugements que l'on peut former à partir des indicateurs générés par le système de contrôle sont relatifs à des standards externes, et de *subjectif* s'ils sont relatifs à

⁵² On parle ici d'organisation pour qualifier d'une façon générale les entreprises, privées, publiques, etc., on ne parle donc pas de « l'organisation » en tant que typologie de fonctionnement d'une entreprise.

des critères qualitatifs dont l'appréciation peut dépendre du jugement d'un responsable hiérarchique.

Au regard des caractéristiques propres aux systèmes de contrôle interactif, il apparaît clairement que les évolutions nécessaires des systèmes de contrôle et de pilotage de l'université sont à orienter dans ce sens. En effet, dans le cadre de la mise en œuvre d'un système de contrôle permettant de piloter une performance multidimensionnelle répondant aux attentes des parties prenantes de l'université, nous pouvons relever :

- Des incertitudes stratégiques liées à la multiplicité des objectifs à poursuivre ;
- Le besoin de clarifier les objectifs stratégiques et de les faire évoluer ;
- La nécessité d'instaurer un dialogue avec les parties prenantes ;
- Le caractère spécifique du système d'information à mettre en place, non seulement parce qu'il n'existe pas de système d'information capable aujourd'hui d'agréger les données multidimensionnelles, mais aussi parce que si un tel système existait il ne pourrait être générique en raison de sa contingence avec la stratégie retenue ;
- Le caractère subjectif de l'évaluation de cette performance, parce que dans le cas de l'appréciation d'une performance multidimensionnelle, il n'existe pas de système d'évaluation normé et de standards externes tels que ceux permettant d'évaluer la performance financière.

Nous le savons, les systèmes de contrôle rencontrés actuellement dans les universités relèvent de systèmes de type diagnostique, au fonctionnement insuffisant et inadapté pour répondre à des besoins de pilotage, mais néanmoins suffisants quoique largement perfectibles - notamment concernant la fiabilité des données - pour assurer les obligations de *reporting* auxquelles elles sont soumises.

Il ne s'agit donc pas de remplacer les systèmes existants, mais d'engager un processus pour faire coexister dans l'université, au sein du système global de contrôle, plusieurs types de systèmes diagnostiques (budgétaire, financier, analytique, ...) avec un système rendant possible le contrôle interactif. Élargir ainsi le champ du système de contrôle permettrait à l'université de dépasser les difficultés de mise en œuvre d'un pilotage jusqu'alors limité par les outils existants et par la complexité à définir les objectifs multidimensionnels et retenir ceux à poursuivre.

Section 2. D'une vision étroite à une vision globale de la performance

Le contexte de fonctionnement complexe de l'université la confronte à une forte ambiguïté des objectifs à poursuivre, du fait notamment du caractère multidimensionnel de sa performance et de ses nombreuses parties prenantes (complexité de sens et d'abondance), et ne rend pas possible la mise en œuvre d'outils de contrôle et de pilotage adaptés. Les systèmes de contrôle actuels réduisent l'abondance en étant focalisés sur les exigences d'un nombre réduit de parties prenantes (voir la Figure 6 page 72 qui illustre bien ce propos). Ce faisant, les outils de contrôle traditionnels fonctionnent dans une logique de *reporting* et ne prennent en compte ni les aspects multidimensionnels de la performance ni les attentes des principales parties prenantes, poursuivant ainsi des objectifs qui s'avèrent bien éloignés de l'évaluation d'une performance globale.

La performance globale est par nature une performance multidimensionnelle (Dohou et Berland, 2007 ; Le Pogam et *al.*, 2009). Les travaux du Commissariat général du Plan définissent en 1997 la performance globale « *comme une visée (ou un but) multidimensionnelle, économique, sociale et sociétale, financière et environnementale, qui concerne aussi bien les entreprises que les sociétés humaines, autant les salariés que les citoyens* » (Dohou et Berland, 2007). Pour Capron et Quairel (2006), « *la préoccupation d'une performance globale et de son évaluation apparaît dès lors que l'entreprise n'est pas seulement soumise à l'exigence d'une reddition de type financier par ses propriétaires, mais doit également rendre compte de ses comportements en matière sociétale et environnementale à une multitude de parties prenantes* ». Ils considèrent que le terme « global » recouvre deux niveaux : la diversité des parties prenantes à travers le périmètre retenu pour l'évaluation, car la performance prend en compte les impacts des activités de l'entreprise auprès de ses parties prenantes internes, externes et globalement au niveau sociétal ; la diversité des dimensions à travers un équilibre des objectifs stratégiques poursuivis et des performances mesurées.

Nous avons vu d'une part⁵³ que les indicateurs de performance produits par l'université sont limités aux seules obligations de *reporting* et statistiques et ne permettent pas de réaliser un réel pilotage de la performance, d'autre part⁵⁴ que la reddition de ces indicateurs de performance a

⁵³ Chapitre 1 : Section 2 : Un contrôle cybernétique encouragé mais insuffisant, p. 50 et suivantes.

⁵⁴ Chapitre 2 : Section 2 : La diversité des parties prenantes, p. 71 et suivantes.

pour seuls destinataires les autorités de tutelle, ministère et agences d'évaluation, alors même que certains indicateurs concernent directement d'autres parties prenantes telles que les étudiants ou les personnels. Les systèmes de contrôle de l'université sont limités à cette vision étroite de la performance, ils sont incapables de mesurer la performance de l'université de façon globale à travers la variété de ses missions et objectifs et la prise en compte de l'ensemble de ses parties prenantes.

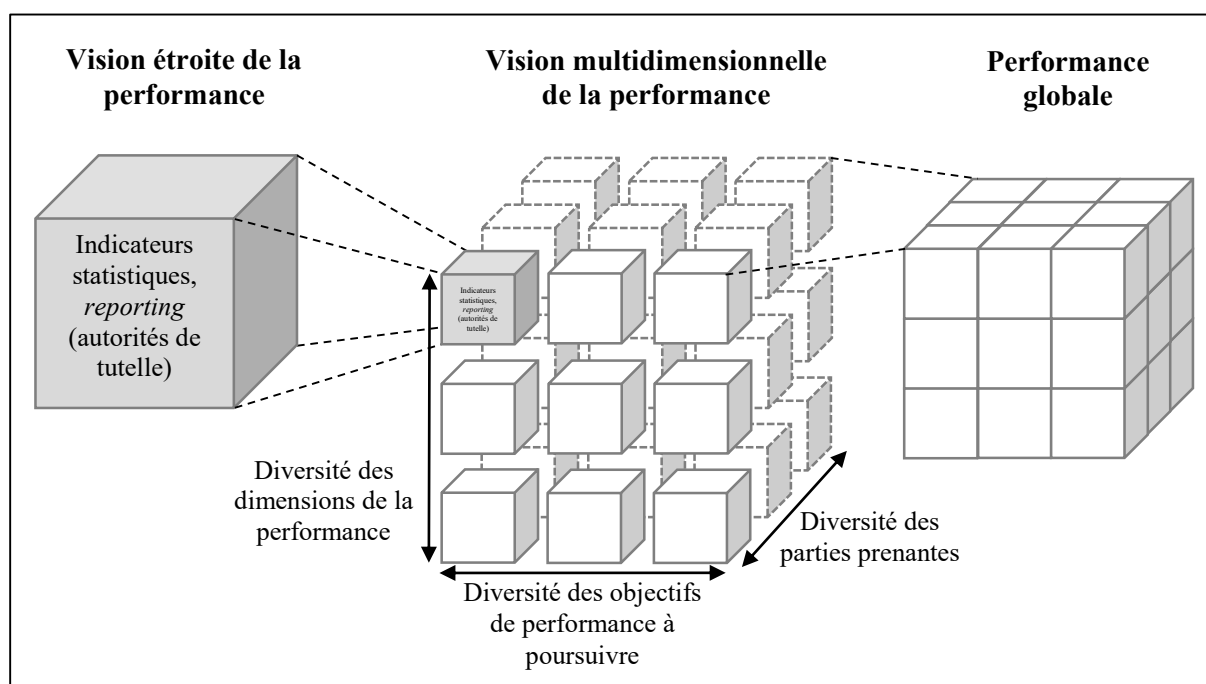


Figure 10: D'une vision étroite de la performance à la performance globale

Une université qui souhaite élargir sa vision de la performance est confrontée à des difficultés qui rendent *a priori* impossible la mise en œuvre d'un système de contrôle de la performance globale, conformément au cadre théorique et aux observations réalisées dans la Première partie de cette thèse :

- Ainsi, les objectifs associés à la vision étroite sont clairs car ils sont fonction de stratégies largement imposées par les autorités de tutelle, et ce malgré l'autonomie acquise suite au passage aux RCE. Le rapport Le Déaut⁵⁵ (2013) pose d'ailleurs la question de la teneur exacte de cette autonomie, « *autonomie de façade ou autonomie*

⁵⁵ Rapport au Premier ministre de M. Jean-Yves Le Déaut, remis le 14/01/2013 : « Refonder l'université, Dynamiser la recherche - Mieux coopérer pour réussir ».

réelle ? », et souligne à ce propos la nécessité de passer d'une autonomie de gestion - qui nous l'avons vu ne peut s'exprimer véritablement dans le contexte actuel de fonctionnement des établissements - à une « *véritable autonomie de décision et de choix stratégique* ». Or les objectifs à poursuivre associés à une vision globale de la performance sont flous car les missions de l'université et surtout ses fonctions et impacts sur la société sont multiples et par conséquent difficiles à identifier.

- Les indicateurs de mesure associés à cette vision étroite de la performance sont connus des universités car ils sont pour la plupart contraints et dépendants des objectifs assignés. Or des indicateurs de mesure d'une performance globale ne sont pas prévus par le cadre de reddition imposé, ou alors de façon très partielle et seulement dans un objectif d'évaluation statistique déconnecté de tout pilotage stratégique de l'université, comme c'est le cas avec la prise en compte actuelle des parties prenantes.
- La prise en compte des parties prenantes est réalisée aujourd'hui à travers le suivi d'indicateurs statistiques qui concernent le plus souvent les étudiants, par exemple les taux de réussite aux diplômes, ou des indicateurs qui pourraient *a priori* présumer d'un élargissement réel de la vision de la performance, par exemple certains indicateurs AERES : *mesure de la mobilisation de l'établissement pour la vie étudiante, participation des étudiants à la vie de l'établissement, analyse du suivi de la santé des étudiants, etc.* Mais outre le fait que ces indicateurs sont très peu nombreux, ils font souvent uniquement l'objet d'une mesure financière de l'effort consacré par l'établissement aux critères considérés, ou de la mesure d'un pourcentage d'étudiants concernés peu représentative d'une réelle performance de l'établissement à ce sujet. Or une vision globale de la performance doit considérer bien plus largement les parties prenantes et *a minima* faire état des impacts de l'université sur celles-ci, ces mesures inédites sont à élaborer en fonction des objectifs stratégiques qui auront été retenus par l'université.
- Les systèmes de contrôle existants et leurs outils de gestion permettent de répondre aux exigences d'une vision étroite - quoique de façon imparfaite nous l'avons vu ; or ces systèmes et outils sont insuffisants et inadaptés pour répondre aux enjeux de la mesure, du contrôle et du pilotage d'une performance globale.

Le tableau suivant permet de résumer le constat établi concernant cette situation de myopie qui empêche l'université d'élargir sa vision de la performance vers une prise en compte globale de celle-ci, sa vision de la performance étant alors floue :

Tableau 13: La vision actuelle de la performance dans l'université, une situation de myopie

Vision étroite de la performance de l'université	Vision globale de la performance de l'université
Objectifs clairs car issus de stratégies largement imposées	Objectifs flous car les fonctions, missions et impacts de l'université sont très nombreux
Indicateurs de mesure connus et contraints	Indicateurs de mesure non définis et non prévus
Prise en compte des parties prenantes réduite aux seuls indicateurs imposés	Prise en compte des parties prenantes à construire
Systèmes et outils de contrôle existants (proposés ou imposés par les autorités de tutelle)	Systèmes et outils de contrôle insuffisants ou inexistant

Nous sommes désormais en mesure de formuler des propositions méthodologiques en vue de réduire la complexité de sens et d'abondance dans les objectifs de l'université, permettant à celle-ci d'envisager la mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage de sa performance globale.

L'université est une organisation complexe qui ne permet pas au contrôle de gestion de fonctionner de façon efficace, les objectifs pris dans leur globalité sont si divers qu'ils ne peuvent être qu'ambigus (Hofstede, 1978). Pour lever l'ambiguïté des objectifs à poursuivre et permettre la construction de systèmes de contrôle capables de mesurer et piloter la performance globale, nous proposons par le découplage de réduire la complexité de sens attachée aux dimensions multiples de la performance. Le découplage de la vision de la performance permet, sans réduire l'abondance liée à ces dimensions multiples, de réduire la complexité de sens en clarifiant les objectifs attachés à chaque dimension de la performance.

Nous rejoignons ainsi Brignall et Modell (2000) qui, constatant que la mise en place de systèmes de mesure de performance multidimensionnelle dans les organisations de services publics s'avère particulièrement difficile du fait de la complexité même de ces organisations

aux multiples parties prenantes⁵⁶, proposent la dissociation de la mesure de la performance entre les différents niveaux de l'organisation pour faire face aux pressions institutionnelles contradictoires⁵⁷. Ce découplage va également dans le sens de Capron et Quairel (2006) pour lesquels la dissociation des domaines de performances est la meilleure garantie du maintien d'objectifs multidimensionnels.

- **Proposition 1** : Il est nécessaire de découpler les dimensions de la performance globale pour réduire la complexité de sens. Il s'agit d'une première étape dans la clarification des objectifs. Ce faisant, nous nous plaçons en condition pour lever l'ambiguïté des objectifs à poursuivre et pour identifier quels sont les facteurs clés de succès de l'université sur chaque dimension ainsi dissociée, ce qui s'avère selon H. Bouquin la condition de base pour être performant : « être performant, c'est idéalement faire mieux que les autres [...] » et « faire mieux que les autres, c'est disposer de facteurs clés de succès [...] » (Bouquin et Kuszla, 2013).

La performance est une notion subjective puisqu'elle est appréciée par les parties prenantes. Pour qu'une organisation soit en mesure d'être jugée performante par ses parties prenantes, il convient de répondre à leurs attentes dans le cadre des objectifs fixés par l'organisation. La recherche de performance nécessite donc de passer par la réalisation d'objectifs visant à satisfaire les attentes des parties prenantes. Ces attentes doivent donc être identifiées puis prises en compte dans la définition des facteurs clés de succès.

- **Proposition 2** : Il est nécessaire d'identifier les attentes hiérarchisées des parties prenantes de l'université en retenant ces attentes parmi celles des parties prenantes « définitives » (Mitchell, Agle et Wood, 1997), de façon à réduire la complexité d'abondance due aux attentes nombreuses et potentiellement conflictuelles résidant dans la prise en compte de l'ensemble des parties prenantes.
- **Proposition 3** : Il est nécessaire de retenir les objectifs à poursuivre en tenant compte des attentes hiérarchisées des parties prenantes. En définissant de la sorte ses facteurs

⁵⁶ "The successful implementation of multidimensional performance measurement systems in public-sector services [...], which are characterized by multiple stakeholders with complex, heterogeneous, intangible services delivered in circumstances of high uncertainty about means-ends relationships, is especially difficult". Brignall et Modell (2000, p. 286).

⁵⁷ "A common means of dealing with conflicting institutional pressures in public sector organizations is to decouple the control systems used at different levels of the organization". Brignall et Modell (2000, p. 290).

clés de succès - mais sans pour autant les limiter aux attentes identifiées - l'université arbitre et retient des objectifs stratégiques qui vont effectivement contribuer, s'ils sont atteints, à la rendre performante.

En retenant les propositions de mise en œuvre 2 et 3, nous validons le choix des objectifs à poursuivre pour « être performant » et garantissons la pertinence des facteurs clés de succès retenus car, toujours conformément à H. Bouquin : « *Les FCS sont les performances qu'une ou plusieurs parties prenantes jugent supérieures à celles des autres entreprises ou organisations (ou satisfaisantes faute de comparaison possible)* » et « *La pertinence des FCS est fonction de l'influence des parties prenantes concernées dans la pérennité à court et à long terme de l'entreprise ou de l'organisation* » (Bouquin et Kuszla, 2013).

Tableau 14: Premières propositions pour la construction d'un système de contrôle de la performance globale de l'université

	Action	Objectif
Proposition 1	Découpler les dimensions de la performance globale.	Se placer en condition pour identifier les attentes des parties prenantes et clarifier les objectifs à poursuivre.
Proposition 2	Identifier les attentes hiérarchisées des parties prenantes définitives.	Disposer de FCS jugés comme représentatifs de la performance par les parties prenantes influentes, car la performance est subjective et contingente au poids des parties prenantes.
Proposition 3	Clarifier les objectifs stratégiques.	Retenir les facteurs clés de succès permettant d'« être performant ».

Ainsi, en prenant pour base de mise en œuvre ces trois premières propositions, nous pouvons envisager de modéliser par une carte conceptuelle la représentation de la démarche conduisant à la construction d'un système de contrôle de la performance globale dans l'université.

Section 3. Proposition d'une carte conceptuelle de la performance globale de l'université

La performance mesurée actuellement par les systèmes de contrôle de gestion des universités est étroite et limitée le plus souvent aux obligations de *reporting* et aux mesures requises pour

l'évaluation par les autorités de tutelle. Dans ce premier niveau de mesure de performance bien éloigné d'une performance globale, qu'il convient de dépasser, l'appréciation de la performance est résumée par la production de statistiques administratives. Nous envisageons au niveau conceptuel une démarche progressive prenant appui sur les trois propositions formulées dans le Tableau 14 ci-dessus. Elle permet de passer d'un système de contrôle limité tel que nous l'avons décrit à un niveau supérieur de système de contrôle qui autoriserait la mesure et le pilotage d'une performance globale.

Nous pouvons représenter par une échelle, dont il est nécessaire de gravir petit à petit les échelons, les différentes étapes permettant de passer du niveau de départ au niveau supérieur. Nous proposons six échelons à gravir, certains étant des paliers qui rendent l'université capable d'adopter une nouvelle vision de la performance et de la contrôler. La métaphore de l'échelle nous paraît appropriée pour plusieurs raisons :

- D'une part le sommet d'une échelle constitue un point élevé duquel la vision est plus large et complète. Du point de vue de la performance de l'université, le point le plus élevé représente ainsi celui pour lequel la performance est appréhendée de la façon la plus complète, elle est globale et tient compte des attentes des parties prenantes.
- D'autre part il n'est pas toujours utile, pertinent ou possible d'atteindre le point le plus élevé d'une échelle : elle peut être déséquilibrée et empêcher alors l'ascension, l'objectif à atteindre peut aussi se situer à un niveau intermédiaire... De la même façon pour l'université, il ne sera pas toujours possible d'atteindre ou de demeurer au niveau le plus élevé. Le succès de la démarche ne réside pas nécessairement dans l'atteinte du niveau le plus haut mais chaque étape franchie pose les bases permettant d'envisager une nouvelle progression vers la mesure d'une performance globale.

Selon le principe de la variété requise (Ashby, 1956), la complexité d'un système doit être au moins aussi forte que la complexité de l'environnement piloté par ce système. Ainsi, puisque nous envisageons de dissocier les dimensions de la performance (Brignall et Modell, 2000 ; Capron et Quairel, 2006), à chaque dimension de la performance doit être attaché son propre système de contrôle. Il est alors naturellement possible pour une université d'être positionnée sur l'échelle à des degrés d'avancement différents selon les dimensions de la performance mesurées par des systèmes de contrôle différents et plus ou moins aboutis.

Nous proposons en Figure 11, ci-dessous, une carte conceptuelle modélisant la construction d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale de l'université répondant aux attentes de ses parties prenantes, les dimensions de la performance étant envisagées de façon dissociée pour clarifier les objectifs à poursuivre et permettre le bon fonctionnement des outils de contrôle diagnostique⁵⁸.

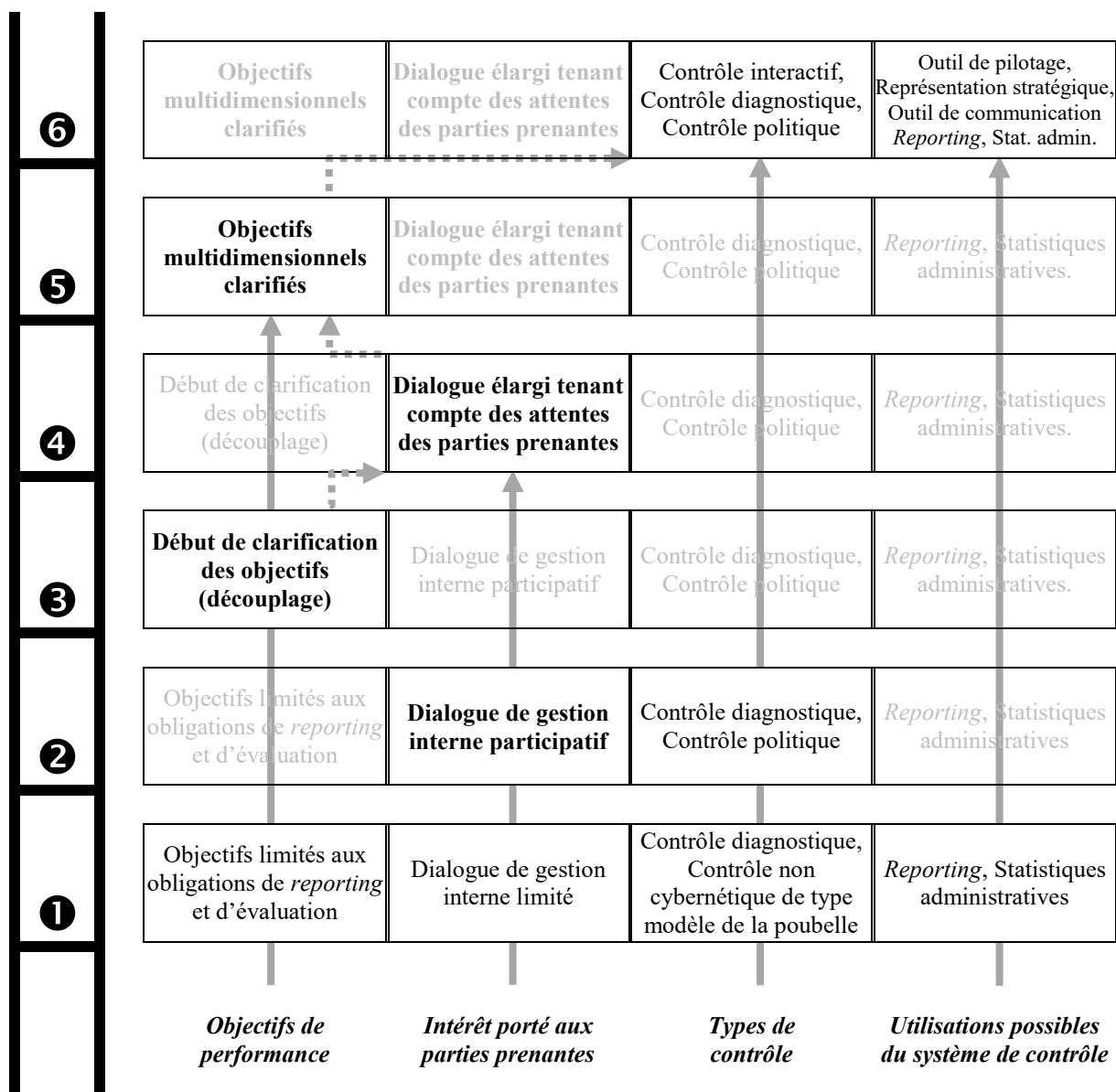


Figure 11: Carte conceptuelle : l'échelle de la performance globale

⁵⁸ Comme nous l'avons indiqué dès l'introduction générale, nous utiliserons désormais la terminologie de « contrôle diagnostique » en préférence à celle de « contrôle cybernétique », en conformité avec le cadre conceptuel mobilisé (Simons, 1995).

❶ Le premier échelon de la performance correspond au système de contrôle actuellement déployé dans les universités, il est de type diagnostique (Simons, 1995) mais ne permet pas le pilotage de l'établissement en dehors du contrôle budgétaire et de la production d'indicateurs statistiques quantitatifs contraints par les obligations de *reporting* auprès des autorités de tutelle et agences d'évaluation. Des dispositifs de calcul de coûts existent ponctuellement mais cette comptabilité analytique ne constitue pas pour autant un outil de pilotage. Cet échelon correspond à une vision de la **performance étroite**. Le dialogue de gestion existe mais est limité puisqu'il prend essentiellement la forme d'un échange asynchrone du type « demande puis réponse » avec la plupart des services et composantes ; il est un peu plus élaboré avec des composantes disposant d'un degré d'autonomie supérieur comme par exemple les instituts (IUT, IAE) puisque dans ce cas il s'agit de contractualiser sur les objectifs et les moyens, néanmoins le dialogue se situe encore dans le cadre d'une vision étroite de la performance et porte avant tout sur des aspects budgétaires et financiers. Le contrôle diagnostique est à ce niveau réalisé sur des données non fiabilisées (Rapports de la Cour des comptes 2005, 2013 ; IGAENR, 2009) et engendre des tensions dans le dialogue de gestion où les chiffres fournis par les parties sont régulièrement contestés (Petitjean, Ory et Côme, 2014). Ceci contribue à l'existence en parallèle d'un fort système de contrôle non cybernétique de type modèle de la poubelle (Cohen, March et Olsen, 1972).

❷ Le deuxième échelon de la performance va constituer un début de prise en compte des parties prenantes à travers l'existence d'un dialogue de gestion interne synchrone et participatif selon une démarche volontaire de l'université. Les objectifs n'étant pas envisagés de façon multidimensionnelle, ils demeurent ambigus en dehors de ceux réclamés ou imposés par les autorités de tutelle et agences d'évaluation. Leur ambiguïté va continuer à rendre indispensable la présence d'un fort système de contrôle non cybernétique conjointement à un système diagnostique : un contrôle non cybernétique de type politique (Hofstede, 1981) permettra de réaliser les arbitrages nécessaires et de trancher face aux incertitudes. Si le contrôle politique peut utilement, dans la poursuite de la démarche, asseoir ses prises de décision sur des systèmes de contrôle diagnostique plus élaborés, il n'est cependant pas imaginable de voir disparaître ce type de contrôle au sein de l'université où la rationalité politique s'exprime fortement.

❸ Cette étape permet de répondre aux objectifs de la **Proposition 1** formulée dans le Tableau 14 page 105. Par le découplage des différentes dimensions de la performance globale de l'université, il s'agit de débiter la clarification des objectifs à poursuivre. Une université ne

souhaitant pas prendre en compte dans ses facteurs clés de succès les attentes réelles de ses parties prenantes peut néanmoins entamer la phase d'instrumentation d'un système de contrôle, mais sans aucune assurance au final de mesurer et piloter effectivement les leviers de performance jugés comme tels par les parties prenantes. Parmi les trois rôles possibles d'un système de contrôle, le système mis en place dans ce cas ne pourrait donc être valablement utilisé que comme outil de communication interne et externe et outil de représentation stratégique, mais ne permettrait pas de piloter pleinement une performance de l'établissement à même de satisfaire les parties prenantes puisque leurs attentes ne sont pas prises en compte.

④ Le quatrième échelon est un stade primordial, il est atteint lorsque le dialogue est élargi aux parties prenantes et permet de recenser leurs attentes réelles vis-à-vis de l'établissement. Cette étape permet de répondre aux objectifs de la **Proposition 2** formulée dans le Tableau 14 page 105. L'université n'a pas encore terminé la clarification des objectifs, il lui reste à arbitrer entre les attentes des parties prenantes et ses objectifs propres pour retenir enfin des objectifs de performance.

⑤ C'est au niveau du cinquième échelon que les objectifs à poursuivre par l'établissement sont désormais fixés. Cette étape permet de répondre aux objectifs de la **Proposition 3** formulée dans le Tableau 14 page 105. Les objectifs retenus sont issus de la confrontation entre les objectifs définis par l'université *a priori* et les attentes réelles des parties prenantes à satisfaire. Les facteurs clés de succès de l'établissement sont déterminés et l'université est en mesure d'« être performante » si elle parvient à satisfaire ses parties prenantes, mais il faut encore procéder à l'instrumentation pour passer d'une vision sans mesure relevant du seul contrôle politique à un système de contrôle abouti permettant la mesure et le pilotage de cette performance.

⑥ Avec le sixième échelon peut débiter la phase de **l'instrumentation** du système de contrôle, dans le cas où les précédents échelons sont tous gravés. Le système de contrôle n'a pas eu la nécessité d'évoluer depuis l'échelon ② et l'instrumentation de gestion a pu rester inchangée voire inexistante. Dans une telle situation le contrôle politique aura été renforcé du fait de la vision globale de la performance, mais les dispositifs de contrôle diagnostique seront restés insuffisants pour permettre de la mesurer et la piloter. L'atteinte du sixième échelon représente l'aboutissement de la démarche mais n'est pas une fin en soi. Si parvenue à cette étape l'université est capable de mesurer et piloter sa performance de la façon la plus complète, ceci

nécessite cependant de mettre en place un système de contrôle de gestion aux outils renouvelés. Le système de contrôle diagnostique n'est pas remis en cause car son utilité demeure, mais il doit coexister avec un système de contrôle interactif qui permettra entre autres, à travers le dialogue et la démarche d'apprentissage qu'il facilite, de faire face aux incertitudes et de voir de nouvelles stratégies émerger.

Si les étapes de ce schéma directeur sont franchies avec succès, le système de contrôle rendu possible à l'issue du dernier échelon pourrait permettre à l'université :

- De mesurer et piloter la performance de chacune des dimensions dissociées de la performance globale ;
- De faire coexister un système de contrôle interactif avec un système de contrôle diagnostique fonctionnel, associés à un contrôle politique toujours nécessaire pour arbitrer et trancher notamment les situations qui ne sont pas totalement éclairées par l'instrumentation de gestion des systèmes de contrôle ;
- D'en retirer des usages variés permettant non seulement de répondre aux exigences de *reporting* et d'évaluation statistique, mais surtout de piloter l'activité et la performance, de représenter la stratégie de l'établissement et les relations entre les leviers de performance, de communiquer en interne et externe et favoriser le dialogue de gestion.

Nous l'avons vu, le système de contrôle tel qu'il existe au premier niveau de l'échelle de la performance (❶) et que nous cherchons à faire évoluer à travers ce plan conceptuel n'est pas nécessairement fiabilisé. Cette fiabilité des données n'est pas assurée par la montée progressive des échelons telle que nous la proposons. On pourrait ainsi imaginer la situation d'un établissement qui, arrivé au niveau le plus élevé, ne parvienne pas à produire des données dont la qualité est garantie par le système de contrôle du fait d'un contrôle interne déficient, de procédures de mesure non harmonisées ni normalisées, rendant alors incertaine l'utilisation du système de contrôle lui-même. En conséquence, l'entrée dans une démarche qualité telle qu'elle est préconisée par l'IGAENR (2009) doit être envisagée puis engagée. Grâce à la fiabilisation des données elle va permettre de consolider l'ensemble du système de contrôle. En outre, les démarches qualité et dispositifs de certification agissent comme des catalyseurs du développement du contrôle de gestion dans les services qui les mettent en place (Ory, Petitjean et Côme, 2015). Pour poursuivre la métaphore de l'échelle, on peut dire que la démarche qualité la rendra plus solide, permettra de se prémunir d'éventuelles défaillances et fiabilisera la montée

vers les échelons supérieurs en garantissant la qualité des données sur lesquelles seront fondées les prises de décisions. La dynamique d'apprentissage associée à la démarche qualité favorisant l'amélioration continue sera aussi facilitatrice de la construction du système de contrôle interactif lorsque les échelons supérieurs seront atteints.

Le Chapitre 3 nous a permis de proposer une carte conceptuelle, un plan représentant le schéma directeur modélisé du déploiement d'un système de contrôle de la performance globale à l'université. Ce plan prend appui d'une part sur une observation du terrain, à savoir la réalité de la situation du contrôle de gestion observée à travers une lecture des études, enquêtes, rapports officiels, recherches de terrain, et d'autre part sur les connaissances théoriques relatives à l'existence, la pertinence, la construction des systèmes de contrôle de gestion dans le contexte du management public propre à l'université.

Nous postulons, conformément à notre thèse, que dans le contexte d'organisation complexe de l'université, seule une volonté politique forte de disposer d'un système de contrôle permettant le pilotage et la mesure de la performance peut autoriser la mise en œuvre de ce schéma directeur. C'est une décision politique qui doit en premier lieu engager l'université dans cette démarche pouvant aboutir à l'instrumentation de la performance globale par des systèmes de contrôle diagnostique fonctionnels sur chacune des dimensions de la performance découplée.

Ainsi nous pouvons formuler une double condition de réalisation d'un tel système de contrôle. D'une part le soutien politique fort dont il dispose, d'autre part la nécessité de définir des objectifs multidimensionnels clarifiés en levant toute ambiguïté liée à la complexité de sens et d'abondance, conformément à nos trois propositions sur lesquelles est fondée l'échelle de la performance (Tableau 14 : Premières propositions pour la construction d'un système de contrôle de la performance globale de l'université, page 105).

En croisant le degré de soutien politique dont dispose effectivement la conception d'un système de contrôle et le caractère ambigu ou clarifié des objectifs multidimensionnels poursuivis, nous pouvons schématiser la possibilité de le mettre en œuvre.

		Caractère des objectifs multidimensionnels poursuivis	
		Ambigu	Clarifié
Volonté politique de disposer d'un outil de mesure et pilotage de la performance	Forte	<i>envisageable</i> (b)	<i>possible</i> (d)
	Faible	<i>impossible</i> (a)	<i>en attente</i> (c)

Figure 12: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale dans l'université

Sans volonté politique et confrontée à des objectifs ambigus, nous considérons que l'université n'est pas en mesure de faire fonctionner un système de contrôle diagnostique permettant de mesurer et piloter la performance, sa mise en œuvre est impossible (a). Nous sommes alors dans la situation décrite par Hofstede (1978). À la lecture de ce tableau deux situations opposées rendent cette mise en œuvre difficile mais potentiellement possible : le cas où la volonté politique est forte mais les objectifs non clarifiés (b), et le cas où les objectifs à poursuivre sont clairs mais que la volonté politique ne soutient pas ce projet (c).

Dans le cas (b), en présence d'un fort soutien politique, la démarche que nous avons proposée dans le schéma directeur de l'échelle de la performance peut être poursuivie et *in fine* la construction du système de contrôle peut être envisagée. L'université se trouvera dans la situation (b) jusqu'à ce qu'elle atteigne le 4^{ème} niveau de l'échelle de la performance, qui constituera en quelque sorte le point de basculement vers la situation (d), correspondant à l'atteinte du 5^{ème} échelon.

Le cas (c) correspond à une situation pour laquelle l'université a atteint le 5^{ème} niveau de l'échelle de la performance mais où le pouvoir politique se satisfait du « contrôle politique » qu'il exerce et ne ressent pas le besoin de disposer d'une instrumentation de gestion pour éclairer les choix réalisés et mesurer la performance effective. Cette situation place la mise en œuvre du système de contrôle « en attente », l'université peut facilement basculer vers la situation (d) puisqu'elle est potentiellement prête pour cela et que seule manque la volonté politique de le réaliser.

En synthèse, la matrice présentée en Figure 12 ci-dessus peut être rattachée aux cinq premiers niveaux de l'échelle de la performance présentée en Figure 11, page 107 :

- Les niveaux ❶, ❷, ❸, ou ❹ de l'échelle peuvent correspondre aux cases (a) et (b) de la matrice, lorsque les objectifs restent ambigus. Mais seule la situation (b) rend envisageable la mise en œuvre d'un système de contrôle répondant à notre objectif de recherche, sous réserve de clarifier les objectifs ;
- Le niveau ❺ de l'échelle correspond aux cases (c) et (d) de la matrice, lorsque les objectifs sont clarifiés. Mais seule la situation (d) rend possible la mise en œuvre d'un système de contrôle répondant à notre objectif de recherche et l'atteinte du niveau ❻.

La carte conceptuelle de l'échelle de la performance est une modélisation réalisée « en chambre » (David, 2000a, 2000b), elle présente un schéma directeur - à travers une progression sur l'échelle - pouvant aboutir à la conception d'un système de contrôle de l'université en capacité de faire fonctionner notamment des outils de contrôle diagnostique. Mais ce schéma directeur est aussi un plan sur lequel il est possible de situer une université au regard de ses objectifs de performance, de l'intérêt porté à ses parties prenantes, des types de contrôle qu'elle peut faire fonctionner et des utilisations possibles du système de contrôle.

Nous pourrions ainsi positionner des établissements sur ce plan et confronter le modèle construit « en chambre » à l'observation de la réalité du terrain (étude de plusieurs cas en Troisième partie de la thèse), puis enfin envisager la mise en œuvre concrète d'un système de contrôle de gestion dans un cas réel d'université (Quatrième partie de la thèse).

Avant cela, d'autres propositions de construction doivent être envisagées au niveau de l'instrumentation de gestion adaptée à la finalisation du système de contrôle, permettant d'atteindre le dernier niveau de l'échelle de la performance globale. À ce titre les tableaux de bord, et parmi ceux-ci les *balanced scorecard*, semblent particulièrement appropriés au contrôle et au pilotage de la performance globale dans l'université.

Chapitre 4 : L'instrumentation du système de contrôle de la performance globale de l'université

Parmi la diversité des outils du contrôle de gestion, c'est généralement au sein des tableaux de bord que l'on synthétise les mesures relatives aux résultats attendus et aux actions qui ont été prises pour contribuer à la réalisation des facteurs clés de succès (Bréchet et Mevellec, 1997). Le tableau de bord présente des caractéristiques qui le rendent pertinent pour contrôler et piloter une performance multidimensionnelle tenant compte des parties prenantes (section 1), en cela c'est un outil de gestion approprié à notre représentation de la démarche de performance globale de l'université car il permet d'atteindre le dernier niveau de l'échelle de la performance (Figure 11 page 107), lorsque cet objectif est rendu possible (Figure 12 page 112).

Parmi les différents types de tableaux de bord, le *balanced scorecard* (BSC) possède des atouts qui le distinguent, notamment à travers l'importance accordée aux relations de causalité entre les différents axes de la performance et leurs leviers d'actions, mais aussi ses capacités à être utilisé en tant que système de contrôle diagnostique comme interactif (section 2). S'il paraît approprié au contrôle et pilotage des universités, il convient de déterminer comment le BSC peut s'adapter à un tel contexte et observer les retours d'expériences des universités qui ont entrepris d'utiliser cet outil (section 3).

Cependant, nos constats ont montré que la mise en place d'outils de contrôle et de pilotage de la performance n'en est qu'à ses prémices dans les universités françaises et qu'ils souffrent de dysfonctionnements qui rendent ce contrôle déficient. Au-delà de ce constat, cette difficile implantation de dispositifs de contrôle peut s'expliquer par un problème de « traduction » de l'innovation que constitue l'introduction de tels systèmes de gestion dans l'université. Elle pourrait freiner ou empêcher l'atteinte d'une « zone frontière » sur la carte conceptuelle de la performance globale de l'université que nous avons proposée (section 4).

Section 1. Le tableau de bord, un outil de contrôle et pilotage de la performance

Les tableaux de bord présentent plusieurs caractéristiques qui en font un outil spécifique au regard des autres outils de gestion existants :

- Réactivité dans le processus de décision : alors que les processus d'autres outils de gestion sont davantage rythmés par la comptabilité financière ;
- Élargissement de la notion de performance : un tableau de bord, en apportant un autre regard sur la performance que celui apporté par la comptabilité financière, peut permettre de faire apparaître les liens de causalité entre les résultats de l'organisation, sa performance (souvent réduite à la performance financière mais pas seulement) et les leviers d'action expliquant le niveau de performance atteint ;
- Informations synthétiques : un tableau de bord doit ne retenir qu'un nombre limité d'indicateurs, ceux qui sont représentatifs de la bonne conduite de la gestion de l'organisation et de la performance atteinte. Un nombre d'indicateurs trop important ne permettra pas de faire du tableau de bord un outil de gestion permettant de piloter la performance, il ne saura donner une vision d'ensemble de l'activité.

Gibert (2009) privilégie les tableaux de bord et les états de *reporting*⁵⁹ comme instruments permettant de structurer le système de contrôle de gestion dans le secteur public. S'il opère une juste distinction⁶⁰ entre les tableaux de bord et ceux du *reporting*, leur intérêt est justifié selon lui parce que « *ces instruments ont un caractère plus polymorphes que les autres et que leur plasticité se prête bien aux investigations et travaux d'adaptation qui doivent être opérés lorsque l'on désire mettre sur pied des systèmes de contrôle de gestion publique pertinents.* »

Selon H. Bouquin, de même que les notions de *reporting* et de tableau de bord sont trop souvent confondues, il ne faut pas non plus confondre le tableau de bord avec l'ensemble des indicateurs, car il n'est pas une banque de données. H. Bouquin, pour qui la définition d'un tableau de bord est délicate et doit être faite « sur-mesure », présente de façon schématique les complémentarités et distinctions entre le tableau de bord et d'autres notions proches (Bouquin et Kuszla, 2013), montrant clairement à travers cette figure que le tableau de bord est par nature un outil de mesure des performances.

⁵⁹ Gibert (2009) qualifie les états de *reporting* « *d'éléments de reddition de la performance* », pour éviter le recours à une expression « *française* ».

⁶⁰ Pour Gibert (2009, p. 83) : Le tableau de bord d'un service est une aide au pilotage de celui-ci. En sont extraits et/ou agrégés un certain nombre d'indicateurs qui vont constituer le document d'information du niveau supérieur, ce sont les états de *reporting*. À partir des indicateurs contenus dans tous les états de *reporting* des services rattachés à une même direction et de ses propres indicateurs transverses, est élaboré le tableau de bord de cette direction. Cette dernière va alors produire des états de *reporting* pour le niveau supérieur, qui va confectionner un tableau de bord, le processus se poursuit.

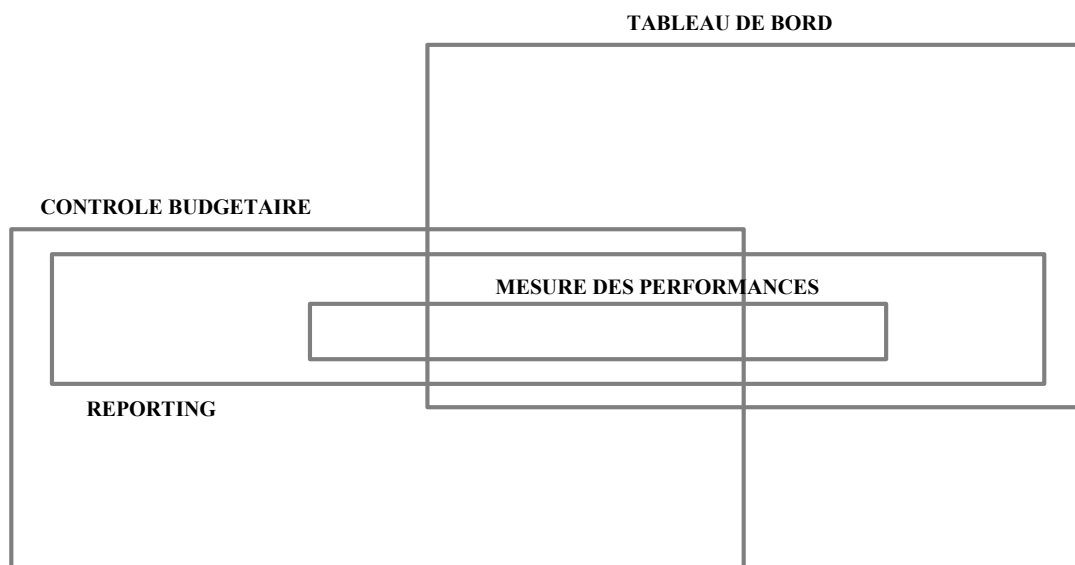


Figure 13: Distinctions et complémentarités avec les tableaux de bord (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 535)

La deuxième caractéristique des tableaux de bord évoquée précédemment (élargissement de la notion de performance), si elle n'est pas plus importante que les deux autres, revêt cependant un caractère primordial en ce sens qu'elle correspond aux exigences attendues du système de contrôle de gestion que nous souhaitons mettre en œuvre pour les universités : un regard élargi sur la notion de performance et des relations de cause à effet entre les leviers d'actions sur les processus clés et la performance atteinte.

À travers ces trois caractéristiques, les tableaux de bord deviennent des outils de pilotage des activités de l'organisation permettant de contrôler les risques et l'atteinte des objectifs, ils sont également des outils de communication entre les différents centres de responsabilités permettant d'adapter et réorienter les objectifs, les niveaux de performance à réaliser ou attendus.

Le risque existe cependant que les tableaux de bord se limitent à une collection de statistiques administratives, non exploitées pour piloter effectivement, ce risque est notamment important au sein de l'université qui doit déjà produire de très nombreux indicateurs liés à ses obligations de *reporting*. Pour pallier ce risque, le recours à « l'animation de gestion » (appelée plus souvent *dialogue de gestion* dans les administrations publiques et à l'université) est nécessaire. Elle passe par l'élaboration de tableaux de bord fiables dont la nature ne sera pas contestée par

les utilisateurs, permettant une acceptation de l'évaluation de la performance et une adhésion au système des acteurs concernés (Augé, Naro et Vernhet, 2010).

Pour Meyssonier et Rasolofo-Distler (2011), l'accent est surtout mis sur le développement des leviers de la performance à travers l'utilisation des tableaux de bord, de façon à agir sur les sources de performance en amont. En effet les autres outils du contrôle de gestion, utilisés par exemple pour la maîtrise des coûts ou des budgets sont de plus en plus automatisés et permettent de contenir en aval les risques de dérives, du fait notamment de l'usage développé des systèmes d'information de gestion de type ERP.

Mais l'usage d'un tableau de bord dépasse largement les frontières du contrôle de gestion, ainsi pour Berland et De Rongé (2013), *« s'il permet d'améliorer le système de mesure de la performance, son fonctionnement a aussi des conséquences importantes sur les aspects stratégiques, organisationnels et humains. Ainsi, sa richesse est en grande partie liée à la diversité de ces finalités. »*

Parmi les différents types de tableaux de bord, le *balanced scorecard* (BSC) est probablement celui qui a connu et connaît encore le plus grand succès au niveau international. Il est apparu dans les années 1990 aux États-Unis (Kaplan et Norton, 1998) et a contribué à la *« re-découverte de l'intérêt du tableau de bord et des indicateurs non financiers »* (Bouquin et Kuszla, 2013). Le BSC coexiste en France avec un autre type de tableaux de bord, ces derniers sont souvent qualifiés de tableaux de bord « à la française » dans la littérature francophone pour les distinguer du précédent. Ils sont de facture ancienne puisqu'ils sont déjà mentionnés dans des manuels des années 1930, mais sont réactualisés dans un contexte où des mesures de performance non financières viennent enrichir les mesures traditionnelles et que le lien entre stratégie et mesure des performances est renforcé (Bourguignon, Malleret et Nørreklit, 2002).

Pour Bourguignon, Malleret et Nørreklit (2002), les tableaux de bord « à la française » présentent avec le BSC trois similitudes et trois différences.

Points communs entre le BSC et les tableaux de bord « à la française » :

- L'introduction de mesures de performance non financières dans les systèmes de mesure des performances stratégiques, de façon à mesurer une performance multidimensionnelle ;

- Le développement de mesures de performance qui améliorent la réactivité, de façon à influencer sur les résultats tant qu'il en est encore temps et ne pas seulement constater des résultats *a posteriori* (identification des facteurs et processus générateurs de performances) ;
- La sélectivité des informations, de façon à éviter la surcharge de données.

Différences entre le BSC et les tableaux de bord « à la française » :

- L'existence d'un modèle causal de performance : les liens de causalité qui relient les quatre axes de la performance dans le BSC aboutissent à une hiérarchisation au profit de la performance financière. Cette hiérarchisation des perspectives stratégiques n'existe pas dans les méthodes « à la française », qui font figure « d'artisanat du management » dans lesquelles le modèle de performance qui sous-tend le tableau de bord est fondé sur la vision de la stratégie qu'ont les managers, formalisé par les cadres de l'entreprise. Le modèle de performance est de ce fait multiple et subjectif ;
- La méthode de mise en œuvre : le déploiement du BSC est envisagé par Kaplan et Norton comme un processus *top down*, ce sont les niveaux supérieurs de l'entreprise qui définissent l'objet des indicateurs, alors que la démarche de déploiement des tableaux de bord « à la française » est participative, les tableaux de bord partent des managers de terrain et reflètent les objectifs et les conditions concrètes de fonctionnement des centres de responsabilité concernés (Choffel et Meyssonier, 2005) ;
- La finalité des outils : dans le contexte américain de développement du BSC, la mesure de performance est étroitement liée à l'évaluation individuelle du manager et à sa rémunération, alors que la nécessité d'un lien entre les indicateurs produits par le tableau de bord et les rémunérations des managers n'est jamais mentionnée dans le contexte français.

Section 2. Les atouts du *balanced scorecard* ou tableau de bord prospectif

Le BSC est connu en France sous le nom de « tableau de bord prospectif », il est proposé par Kaplan et Norton (1998). Son modèle général est fondé sur des liens de causalité, il considère que la bonne performance financière dépend de la satisfaction des clients, qui dépend elle-même

de la bonne réalisation des processus de l'entreprise, elle-même dépendante de la mobilisation efficace des ressources humaines de l'organisation.

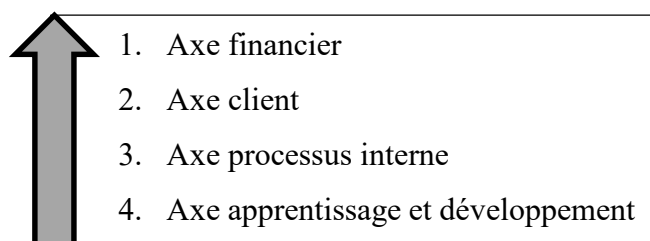


Figure 14: Les quatre axes du *balanced scorecard* (d'après Kaplan et Norton)

Si la traduction littérale du BSC devrait être « tableau de bord équilibré », le choix retenu de « tableau de bord prospectif » reflète mieux les apports de cette méthode dans le contexte français (Meyssonnier et Rasolofo-Distler, 2011). Si le BSC est qualifié de prospectif, c'est qu'il doit intégrer des indicateurs censés traduire l'avenir de l'organisation à travers les relations de cause à effet. En effet la dimension équilibrée du BSC, si elle pouvait apparaître comme une innovation dans le contexte anglo-saxon, était déjà bien connue dans les démarches de tableaux de bord « à la française », souvent équilibrés entre les intérêts des acteurs internes ou des partenaires externes de l'organisation. Ainsi pour Meyssonnier et Rasolofo-Distler (2011) :

« L'apport fondamental du BSC réside donc principalement dans l'importance accordée aux liens de causalité qui mènent depuis la réalisation d'objectifs physiques locaux (indicateurs avancés, aux sources de la performance) jusqu'à la matérialisation des effets induits au niveau de la rentabilité de l'entreprise (indicateurs retardés, de concrétisation de la performance). »

Souvent mise en avant dans les apports de la méthode du BSC, l'élargissement de la vision de la performance, non plus cantonnée à la seule performance financière, n'est donc pas une réelle innovation au regard des tableaux de bord « à la française » qui pouvaient déjà présenter de telles caractéristiques, sans en faire pour autant une condition indispensable de leur réalisation. Par rapport aux tableaux de bord « à la française », par exemple élaborés par la méthode OVAR qui est la méthode la plus mobilisée, le BSC est construit dans une démarche moins participative et davantage *top-down*, ceci facilite la clarification de la stratégie pour les membres de l'organisation. À travers cette démarche *top-down*, les indicateurs définis au niveau supérieur vont être déclinés sur les niveaux inférieurs afin d'établir les relations de cause à effet entre les leviers d'actions et la performance. Kaplan et Norton veulent également faire du BSC un outil

de communication au sein de l'organisation, il doit véhiculer une démarche d'amélioration continue et d'apprentissage. En effet la lecture d'un BSC doit être l'occasion d'échanger, d'analyser l'activité et d'envisager de nouveaux plans d'actions (Berland et De Rongé, 2013)

1. Un outil de contrôle multidimensionnel de la performance

Le BSC est né d'une remise en cause, dans un contexte anglo-saxon, des systèmes d'évaluation de la performance exclusivement centrés sur le suivi des résultats financiers. Pour Choffel et Meyssonier (2005), après avoir constaté la perte de pertinence du contrôle de gestion due à la focalisation des mesures de performance sur des aspects seulement financiers, Kaplan et Norton développent le BSC comme un outil qui intègre des dimensions financières et non financières et dans lequel aucune de ces deux dimensions n'était privilégiée par rapport à l'autre :

« Les mesures financières permettaient plutôt d'appréhender les effets d'actions déjà entreprises (indicateurs de performance retardés ou a posteriori), alors que les mesures non financières permettaient à la fois d'élargir la vision de la performance de l'entreprise dans une approche multicritère et de mieux anticiper ce que pourrait être la performance future de l'entreprise. »

Bouquin et Fiol (2007) mettent en avant dans l'aspect multidimensionnel du BSC le fait que pour disposer d'une information pertinente à même d'assurer la mise en œuvre de la stratégie, Kaplan et Norton élargissent non seulement les dimensions mais aussi les champs de collecte de l'information. Celle-ci était essentiellement interne dans les instruments traditionnels du contrôle de gestion, elle inclut dans le BSC *« des données sur l'environnement, les concurrents, les clients, les fournisseurs, etc. Elle était financière ; elle s'étend maintenant aux données opérationnelles et sociales. Elle était quantitative ; elle est aussi devenue qualitative. Elle était spécifique à chaque entité ; elle est aujourd'hui partagée par l'ensemble des acteurs au sein de l'entreprise. »*

Le fait que le BSC soit un outil multidimensionnel ne signifie pas pour autant qu'il s'attache à la prise en compte de toutes les parties prenantes. Ainsi pour Nørreklit (2000), si le BSC permet de redéfinir la vision stratégique de l'organisation et sa mesure, c'est bien parce que les quatre dimensions prises en compte par le BSC nécessitent implicitement d'adopter une vision équilibrée des activités de l'organisation au regard de ses parties prenantes ; néanmoins toutes

ne sont pas prises en compte, elle note que certaines comme les fournisseurs ou les pouvoirs publics en sont exclues alors qu'elles peuvent être importantes pour certaines organisations.

Cette observation semble aujourd'hui dépassée par les évolutions du concept de BSC. Les limites inhérentes à l'outil tel qu'il a été proposé dans sa forme canonique par Kaplan et Norton se sont effacées progressivement au gré des expériences d'adaptation et d'appropriation sur le terrain. Ainsi d'un outil de pilotage et de contrôle multidimensionnel dont la finalité était la performance financière représentée par l'axe placé au sommet du tableau de bord, les adaptations contextuelles ont permis d'expérimenter et de développer des BSC spécifiques à certains secteurs d'activité, par exemple pour les activités de service, ou des BSC adaptés aux spécificités des organisations à but non lucratif ou pour le secteur public, dont la finalité n'est évidemment pas la performance financière et nécessitent de prendre en compte d'autres parties prenantes.

2. Un outil adapté aux activités de service et aux administrations

Concernant la mise en œuvre du BSC dans les activités de service, Meyssonier (2011) considère que le BSC est particulièrement bien adapté à leur contexte. Il estime en effet que la caractéristique multidimensionnelle du BSC permet de répondre à la grande diversité des éléments à contrôler dans les activités de service, qui doivent à la fois gérer la relation client et réaliser une production co-construite avec celui-ci. Meyssonier (2011) indique également que les tableaux de bord sont, d'une façon générale et davantage que d'autres outils du contrôle de gestion, au cœur du pilotage de la performance dans les activités de service et que le BSC permet de bien répondre à ces enjeux :

« Dans le secteur des services, les tableaux de bord sont au cœur du pilotage de la performance (probablement plus que les budgets) et le lien entre les indicateurs opérationnels (mesure avancée de la performance en train de se construire) et les indicateurs financiers (mesure retardée de la performance constatée) se fait particulièrement bien dans le cadre du balanced scorecard. On articule ainsi le contrôle stratégique au contrôle opérationnel sans passer par l'outil central habituel du contrôle de gestion : la modélisation financière des budgets est reléguée au second plan. »

Kaplan lui-même a cherché à étendre ses travaux sur le BSC à son application dans des organisations à but non lucratif (Kaplan, 2001) et constate que nombreuses sont celles qui placent l'axe client au sommet du BSC. Il recommande d'une façon générale à ces organisations de placer au sommet du tableau de bord un objectif de leur mission fondamentale, qui est la justification même de l'existence de l'organisation à but non lucratif et qui représente la responsabilité de l'organisation vis-à-vis de la société. Cet objectif supérieur doit être un objectif à long terme, les sous-objectifs attachés aux autres axes du BSC seront orientés vers l'amélioration de cet objectif de plus haut niveau (Kaplan, 2001 ; Kaplan et Norton, 2001). Dans le cas plus précis des administrations, Kaplan et Norton (2001) considèrent que « *les "vrais" clients de ces organisations sont les citoyens en général* » et que les trois axes supérieurs doivent correspondre aux trois objectifs qui vont permettre l'accomplissement de la mission : créer de la valeur, à un coût minimum, et accroître le soutien continu et l'engagement de son autorité de financement :

- Le coût encouru : pour Kaplan et Norton (2001) « *le coût mesuré devrait inclure aussi bien les dépenses de l'organisme que le coût social qu'il impose aux citoyens et aux autres organisations par ses actions* » ;

- La valeur créée : il s'agit ici des impacts positifs de l'activité de l'organisation sur la société, c'est de l'aveu de Kaplan et Norton (2001) l'axe le plus problématique et le plus difficile à mesurer. Nous l'avons vu les nombreux extrants du système de production d'une organisation publique sont parfois difficiles à identifier et souvent impossibles à mesurer dans une dimension financière. Pour Kaplan et Norton (2001), le BSC permet cependant de mesurer les conséquences de la mission de service public et en donnent un exemple issu du contexte de l'enseignement supérieur :

« Des palliatifs pour mesurer la valeur créée pourraient inclure le pourcentage d'étudiants acquérant des compétences ou des connaissances particulières. [...] En général, les organismes du secteur public s'apercevront qu'ils utilisent plus de mesures de production que de résultats. Les citoyens et leurs représentants élus, finiront par juger les bénéfices de ces conséquences par rapport aux risques encourus. »

Par ces propos, il semble que la dimension « communicante » du BSC est primordiale dans le secteur public puisque cette communication à destination des parties prenantes sur les impacts sociétaux de l'activité de l'organisation (l'université) va permettre *in fine* aux citoyens de juger

sa performance. Ceci renforce l'intérêt à porter à la détection des attentes réelles des parties prenantes de l'université et à la satisfaction de celles-ci.

- La justification du soutien : pour Kaplan et Norton (2001) les autorités de tutelle d'un organisme public sont des « clients » importants de celui-ci. Ceci s'applique à l'université qui doit rendre des comptes de façon à remplir les objectifs assignés par ses sources de financement. Le BSC est alors pensé comme un outil de contrôle diagnostique permettant d'assurer la production des indicateurs de *reporting*.

En fonction de ces trois objectifs supérieurs, l'organisation publique peut alors en déduire les autres objectifs qui lui permettront de les réaliser, liés aux axes *processus internes* et *apprentissage et développement*.

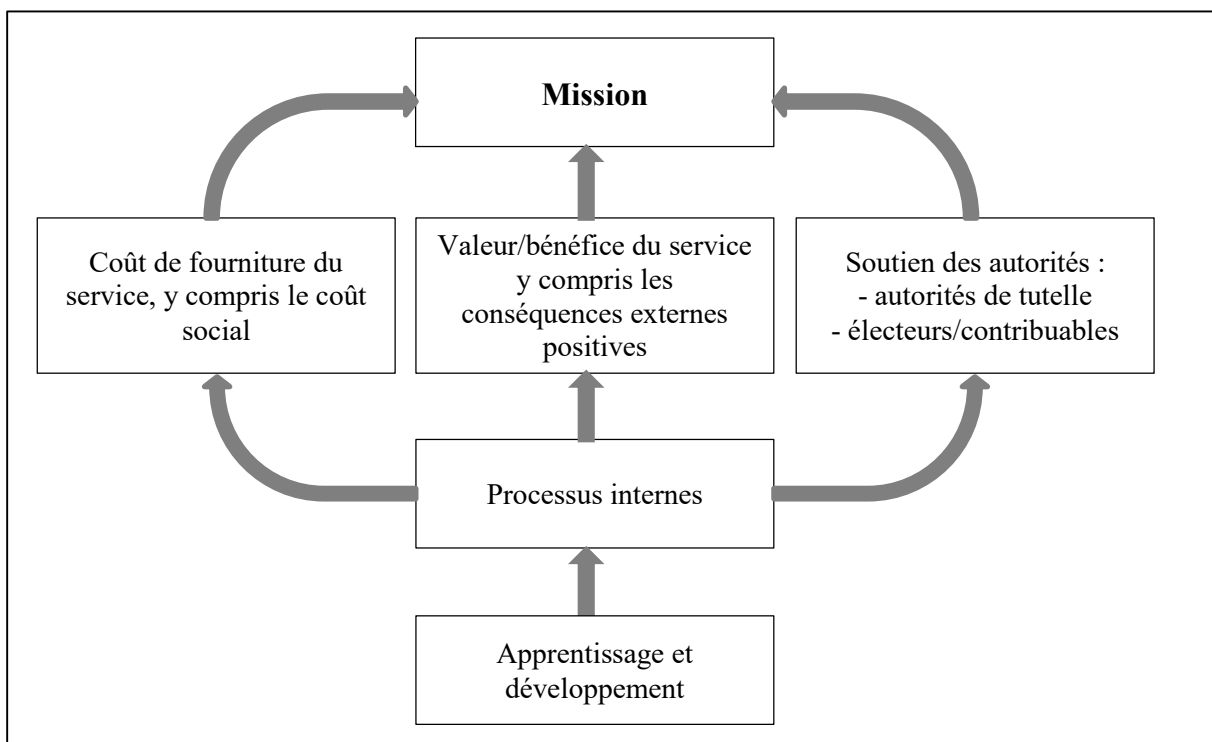


Figure 15: Les axes du BSC pour les organismes du secteur public (Kaplan et Norton, 2001 p. 146)

3. Un outil de de contrôle diagnostique et interactif

Pour Naro et Travailé (2011), le modèle conceptuel de leviers de contrôle de Simons (1995) est une grille de lecture pertinente du rôle du BSC dans les processus stratégique car elle apporte

au BSC une assise conceptuelle. En effet, les caractéristiques du BSC permettent à cet outil de gestion d'être envisagé autant comme levier de contrôle interactif que comme système de contrôle diagnostique. Le choix de l'utilisation du BSC selon l'une de ces deux approches, à la lecture du Tableau 15 ci-après, repose sur des « *oppositions essentielles qui renvoient aux fondements du contrôle de gestion stratégique : le BSC est-il conçu en vue d'aligner ou de construire la stratégie ?* » (Naro et Travaillé, 2011).

Tableau 15: Caractéristiques du BSC utilisé comme système de contrôle diagnostique ou interactif (Naro et Travaillé, 2011)

	Utilisation diagnostique du <i>balanced scorecard</i>	Utilisation interactive du <i>balanced scorecard</i>
Nature du système	Le BSC est conçu comme un tableau de bord permettant une comparaison régulière des résultats à des standards prédéterminés.	Le BSC est conçu par les dirigeants comme un moment privilégié d'interaction avec leurs subordonnés.
Objectif	Le BSC permet l'alignement stratégique et la mise en œuvre des stratégies délibérées.	Le BSC focalise l'attention de l'organisation sur les changements et favorise l'émergence des initiatives et stratégies.
Facteurs clés de conception	Les indicateurs et les thèmes de la carte stratégique du BSC traduisent les facteurs clés de succès d'une stratégie définie <i>a priori</i> .	Les indicateurs et les thèmes de la carte stratégique du BSC traduisent une vision et un ensemble d'hypothèses stratégiques.
Rôle du personnel dans la préparation et l'analyse de l'information	Le BSC est l'affaire des services financiers et de contrôle de gestion.	Le BSC est l'affaire du <i>top management</i> qui implique l'ensemble des managers.
Implication des managers opérationnels	Le BSC est conçu en amont et s'impose aux managers opérationnels.	À travers le BSC le <i>top management</i> implique les managers opérationnels dans des relations de type <i>bottom-up</i> et transversales.
Utilisation des données et informations	Les données du BSC sont transmises à travers des procédures formelles de <i>reporting</i> .	Les données du BSC font l'objet d'une interprétation entre supérieurs, subordonnés et pairs, au cours de réunions dans lesquelles le top management favorise le dialogue et les débats.
Nature du processus	Le BSC est focalisé sur une comparaison entre des résultats et des objectifs et cibles prédéfinis.	Le BSC est l'occasion d'une remise en cause permanente des stratégies et hypothèses.

Cette dernière question a suscité de nombreux débats entre chercheurs et alimenté leurs travaux, par exemple Nørreklit (2000) pour laquelle le BSC doit faire appel à des processus de contrôle davantage interactifs aux stades de la formulation de la stratégie, de la construction du BSC lui-même et de sa mise en œuvre⁶¹. Kaplan et Norton, dans leurs différents ouvrages ayant permis le développement du BSC, ont eux-mêmes successivement proposé des approches différentes. Si on se réfère à *l'alignement stratégique* dont ils font de façon récurrente une caractéristique du BSC - et qui sera le titre d'un de leurs ouvrages en 2007 - alors le BSC est pensé comme un outil de contrôle diagnostique, qui nécessite l'existence d'une stratégie bien établie. Simons (1995) lui-même cite d'ailleurs le BSC comme un exemple d'outil de contrôle diagnostique et Kaplan (2009) reconnaît que le BSC était initialement envisagé comme un système de mesure de performance amélioré relevant d'un système de contrôle diagnostique au sens de Simons⁶².

En revanche, dans d'autres de leurs ouvrages ou articles (Kaplan et Norton, 2001 ; Kaplan, 2009) ils mettent en avant l'importance et l'efficacité du BSC utilisé dans une démarche de contrôle interactif, qui permet alors le développement des apprentissages et favorise les stratégies émergentes. Cette évolution dans leur conception de l'outil est essentiellement liée aux retours d'expériences issus des mises en œuvre des BSC dans les entreprises :

*« Ces managers ne connaissaient pas la description et la définition donnée par Simons d'un système interactif. Mais leur aptitude naturelle à diriger leur a permis d'exploiter leur tableau de bord pour s'interroger, sonder, mettre en question et tirer des apprentissages pour leur stratégie et sa mise en œuvre, un exemple parfait de la description donnée par Simons d'un système interactif »*⁶³ (Kaplan, 2009 p. 25-26).

« Certaines applications de BSC ont échoué, parce que les organisations n'ont utilisé le tableau de bord que pour le diagnostic et n'ont pas réussi à tirer les bénéfices d'apprentissage et d'innovation du système interactif » (Kaplan et Norton, 2001 p. 378).

⁶¹ "If the balanced scorecard is to become more realistic, then its control methods need to be adjusted. The control processes should be more interactive during strategy formulation, during the building of the scorecard and during the subsequent implementation." (Nørreklit, 2000 p. 81).

⁶² "Norton and I originally envisioned the Balanced Scorecard as an enhanced performance measurement system, labeled by Simons as a diagnostic system." (Kaplan, 2009 p.23).

⁶³ "These managers had never seen Simons' description and definition of an interactive system. But their natural leadership style was to operate their scorecard system to question, probe, challenge, and coach about the strategy and its implementation, an ideal example of Simons' description of an interactive system." (Kaplan, 2009 p.25-26).

Le BSC apparait donc comme un outil de gestion mobilisable à la fois dans des situations d'alignement stratégique, où la stratégie sera bien définie et le système de contrôle utilisé de façon diagnostique, mais également dans des situations stratégiques complexes ou émergentes, pour lesquelles le BSC utilisé de façon interactive va favoriser la remise en cause et permettre l'apprentissage. Son utilisation pour le pilotage de la performance multidimensionnelle de l'université semble donc particulièrement appropriée.

4. Les limites du BSC et les raisons des échecs de mise en œuvre

Pour limiter les risques d'échec dans la mise en œuvre d'un tableau de bord de type BSC, il importe d'identifier les limites de cet outil et de comprendre les raisons des échecs constatés.

Choffel et Meyssonier (2005) mettent en évidence plusieurs limites. La plus importante tient à la façon dont le BSC est réellement utilisé par les organisations, il est ainsi possible de se tromper sur ce que le BSC est capable d'apporter en restreignant son usage à un des aspects de son fonctionnement. Pour eux l'utilisation d'un BSC peut recouper trois réalités :

- Levier de communication externe : le BSC est alors une simple représentation de la performance stratégique multidimensionnelle de l'organisation. Il permet de montrer aux parties prenantes, dans un document de synthèse multidimensionnel combinant indicateurs financiers et non financiers, comment leurs préoccupations sont prises en compte ;
- Outil de représentation stratégique : le BSC est utilisé par l'équipe de direction pour formaliser une vision partagée des facteurs clés de succès et des chaînes d'implications qui permettent leur réalisation. Il permet de mettre en évidence les relations de cause à effet dans une carte cognitive collective ;
- Système de pilotage : le BSC intègre la mise en place d'objectifs, de plans d'action, de systèmes d'incitation et de dispositifs de pilotage, complémentaires ou alternatifs aux budgets.

Ils relèvent également une limite culturelle à son usage dans le contexte français. En effet, le BSC serait selon eux « *plus adapté aux organisations à système d'autorité simple et centralisé que le tableau de bord "à la française"* ». Le tableau de bord « à la française » repose sur une

conception plus politique de la stratégie que le BSC et parait ainsi mieux à même de fonctionner dans des organisations « où le pouvoir est diffus et où chaque niveau hiérarchique et chaque service désirent garder une zone de liberté » (Choffel et Meyssonier (2005).

Trébuq (2011) considère également les facteurs culturels parmi les raisons d'échec possible de la mise en œuvre des BSC en France et constate par exemple le rejet assumé par certains de l'usage d'un outil d'origine américaine. Il relève parmi les cas d'échec plusieurs situations :

- Le désintérêt des dirigeants, alors que le *top-management* doit être moteur dans de la démarche ;
- L'existence de pertes financières faisant en sorte que toute logique prospective devient secondaire ;
- Le manque d'autonomie de gestion dans une filiale, qui rend difficile la mise en œuvre d'une démarche non initiée par les dirigeants du groupe et ne correspondant pas aux attentes de *reporting* ;
- La mise en place d'un BSC par un cabinet extérieur qui provoque des tensions liées aux pertes de prérogatives et un rejet de l'outil, notamment de la part du service contrôle de gestion y voyant un danger de perte de son influence et de son expertise ;
- Une focalisation sur la notion d'indicateurs de performance qui entraîne des réflexes de résistance et de rétention d'information ;
- Une vision court-termiste qui s'accommode mal de la dimension prospective du BSC.

Section 3. Le BSC dans le système de contrôle et pilotage de la performance de l'université

Nous l'avons vu, les outils du contrôle de gestion de type diagnostique ont toute leur place et légitimité au sein des universités. Les systèmes de contrôle budgétaire, la comptabilité analytique, les indicateurs de gestion demandés dans le cadre du *reporting*, sont autant d'outils de type diagnostique qui sont indispensables à l'université et peuvent permettre de comparer des résultats à des objectifs chiffrés et éventuellement corriger des dérives. Les indicateurs élémentaires produits servent néanmoins davantage à fournir des statistiques administratives qu'à réellement piloter l'organisation. Les universités sont aussi officiellement incitées à mettre en place des systèmes de contrôle de gestion de façon à favoriser le dialogue de gestion (DIRE,

2002 ; IGAENR, 2009 ; CPU, 2010 ; AMUE, 2010, Rapports d'information du Sénat, 2009 et 2013a, 2013b). Augé, Naro et Vernhet (2010) estiment alors que pour favoriser et faciliter ce dialogue, les instruments de contrôle diagnostique peuvent être judicieusement complétés par des leviers de contrôle interactifs :

« L'utilisation de tableaux de bord peut alors constituer un lieu d'échanges, de dialogues et de débats au sein de l'université. Notamment la conception collective d'un BSC, puis son utilisation dans le cadre d'un contrôle interactif, peut favoriser le dialogue de gestion dans le cadre d'une nouvelle gouvernance. »

Ils notent également que la démarche de construction du BSC peut, au-delà de l'aspect communicant de l'outil, faciliter l'appropriation d'une stratégie et d'un modèle de performance :

« La construction collective d'un balanced scorecard, de par sa méthodologie, consistant à conduire une réflexion stratégique, puis à la traduire, sous la forme d'une carte stratégique pour parvenir à la définition d'indicateurs, peut ainsi favoriser un processus de construction et d'appropriation collectives d'une stratégie et d'un modèle de performance. De même, que l'organisation de réunions régulières, autour de l'analyse et l'interprétation collective des résultats du BSC, peut favoriser des moments privilégiés de débats et d'échanges interactifs. »

Conscients de l'intérêt et des apports que pouvaient apporter l'utilisation d'un BSC, des universités ont entrepris dès la fin des années 1990 de mettre en œuvre cet outil. Si les universités américaines ont été pionnières dans cette démarche, des expérimentations ou réflexions ont été menées dans de nombreux pays, majoritairement anglo-saxons (1). Ces retours d'expériences ont conduit également certains chercheurs à envisager l'implémentation du BSC dans le contexte français (2). Nous pourrions tirer des enseignements de ces expériences et travaux, et au regard des réflexions et constats déjà réalisés dans notre propre recherche, nous serons en mesure de synthétiser les conditions de mise en œuvre du BSC à même d'en assurer la réussite dans les universités françaises (3).

1. Des retours d'expériences au niveau international

Les universités anglo-saxonnes et notamment américaines ont donc engagé depuis beaucoup plus longtemps que les autres des expérimentations du BSC, Hafner (1998) retrace ainsi

l'expérience de l'université de Californie à laquelle elle était associée. Alors que la plupart des neuf campus et des institutions dépendant de l'administration générale de l'université de Californie avaient déjà défini leurs propres visions et objectifs en fonction de leurs missions institutionnelles, aucune vision ni direction stratégique n'avaient été données pour l'administration de l'université dans son ensemble. L'implémentation d'un BSC au niveau de l'administration générale a permis de donner aux équipes dirigeantes des campus et institutions une vision et des objectifs partagés et alignés sur la stratégie de la direction générale. On retrouve dans sa proposition de BSC les quatre axes proposés par Kaplan et Norton : axe financier, axe client, axe processus internes, axe innovation et apprentissages.

Si la culture française peut ne pas s'accommoder parfaitement à l'esprit du BSC, il n'en va pas de même de la culture américaine qui semble s'y prêter parfaitement. Ainsi deux types de clients (au sens de Kaplan et Norton) sont identifiés par Hafner (1998), comme nous l'avons déjà vu⁶⁴ :

- Les clients qui reçoivent le service : étudiants, corps professoral, personnel, anciens étudiants, *etc.* ;
- Les parties prenantes qui jugent de façon extérieure l'efficacité de l'université et ont un impact ou des effets directs sur celle-ci en fonction de ses succès et échecs : législateur, administrateurs, donateurs, organismes de financement, *etc.*, dans le contexte américain.

Hafner (1998) considère que l'identification des « clients » et autres parties prenantes clés ainsi que la nécessaire compréhension de leurs besoins est la première étape dans l'élaboration de mesures axées sur ces parties prenantes. L'université de Californie a pour cela développé un ensemble de dispositifs permettant de mener des enquêtes de satisfaction et de recueillir des informations telles que l'importance et la performance des services clés aux yeux des « clients », leurs besoins et exigences qui ne sont pas pris en compte, et leur perception de la valeur et de l'efficacité des services fournis.

Cette approche des parties prenantes, inédite en France et pourtant ancienne aux États-Unis, nous semble pertinente pour construire un nouveau modèle de la performance des universités, le BSC paraissant être l'outil de mise en œuvre adapté aux exigences du système de contrôle interactif nécessaire pour piloter cette démarche tout en permettant le pilotage des facteurs clés de succès. C'est ainsi que Ruben (1999), considérant que les indicateurs censés mesurer la

⁶⁴ Cf. Chapitre 2 : Section 2.1 Les parties prenantes et les facteurs clés de succès, page 74 et suivantes.

performance des universités américaines ne permettaient pas de prendre en compte la diversité de leurs facteurs clés de succès, envisage la construction d'un BSC qui prendrait en compte la connaissance des attentes des parties prenantes⁶⁵ et des impacts mesurables de celles-ci. Il propose alors cinq domaines d'indicateurs permettant d'alimenter cinq axes du tableau de bord, ce qui constitue une évolution par rapport aux quatre axes proposés par Kaplan et Norton⁶⁶ :

- Enseignement et apprentissage,
- Recherche (et bourses d'études, sur concours et mérite dans le contexte américain),
- Service public et impacts sur les parties prenantes,
- Satisfaction au travail (personnels),
- Financier.

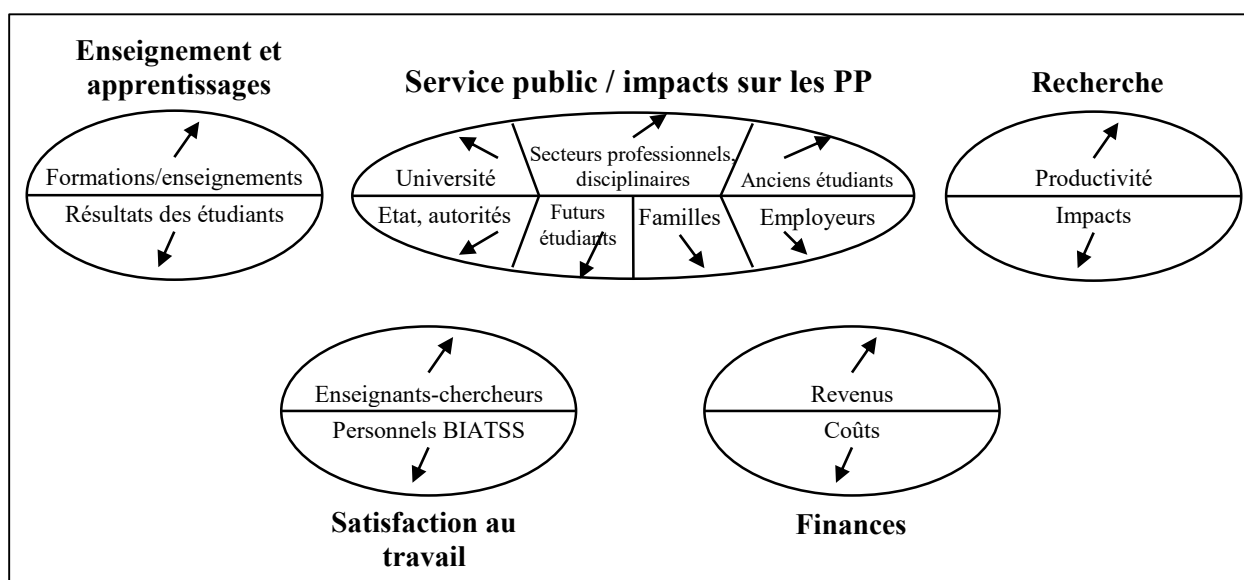


Figure 16: Indicateurs du tableau de bord de l'université (d'après Ruben, 1999)

Si Ruben (1999) ne fait pas mention des relations de cause à effet entre les cinq axes proposés, il place néanmoins en haut du schéma les trois axes *Enseignement et apprentissage*, *Recherche* et *Service public et impacts sur les parties prenantes*, laissant supposer que les deux axes placés en bas leur sont inférieurs et conditionnent la performance des axes supérieurs. On retrouve

⁶⁵ Cf. Chapitre 2 : Section 2.1 Les parties prenantes et les facteurs clés de succès, p. 74.

⁶⁶ Kaplan et Norton n'ont pas encore proposé à cette époque leur adaptation du BSC au contexte des organisations publiques.

cette hiérarchie dans les exemples plus détaillés d'indicateurs qu'il propose par ailleurs pour chacun de ces axes de la performance multidimensionnelle. Pour ce qui relève de la déclinaison du tableau de bord dans les établissements, il estime que cette liste de cinq groupes d'indicateurs ne doit pas être considérée comme définitive, prescriptive, ni appropriée à tous les établissements ; mais qu'elle doit au contraire dépendre des objectifs et missions propres à chacun et qu'elle peut également être déclinée à différents niveaux de l'organisation et notamment aux niveaux académiques et administratifs, sans que les axes retenus et leurs indicateurs soient nécessairement identiques entre eux, tout en étant cependant alignés sur les priorités et le tableau de bord de la direction.

À propos des objectifs que se fixent les établissements, Ruben (1999) considère qu'il est vraisemblablement plus satisfaisant et productif pour une université d'être proactive dans leur définition, leur mesure et les cibles de performance à atteindre, que d'attendre d'y être contraint et de subir des mesures de responsabilisation et objectifs de performance fixés et imposés par d'autres, le plus souvent par des groupes qui ont une vision bien plus limitée de la performance que celle des équipes dirigeantes et des personnels de l'université. Aussi, la mise en œuvre du BSC dans l'université apporte à celle-ci l'opportunité de décliner sa stratégie et de mettre en place les mesures permettant de traduire ses missions et de communiquer sur sa performance dans un cadre global, cohérent et mobilisateur, à destination des parties prenantes. Alors que les pressions sont croissantes autour de la mesure de la performance et de la responsabilité sociale de l'université, pour Ruben (1999) la nécessité de repenser et reformuler les cadres de mesure de cette performance n'ont jamais été aussi nécessaires.

Selon Rompho (2004), assurer l'excellence académique dans un contexte de concurrence accrue entre les établissements d'enseignement supérieur oblige l'université à mettre en place des systèmes de mesure de performance. Ils doivent lui donner l'occasion d'améliorer et de refléter la qualité de sa recherche et de ses enseignements ainsi que la qualité de ses moyens humains et matériels, mais ils doivent aussi intégrer les attentes de toutes ses parties prenantes. La performance d'une université doit être évaluée par une méthode appropriée et l'adoption d'un système de mesure de la performance robuste peut être la clé de l'amélioration de la position concurrentielle d'une université, à la fois localement et au plan international.

Cherchant à préparer la mise en œuvre du BSC dans une université, Rompho (2004) s'intéresse aux pratiques internationales à ce sujet. Une enquête menée auprès de 22 universités anglo-

saxonnes (dont 17 aux États-Unis) montre que rares sont les universités qui utilisent le BSC pour l'université entière (seulement 7) et que les autres établissements utilisent le BSC pour contrôler et piloter avant tout les fonctions génératrices de revenus, mais pas les activités académiques qui sont le parent pauvre de l'usage du BSC. Pour ce qui concerne les établissements qui appliquent le BSC pour l'université dans son ensemble, il formule deux remarques qui sont des limites importantes aux BSC mis en œuvre :

- Toutes les universités catégorisent les mesures de performance selon les quatre perspectives prescrites par Kaplan et Norton, mais aucune ne parvient à établir les liens de causalité entre les objectifs stratégiques de ces mesures de performance ;
- En tout état de cause, aucune université ne semble avoir consulté ses parties prenantes dans le processus de construction du BSC.

L'université d'Édimbourg, pionnière dans la mise en œuvre du BSC en Europe, a entamé une démarche de construction dès 2002 (Nelson, 2007). Établi selon les principes proposés par Kaplan et Norton, le BSC adapte au contexte universitaire les quatre axes stratégiques : axe développement organisationnel, axe financier, axe parties prenantes, axe processus internes, et prévoit lors de sa création 32 indicateurs clés de performance reflétant la variété des activités de l'université en lien avec ses objectifs stratégiques. Cependant, nous constatons d'une part qu'aucun des indicateurs internes de pilotage retenus n'est nouveau au regard du suivi préexistant au BSC : « *For internal measures we used pre-existing data, as we did not want to compromise the exercise by allowing objections based on the creation of significant additional work* » (Nelson, 2007), et d'autre part que les indicateurs externes ne sont pas non plus innovants car correspondent à ceux utilisés pour les statistiques publiques nationales ou proviennent des propositions issues de la mutualisation des données entre établissements⁶⁷ (Nelson, 2007).

La prise en compte de l'aspect multidimensionnel des missions de l'université et des attentes des parties prenantes nous semble ainsi inexistante lors de la mise en place du BSC, les indicateurs de l'axe parties prenantes en sont notamment le reflet :

⁶⁷ "For the indicators based on external data we used both information publicly available through the UK's Higher Education Statistics Agency and material derived from ongoing data sharing arrangements e.g. from the Association of University Directors of Estates"

Stakeholder Perspective

- Headcount of non-EU international students
- Proportion of undergraduates achieving a first or upper second class degree
- Widening participation: proportion of young full-time first degree UK entrants from state schools/colleges
- Intake of home/EU students from ethnic minorities as percentage of total intake of home/EU students
- Newspaper cuttings analysis: percentage of column centimetres positive
- % academic staff in 5 and 5* RAE units⁶⁸ of assessment

Figure 17: Indicateurs de l'axe parties prenantes du BSC de l'université d'Édimbourg (Nelson, 2007)

Face à ces lacunes dont les dirigeants ont conscience, la stratégie de l'université d'Édimbourg se fait plus précise à ce sujet à partir de 2008 pour améliorer son système en vue de réaliser un véritable « dialogue stratégique » entre l'université et ses parties prenantes, qui passe alors par la consultation de ses principales parties prenantes (Cornish, 2010).

De façon plus récente et toujours dans le contexte européen, Nistor (2009) considère également que le recours au BSC est particulièrement justifié dans les universités et que cet outil peut notamment permettre aux universités (roumaines pour ce qui concerne son travail) de les aider à entreprendre les réformes engagées dans le cadre européen du processus de Bologne. Elle estime que le BSC « *doit être utilisé dans ses trois dimensions : un système de mesure de la performance, un système de gestion stratégique et un outil de communication qui implique toutes les parties prenantes académiques dans une nouvelle culture de la sensibilisation à la stratégie et à la qualité* »⁶⁹. Poursuivant ses travaux en vue de proposer un BSC adapté au contexte roumain, Nistor (2010) mène une étude longitudinale sur 50 publications internationales entre 1998 et 2008 recensées dans les bases de données scientifiques et traitant des expériences d'implémentation du BSC dans les universités. Elle observe alors quelles sont les propositions de hiérarchisation des quatre axes du BSC définis par Kaplan et Norton pour les adapter à la situation des universités. Il ressort nettement que la perspective *clients et parties*

⁶⁸ RAE: Research Assessment Exercise. Système d'évaluation de la recherche utilisé au Royaume-Uni jusqu'en 2008.

⁶⁹ "The BSC instrument should be used utilizing all three of its dimensions: a performance measuring system, a strategic management system and a communication tool that involves all academic stakeholders in a new culture of raising awareness to strategy and quality."

prenantes est celle qui est hiérarchiquement supérieure, suivie par la perspective *financière*, puis viennent les *processus internes* et enfin la perspective traditionnellement intitulée *innovation et apprentissages* qu'elle propose de renommer *employés et capacité d'organisation*.

S'il lui apparaît comme une évidence que l'axe clients du BSC soit placé en tête pour une université, Nistor (2010) justifie également le fait que l'axe financier arrive deuxième - mais de façon très proche de l'axe client - par le fait que les institutions du secteur public doivent aujourd'hui en majorité rechercher des sources de financement en dehors des traditionnelles allocations budgétaires en fonds publics, et ont tendance à fonctionner comme des entreprises pour assurer une rentabilité financière qui est devenue aussi pour le secteur public une exigence essentielle. Elle fait également apparaître à travers cette analyse de la littérature quels sont les objectifs stratégiques associés à chacun des quatre axes du BSC et quelle est l'importance accordée à chacun en fonction du nombre d'occurrences des termes relevés (voir Figure 18: Hiérarchie des axes du BSC et des objectifs clés (d'après Nistor, 2010), ci-dessous).

Si cet état des lieux permet de présenter une cartographie intéressante des leviers de performance associés aux quatre perspectives traditionnelles du BSC dans le contexte de l'université, et peut être mobilisée pour alimenter la réflexion sur la construction effective d'un BSC, deux limites importantes de cette cartographie ne nous semblent pas permettre d'en faire un modèle prescriptif pour les universités :

- D'une part, la méconnaissance de l'origine des 50 sources de données recueillies. Ainsi le contexte de mise en œuvre des BSC observés (par exemple dans les pays anglo-saxons, ou bien lié à une situation de changement à laquelle une université peut être confrontée) peut largement influencer les choix réalisés et ne pas les rendre applicables dans des contextes différents et notamment français ;
- D'autre part, la méconnaissance du succès ou non des choix réalisés par les universités observées. Si un isomorphisme mimétique (DiMaggio et Powell, 1983) peut conduire plusieurs établissements à opérer des choix stratégiques identiques, leur pertinence n'en est pas pour autant assurée ni leur contribution à la performance de l'université effective.

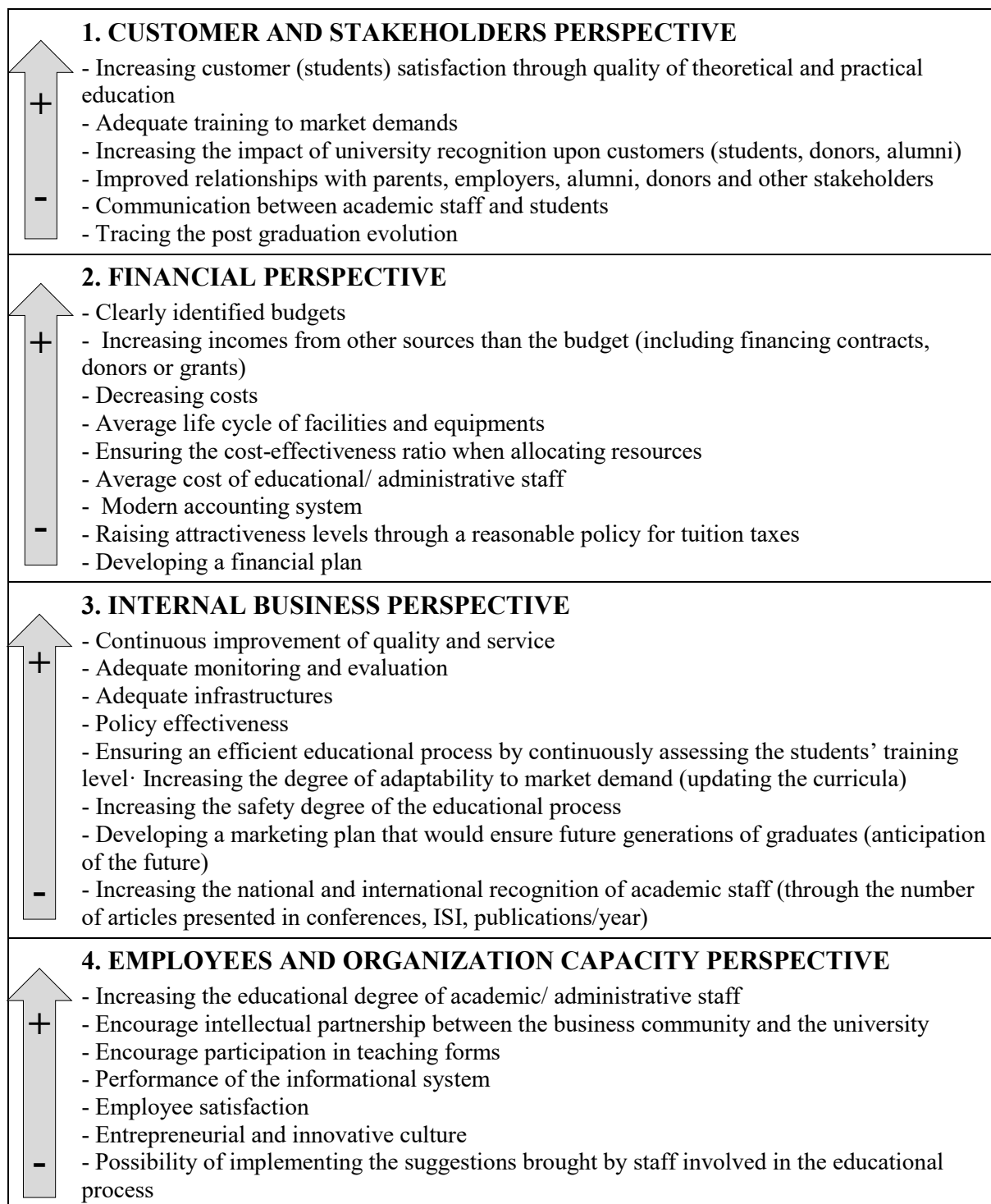


Figure 18: Hiérarchie des axes du BSC et des objectifs clés (d'après Nistor, 2010)

2. Des recherches sur le BSC dans l'université française

Plusieurs recherches ont été menées dans le contexte français sur la mise en œuvre d'outils de gestion permettant de répondre aux enjeux du NMP à l'université. Certaines de ces recherches ne s'intéressent pas à la construction elle-même des outils mais plutôt à leurs usages et la façon dont ils permettent de répondre à de nouveaux enjeux (Dupuy et Carassus, 2011a ; Lebaron, 2008 ; Solle, 2001, 2002) ; d'autres s'intéressent à la construction des outils mais ne traitent pas de leur mise en œuvre réelle sur le terrain (Dupuy et Carassus, 2011b, Heldenbergh et Sénéchal, 2011) ; d'autres enfin, plus rares, sont issues d'une recherche-action et permettent d'avoir un véritable retour d'expérience sur le déploiement de nouveaux outils de gestion. On trouve ainsi dans le contexte français une recherche-action sur le processus de construction d'un nouvel outil de contrôle de l'information comptable (Drevet, Lande et Portal, 2011), et également une intervention portant sur la conception d'un *balanced scorecard* à l'université (Augé, Naro et Vernhet, 2010).

Dans le contexte franco-belge, Heldenbergh et Sénéchal (2011) cherchent à décomposer ce que peuvent représenter chacun des quatre axes du BSC, et notamment à préciser ce que peut recouvrir la notion de client de « l'entreprise-université ». Selon leur analyse ce client est polymorphe :

- La société : « *le bénéficiaire le plus large qui profite des différentes missions exercées par l'université est la société dans son ensemble* » ;
- Les étudiants : en ne considérant plus la globalité des missions mais la seule mission de formation, ce sont alors les étudiants qui en sont les bénéficiaires directs ;
- Le marché de l'emploi, les parents qui financent les études... : la perception du client peut être en effet élargie à de nombreuses autres parties prenantes ;
- Les chercheurs : « *ont beaucoup d'attentes* » ;
- Les commanditaires des recherches : « *attendent des résultats exploitables qui leur permettent de créer assez rapidement de la valeur* ».

Face à cette diversité, ils relèvent qu'il est judicieux de renommer l'axe « client » du BSC en axe « parties prenantes » et qu'il est en tout état de cause nécessaire d'écarter « *l'approche normative du client traditionnellement proposée par le BSC.* »

Heldenbergh et Sénéchal (2011) poursuivent leur analyse aux axes *processus interne* et *financier*. Ils estiment que la longueur des processus est une caractéristique forte de l'université, elle doit être prise en compte dans l'axe correspondant du BSC, mais va aussi avoir des impacts sur l'axe financier - car des décalages existent entre les allocations de ressources et la réalisation de certaines activités qui les conditionnent - et sur la notion de performance elle-même, qui doit être appréhendée à long terme. Ils citent divers exemples permettant d'illustrer ces processus longs : « *contrats de recherche sur plusieurs années, activités de formation dont l'unité de temps est au mieux l'année académique, voire même les cinq années nécessaires pour obtenir un diplôme de deuxième cycle, etc.* » et mettent en garde sur le fait que le degré de réactivité des indicateurs va être affecté par la longueur de ces processus.

À partir du modèle de BSC proposé par Kaplan et Norton en quatre axes, ils suggèrent quelques exemples de projets stratégiques correspondant à chacun :

<p style="text-align: center;">AXE PROCESSUS INTERNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer un modèle de prévisions budgétaires - Soutenir les qualités pédagogiques des enseignants - Orienter efficacement les étudiants 	<p style="text-align: center;">AXE PARTIES PRENANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un service d'orientation efficace - Accompagner les diplômés au moment de l'entrée sur le marché du travail - Offrir des formations en prise avec les réalités du monde
<p style="text-align: center;">AXE RESSOURCES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la visibilité de l'université - Accroître les contrats de recherche financés par des moyens externes - Accroître la production scientifique - Augmenter l'attractivité des programmes pour les étudiants étrangers 	<p style="text-align: center;">AXE APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer un outil automatisé d'enquête de satisfaction des diplômés - Mettre en place un BSC

Figure 19: Exemples de projets stratégiques selon les quatre perspectives du BSC (Heldenberg et Sénéchal, 2011)

Leurs propositions relèvent de l'illustration et pas de la prescription, mais elles permettent de montrer que le BSC peut être adapté de façon *a priori* relativement simple au contexte de l'université française, sans pour autant élargir le nombre de ses axes, alors que Kaplan et Norton (2001) eux-mêmes suggéraient cet élargissement pour les organismes du secteur public.

Enfin, Heldenbergh et Sénéchal (2011) justifient le recours au BSC comme outil de gestion à l'université car, outre le fait qu'il facilite le dialogue de gestion, la multiplicité des missions universitaires et le caractère polymorphe de la performance impose la recherche d'un subtil équilibre entre ces dimensions, or l'équilibre entre les différentes perspectives est une caractéristique intrinsèque du BSC et même un des principes fondateurs.

Pour Dupuy et Carassus (2011a), les outils du contrôle de gestion et principalement le BSC doivent permettre aux universités de répondre aux enjeux de communication interne et externe auxquelles elles sont confrontées. Ils considèrent que le BSC est « *bon outil de communication externe, à l'attention des autorités ou des partenaires d'un établissement* », car les informations qu'il véhicule sont fiables, pertinentes et adaptées à leurs destinataires, qu'il priorise et donc synthétise les données analysées afin d'en simplifier la lecture et faciliter la compréhension. Si la vision du BSC semble ici excessivement idyllique, il n'en demeure pas moins qu'il peut être un levier de communication externe efficace (Choffel et Meyssonier, 2005) au service de l'université. Il convient cependant lors de sa construction de « penser » le BSC comme outil de communication et pas seulement outil de pilotage, de sorte qu'il respecte les contraintes propres à cet usage et son succès dans cette fonction. Au niveau interne, Dupuy et Carassus (2011a) estiment que le BSC facilite la communication et la compréhension des objectifs stratégiques à tous les niveaux de l'organisation et donne ainsi aux équipes dirigeantes comme à l'ensemble du personnel une vision claire et globale de l'activité universitaire. Le BSC en tant qu'outil de communication interne est ici un outil de représentation stratégique permettant d'associer les parties prenantes internes aux décisions prises par l'équipe présidentielle mais aussi un outil facilitant le dialogue de gestion. Enfin ils considèrent que le BSC, au-delà de son rôle majeur dans la communication interne et externe de l'université, apporte également une réponse aux insuffisances des pratiques universitaires actuelles en matière de contrôle de gestion, car il permet le passage d'une logique de production d'indicateurs élémentaires de surveillance à une logique de pilotage opérationnel et stratégique, donnant les moyens de mesurer les résultats et impacts des actions et services rendus dans toutes les dimensions de l'activité universitaire.

En matière de construction de l'outil en lui-même, ils proposent un exemple de BSC adapté au pilotage d'un conseil universitaire, qu'ils déclinent de façon plus détaillée avec des objectifs et des indicateurs spécifiques au niveau du conseil d'administration (CA), du conseil scientifique (CS) et du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU). Ce BSC comprend cinq axes :

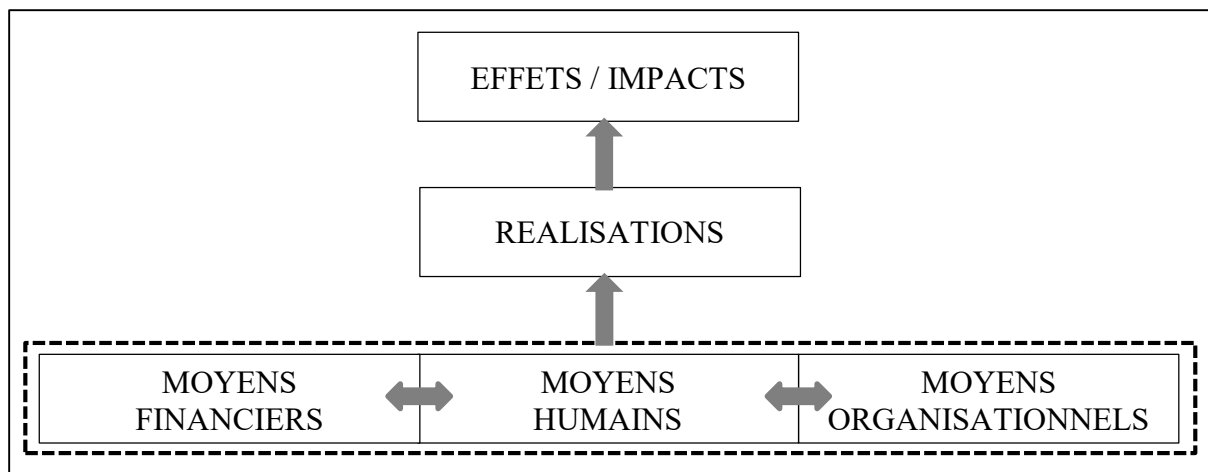


Figure 20: Un exemple de BSC pour un conseil universitaire (d'après Dupuy et Carassus, 2011b)

Les relations de causalité sont ici apparentes, les moyens - liés entre eux - permettent les réalisations, qui sont la cause des effets et impacts des décisions stratégiques prises par les conseils conformément à leurs objectifs.

Une démarche plus complète de mise en œuvre d'un BSC dans une université française est présentée par Augé, Naro et Vernhet (2010), quoique non encore aboutie dans leur publication. Cette démarche réelle n'est pas limitée au pilotage d'un conseil universitaire mais concerne l'ensemble de l'établissement. Retraçant tout d'abord le dispositif assez long d'élaboration progressive de l'outil au sein de cet établissement, ils présentent ensuite les six axes stratégiques prioritaires de performance retenus selon un processus participatif :

- Axe 1 : Rendre l'étudiant acteur et partenaire de son parcours et de sa réussite ;
- Axe 2 : Développer une recherche ambitieuse, forte de ses spécificités ;
- Axe 3 : Accroître l'ouverture de l'université ;
- Axe 4 : Optimiser les atouts de l'autonomie ;
- Axe 5 : Affirmer la responsabilité sociétale de l'université ;
- Axe 6 : Être un acteur déterminant pour l'université.

Les six axes retenus sont au cœur même de la stratégie de l'établissement, en effet ils doivent être « *la base des discussions du futur plan quadriennal et, en même temps, le point de départ de la construction de la carte stratégique du BSC.* »

Chacun de ces six axes est décliné en perspectives, c'est-à-dire dans les différentes dimensions du BSC. Celles-ci sont adaptées de celles proposées par Kaplan et Norton, c'est le cas du moins pour les perspectives de l'axe 1 : *Rendre l'étudiant acteur et partenaire de son parcours et de sa réussite*, que Augé, Naro et Vernhet (2010) donnent en exemple :

- Acteurs et partenaires : Quels sont nos objectifs vis-à-vis de nos partenaires ? Quelle est notre valeur ajoutée ?
- Processus internes : Dans quels processus devons-nous exceller ?
- Apprentissage/innovation : Comment maintenir notre aptitude au changement et à l'innovation ?
- Ressources (humaines, financières, technologiques,...) : Comment mobiliser au mieux les ressources ?

Ils placent les parties prenantes au sommet du BSC car c'est l'objectif principal de la mission de l'université. Les relations de cause à effet ne sont pas explicitées par Augé, Naro et Vernhet (2010) mais semblent se comprendre ainsi : la mobilisation efficace et efficiente des ressources de l'université doit permettre de maintenir ou développer des capacités d'aptitude au changement et le bon fonctionnement des processus internes fondamentaux de façon à créer de la valeur aux yeux des parties prenantes.

Ils font état de la nécessité, suite à la définition des six axes, de préciser quelles sont les parties prenantes concernées par la perspective « acteurs et partenaires ». Le groupe de travail mis en place a alors délimité le périmètre de celles-ci :

« La communauté universitaire, composée du personnel et des étudiants, les tutelles et organismes d'évaluation et de contrôle (ministère, AERES, etc.) ; les partenaires composés des établissements publics partenaires (CHU, CNRS, EPST, ...) ; des acteurs socio-économiques (les collectivités locales et territoriales, les milieux socioprofessionnels, entreprises, associations, etc.), de l'environnement et la société (envisagés sous l'angle écologique et sociétal) ».

La démarche méthodologique qu'ils présentent conduit ensuite en la description précise des perspectives *processus internes, apprentissage-innovation* et *ressources* pour être en mesure de réaliser une carte stratégique pour chacun des axes stratégiques prioritaires et une carte stratégique globale, ces cartes stratégiques ayant vocation à être traduites en autant de BSC.

Cette méthodologie de mise en œuvre du BSC est très interactive, ce qui semblerait *a priori* être un gage de réussite car de nature à favoriser son appropriation. Mais elle semble aussi très lente et complexe à mettre en œuvre du fait de sa lourdeur apparente, ce qui pourrait conduire à un échec dans un contexte politique rythmé par les élections des équipes présidentielles, qui nécessitent aussi des innovations rapides pour faire apparaître des résultats à court ou moyen terme, même quand les objectifs sont à long terme.

3. Synthèse théorique des conditions de déploiement du BSC à l'université

Pour l'université, à l'instar des autres organisations et services publics, la finalité n'est pas la bonne performance financière mais la satisfaction de l'utilisateur. Il s'agit en premier lieu des étudiants, mais l'université doit rendre des comptes et a des obligations envers d'autres parties prenantes, par exemple les autorités de tutelle, le Conseil régional, la Caisse des Dépôts, les entreprises, ...

Si, pour conserver la terminologie employée par Kaplan et Norton, nous acceptons de qualifier ces parties prenantes de « clients » de l'université, alors cet « axe client » doit se situer au niveau supérieur dans la hiérarchie des objectifs de l'université. L'axe financier n'est pas la finalité de l'organisation publique, mais va être une contrainte qui s'imposera aux autres axes.

Les clients de l'université seront satisfaits si les services rendus répondent correctement aux attentes qu'ils expriment. Concernant les étudiants, il est tentant de supposer que leurs principales attentes se situent au niveau de la qualité de la formation dispensée qui va leur permettre d'être préparés à l'entrée sur le marché du travail et leur ouvrir les portes nécessaires pour obtenir rapidement un emploi dans les domaines de compétences de la filière suivie. Ce raisonnement simpliste tend à occulter plusieurs phénomènes qui pourraient biaiser l'analyse de leurs attentes. Tout d'abord les étudiants sont co-acteurs de leur formation, leur engagement et travail personnel va être déterminant dans leur réussite et donc dans la performance de la formation entreprise. Ensuite, le choix de la filière suivie n'est pas nécessairement en adéquation avec une rationalité qui devrait conduire les étudiants à choisir leurs poursuites d'études supérieures en s'engageant dans les parcours pour lesquels les débouchés professionnels sont nombreux, faciles d'accès et bien rémunérés. Certains choisissent

délibérément des cursus pour lesquels l'accès à l'emploi peut être plus compliqué, mais qui correspondent néanmoins à leurs attentes, leurs souhaits de formation et d'acquisition de connaissances, et n'en constituent pas moins des parcours de réussite.

Il est donc nécessaire de connaître les attentes principales des étudiants et ce à tous niveaux (formation, vie étudiante, environnement...), ce qu'est une université performante pour eux-mêmes, c'est-à-dire une université à même de les satisfaire et donc performante à leurs yeux. Cette identification des besoins et attentes ne peut être réalisée sans une consultation directe des étudiants, or nous observons que si toutes les universités utilisatrices du BSC font apparaître un axe client, souvent renommé axe parties prenantes, ces parties prenantes ne sont jamais réellement consultées pour fixer les objectifs de cet axe. On assiste à une situation saugrenue où les groupes de travail qui mettent en place les BSC décident eux-mêmes quels doivent être les facteurs clés de performance aux yeux de leurs parties prenantes, une façon de dire : « Je sais mieux que toi ce que tu veux ». Gibert (2009) indique à ce propos en évoquant le cas de la définition des indicateurs dans les tableaux de bord des organisations publiques qu'il est « *pour le moins paradoxal de définir une qualité de service à partir de ce que l'administration considère comme étant bon pour ce public* », et qu'il s'agit bien d'intégrer des indicateurs portant sur les dimensions considérées comme importantes par le public.

Si cette situation nous semble particulièrement vraie concernant les étudiants, elle concerne évidemment d'autres parties prenantes, dont les personnels de l'université. Cependant tout en étant une partie prenante interne ils ne sont pas, au contraire des étudiants, destinataires du service rendu par l'université, mais producteurs principaux du service public et à ce titre acteurs conditionnant l'efficacité et l'efficience des processus internes. C'est pourquoi il ne nous semble *a priori* pas pertinent d'associer les personnels enseignants et non enseignants aux étudiants et autres parties prenantes au sein de *l'axe client*. Pour autant, la prise en compte de leurs attentes doit faire l'objet de la même attention, mais pour des enjeux différents.

En outre, la mesure de la performance de la plupart des dimensions associées aux missions et impacts de l'université sur la société nécessite, nous ne saurons trop le redire, la connaissance des attentes des parties prenantes concernées par les effets de son activité. Cette condition préalable n'étant jamais remplie, la mesure de performance qui en découle perd en crédibilité et rend son utilisation pour le pilotage très incertain. Nous écartons de cette réflexion ce qui relève de l'accomplissement des objectifs financiers, pour lesquels les parties prenantes

intéressées - en dehors des pouvoirs publics - n'ont pas à être consultées puisque la performance financière et son évaluation répondent ici à un ensemble de normes très largement partagées.

Après avoir réalisé le travail de détection et hiérarchisation des attentes des parties prenantes, il convient ensuite d'identifier tous les processus internes à l'université qui vont contribuer à leur satisfaction, dans une relation de cause à effet.

Les processus clés, créateurs de « valeur » aux yeux des clients de l'université, doivent fonctionner de façon efficiente pour satisfaire les étudiants de l'université et ses autres parties prenantes. Parmi ces processus, ceux liés à l'accompagnement administratif et pédagogique et à la qualité ressentie des enseignements reçus dans la formation des étudiants sont sans aucun doute déterminants pour ces derniers. Ces processus sont dans le cas de l'université étroitement dépendant de l'axe *ressources humaines* que nous proposons en adaptation du traditionnel axe *apprentissages et développement* (Kaplan et Norton, 1998), qui peut être légitimement placé sur un même niveau que l'axe processus interne et dont la performance va être une cause de celle des processus internes.

L'axe financier, en tant que contrainte, va se situer en bas du BSC et conditionner la réussite des perspectives RH et processus internes. Nous pouvons ainsi établir une proposition synthétique de la hiérarchie des perspectives stratégiques et des relations de cause à effet entre les objectifs de chacune et leurs indicateurs :

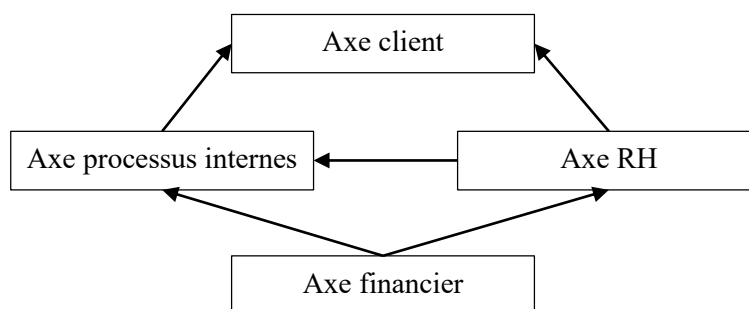


Figure 21: Hiérarchie et relations de causalité entre les axes du BSC dans le contexte universitaire

Concernant la prise en compte par le BSC d'une performance de l'université élargie à toutes ses dimensions, nous constatons que si des tentatives ou propositions de mesure et contrôle d'une performance multicritère existent de façon marginale, la diversité des indicateurs

contrôlés reste toutefois très nettement en deçà d'une réelle prise en compte de la performance globale. Nous observons que les universités mettant en place des BSC revendiquent la prise en compte d'une performance multidimensionnelle avec pour seule justification d'utiliser un outil de contrôle et de pilotage - le BSC- qui, sous prétexte qu'il équilibre les objectifs stratégiques et les mesures associées sans se focaliser sur la seule dimension financière, est considéré comme un outil de contrôle multidimensionnel. Cela ne peut en aucun cas s'avérer suffisant pour prétendre mesurer une performance multidimensionnelle et encore moins une performance globale telles que nous les avons présentées dans le Chapitre 3 : Section 2 : *D'une vision étroite à une vision globale de la performance* page 100 et suivantes. On peut d'ailleurs relever que la volonté d'évaluer une performance multicritère à l'université peut passer par d'autres moyens que le déploiement d'un BSC. Ceci existe par exemple avec l'utilisation des outils d'auto-évaluation mis en place par l'*European University Association (EUA)*⁷⁰ dans le cadre de son *Institutional Evaluation Programme* (EUA, 2013), visant à accompagner et évaluer les universités qui le demandent dans leur gestion stratégique et leur pilotage et ayant déjà conduit à l'évaluation des performances de plus de 300 universités volontaires dans le monde entier.

Néanmoins, nous l'avons vu, de par ses caractéristiques le BSC est un outil de gestion qui présente des possibilités supérieures en ce domaine, son succès est lié à l'usage que l'on souhaite en faire et au respect des principes qui le définissent, au respect également d'une méthode de construction et de déploiement adaptée au contexte de l'université et permettant son appropriation. Il appartient selon nous de chercher à utiliser pleinement le BSC, c'est-à-dire à la fois comme un levier de communication externe, un outil de représentation stratégique et un système de pilotage (Choffel et Meyssonier, 2005), et ne pas réduire son usage à un ou deux de ces aspects seulement.

Nos observations des expériences menées dans les universités concernant l'usage de BSC mettent en évidence une autre lacune forte des systèmes décrits. S'ils répondent bien à une vision multidimensionnelle de la performance au sens où la performance financière n'est pas la seule considérée, les relations de cause à effet entre les perspectives stratégiques sont souvent non formalisées, cette articulation est pourtant une caractéristique indispensable pour garantir

⁷⁰ <http://www.eua.be/iep/Home.aspx>

la cohérence et l'intérêt du BSC. Cette insuffisance est probablement liée à la carence ou au minimum à la faiblesse des cartes stratégiques réalisées par les universités.

La « carte stratégique » proposée par Kaplan et Norton est indissociable de la construction d'un BSC, elle a justement pour but de mettre à jour les relations de cause à effet entre les différentes variables qui font la performance de l'organisation. Pour Berland et De Rongé (2013), ces relations de causalité « *n'ont pas de caractère d'automaticité, dans le sens où il n'existe que rarement des relations mécaniques entre [...] le bon déroulement des processus et la satisfaction clients. Les relations sont plutôt supposées que statistiquement significatives* ». Néanmoins, il est impératif d'établir une carte stratégique, qui est avant tout un exercice d'établissement des priorités. Le rôle des équipes de direction est ici majeur car établir les priorités et rechercher les liens de cause à effet ne peut se faire dans le consensus, même si celui-ci est souhaité. En effet chaque acteur va avoir sa propre représentation de ce qui est pertinent pour atteindre les objectifs fixés. Il convient cependant, par la méthode, de contrôler la mise en œuvre de la carte stratégique pour en garantir la cohérence.

Enfin, nous constatons à travers nos observations que certaines thématiques de la performance ne sont jamais évoquées ou de façon très insuffisante et partielle. Nous pensons ici particulièrement et globalement aux impacts sociaux, sociétaux et environnementaux de l'activité de l'université, tant sur les campus que sur son environnement économique. Ces dimensions de la performance associées au développement durable sont négligées dans l'utilisation du BSC, celles-ci sont pourtant de plus en plus présentes dans les exigences de l'État liées à la performance publique (Brovelli, 2013) et trouvent leur place dans les missions des universités depuis la loi ESR votée en 2013. Leur déclinaison dans les systèmes de contrôle et de pilotage doit donc être réalisée pour permettre à l'université la prise en compte d'une véritable performance globale.

Section 4. La difficile implantation des tableaux de bord, un problème de « traduction »

La carte conceptuelle que nous avons proposée en Chapitre 3 : Section 3 : *Proposition d'une carte conceptuelle de la performance globale de l'université* page 107 représente un plan qu'il convient d'explorer en totalité. En effet dans la logique du schéma directeur la finalité réside

dans la possibilité de disposer d'outils de contrôle et de pilotage de la performance globale de l'université, situés dans la zone nord-est de ce plan. Si les précédentes sections du présent chapitre ont montré que les tableaux de bord et notamment les BSC étaient des outils de gestion qui devaient permettre cette exploration et l'atteinte de cette zone frontière, nous devons nous interroger sur la possibilité ou non de l'atteindre de façon effective (Figure 22 ci-dessous).

Nous pouvons schématiquement représenter ce plan qu'il convient d'explorer et la zone frontière à atteindre (en prenant appui sur la Figure 11 présentée page 107) :

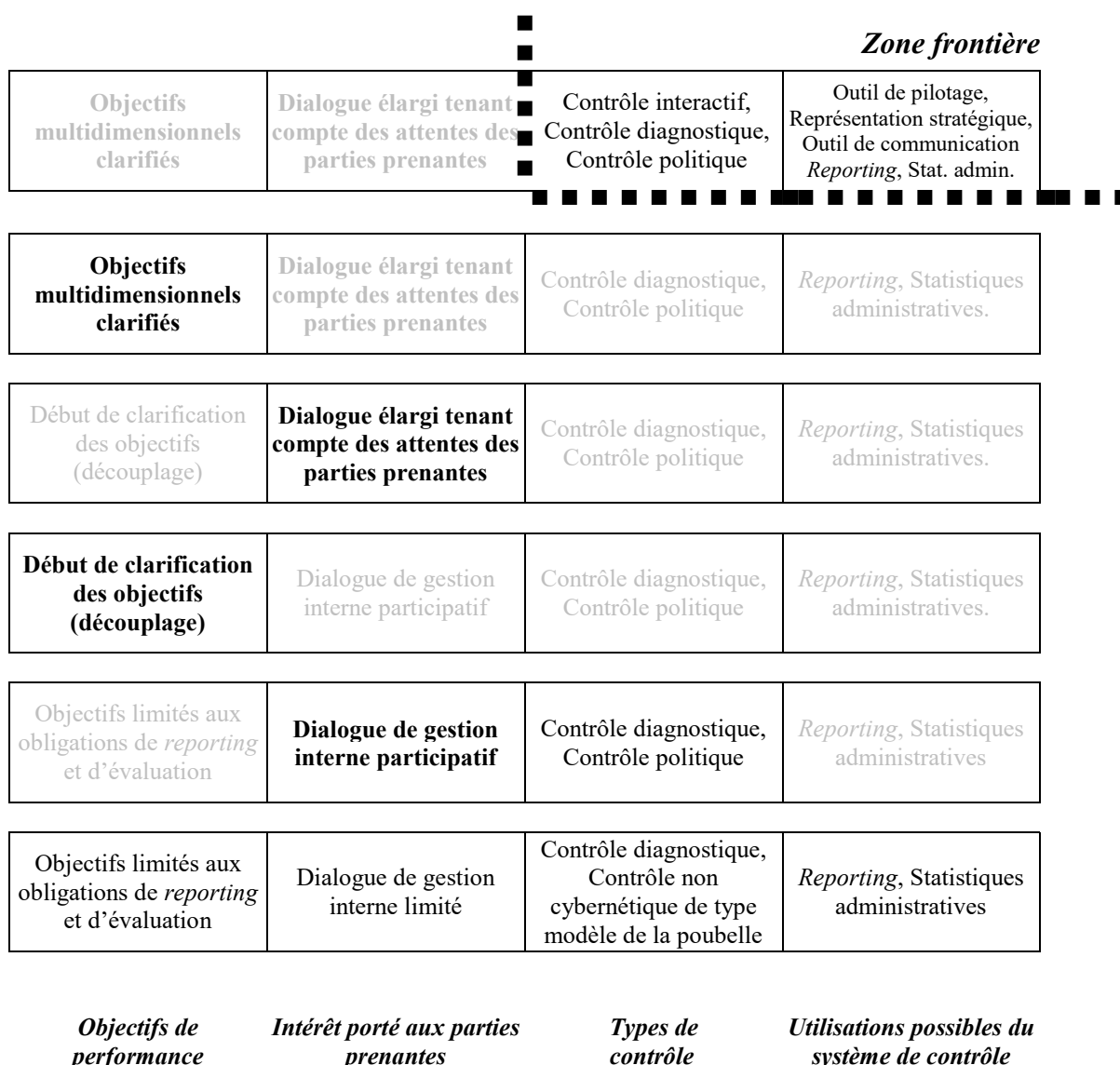


Figure 22: Un plan à explorer, une zone frontière à atteindre

1. La non-appropriation des outils de pilotage dans l'université

Nous avons dressé dès le début de cette thèse les constats d'un contrôle de gestion rendu nécessaire mais toujours déficient pour une utilisation interne et le pilotage de la performance globale des universités. Si la fonction contrôle de gestion s'est développée et généralisée par nécessité au sein des universités, il apparaît que le bilan de sa mise en œuvre et de ses usages est limité. L'IGAENR constatait en 2009 que « [...] la quasi-totalité des universités visitées bénéficiait d'un contrôleur de gestion. Cependant, en raison d'une absence de cadrage politique des activités de ces derniers ou de l'absence d'outils informatiques adaptés [...], le contrôle de gestion se limite le plus souvent à l'exercice d'un contrôle budgétaire [...] ». ⁷¹

Concernant la production de données et d'indicateurs, un autre rapport de l'IGAENR soulignait d'une part les difficultés rencontrées par les responsables opérationnels pour se les approprier : « Les établissements produisent une grande quantité de tableaux de bord et de données (souvent plus d'une centaine d'indicateurs) alors que parallèlement l'impact sur l'action des responsables de proximité reste probablement faible. [...] Le travail sur les indicateurs est parfois conduit dans une semi clandestinité qui présage mal du partage de l'information et de l'appropriation par les services et sans lien avec le contrôle de gestion en cours de structuration » ⁷² ; et d'autre part la méfiance ou suspicion relative existant vis-à-vis de ces indicateurs qui « semblent perçus plus comme des outils d'évaluation des universités que comme des instruments de pilotage au service de leur propre direction » ⁷³, pour conclure que la LOLF ne fait pour l'instant l'objet que d'une utilisation technique mais « n'est pas encore vécue comme un outil politique dans le pilotage stratégique de l'établissement » ⁷⁴.

L'incantation ne permet pas d'apporter des solutions d'amélioration ou de mettre en place les systèmes de contrôle de gestion requis. Aussi, faire face à l'impéritie des équipes dirigeantes au regard des compétences indispensables pour piloter les établissements et mettre en œuvre les outils adaptés, nécessite le développement de services de contrôle et pilotage au sein des

⁷¹ IGAENR (2009), p. 41. *Op. cit.*

⁷² IGAENR (2007), p. 25. *Op. cit.*

⁷³ *Ibid.* p. 20

⁷⁴ *Ibid.* p. 36

universités et la présence de personnels formés en nombre suffisant. C'est la volonté exprimée dès 2007 dans un rapport de l'Assemblée nationale sur le projet de loi LRU⁷⁵ :

« Dans le nouveau contexte créé par la LOLF, il devient urgent de renforcer, au sein de l'université, la compétence de gestion des services entourant le président. Cela implique que celui-ci s'appuie sur une équipe de direction solide, bénéficiant d'une réelle expertise. Dans ce but, la MEC⁷⁶ propose d'étoffer les services centraux de l'université en renforçant l'attractivité de la fonction de secrétaire général de l'université⁷⁷ [...], en augmentant le nombre de cadres administratifs [...] pour qu'ils exercent des fonctions de direction dans les domaines des finances, du contrôle de gestion, des ressources humaines etc., en offrant une formation continue obligatoire à tous les cadres administratifs, en augmentant les moyens de l'École supérieure de l'éducation nationale et en mettant en place des systèmes d'information permettant la comptabilité analytique et le système de gestion. »

Ce besoin en équipes dirigeantes capables d'assurer la gestion de leur établissement est un problème reconnu au niveau européen. Ainsi la Commission européenne, à travers un rapport du réseau Eurydice⁷⁸, plaide pour la nécessité d'améliorer les compétences professionnelles en matière de gestion dans l'enseignement supérieur : *« Tant les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur que les experts et chercheurs ont exprimé des inquiétudes sur le manque d'expérience en matière de gestion professionnelle de la part des experts académiques nommés à des postes de direction dans le sillage de la "nouvelle gestion publique" qui a accompagné l'autonomie des établissements »*⁷⁹. Alors que les équipes dirigeantes des établissements sont traditionnellement en Europe composées par des universitaires, le rapport constate que *« l'expertise académique et l'intérêt acquis envers les missions et les normes de l'enseignement supérieur ne sont pas nécessairement synonymes de compétences requises pour*

⁷⁵ Assemblée nationale. Rapport fait par M. Benoist Apparu au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi, adopté par le sénat après déclaration d'urgence, relatif aux libertés et responsabilités des universités. p. 64.

⁷⁶ Mission d'évaluation et de contrôle (MEC) de la commission des finances de l'Assemblée nationale.

⁷⁷ Ce qui a conduit à transformer la fonction de Secrétaire général en Directeur général des services (DGS).

⁷⁸ Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. En 2014, il est constitué de 40 unités nationales basées dans les 36 pays qui participent au programme Erasmus+ de l'Union européenne. Il est coordonné et géré par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'UE, située à Bruxelles.

⁷⁹ Eurydice (2008). La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique. p. 45.

gérer la multiplicité des exigences auxquelles les dirigeants de l'enseignement supérieur se doivent aujourd'hui de répondre. »

Cette problématique de l'appropriation des outils et méthodes du contrôle de gestion au sein de l'université constitue pour ces établissements et leurs acteurs une innovation qu'il convient d'adopter et adapter, elle peut être éclairée par les apports de la théorie de la traduction (Callon, 1986 ; Akrich, Callon et Latour, 1988).

2. L'éclairage de la théorie de la traduction

Pour Dreveton (2014), la construction théorique de Callon et Latour *« permet de mettre en lumière le processus d'implication des acteurs autour d'une innovation et les consensus nécessaires à son acceptation et à sa diffusion. »*

Les tableaux de bord - utilisés pour le contrôle et le pilotage et pas seulement en tant que tableaux de données statistiques nécessaires au *reporting* - sont indéniablement un objet qui participe de cette innovation pour l'université et en constitue même une des finalités selon le plan que nous proposons. Ces outils requièrent une appropriation par de nombreux acteurs pour être développés et utilisés conformément aux besoins qui se sont révélés, ce qui est conforme à l'idée générale sur laquelle repose la théorie de la traduction, résumée ainsi par Dreveton (2014) : *« L'acceptation d'un outil de gestion est liée à la constitution d'un réseau d'acteurs qui portent l'outil, le diffusent, tout en le façonnant et le transformant, afin de "traduire" leurs intérêts dans cet outil. Ces transformations, ou "traductions", sont nécessaires au développement de l'innovation. »*

Akrich, Callon et Latour (1988) considèrent qu'il existe deux manières d'expliquer le succès d'une innovation : selon la première, qualifiée de « modèle de la diffusion », *« l'innovation se répand d'elle-même par contagion grâce à ses propriétés intrinsèques »* et ses qualités qui vont permettre cette diffusion ; selon la seconde, *« le destin de l'innovation dépend de la participation active de tous ceux qui sont décidés à la faire avancer »*. Le succès de l'innovation et sa diffusion sont alors liés à *« sa capacité à susciter l'adhésion de nombreux alliés »*, ce qu'ils appellent le « modèle de l'intéressement » :

« Le modèle de l'intéressement permet de comprendre comment est adoptée une innovation, comment elle se déplace, comment elle se répand progressivement pour se transformer en succès. [...] Elle doit être transformée, modifiée en fonction du site où elle est mise en œuvre. Adopter une innovation c'est l'adapter : telle est la formule qui rend le mieux compte de la diffusion. Et cette adaptation résulte en général d'une élaboration collective, fruit d'un intéressement de plus en plus large. »

Tableau 16: Le succès de l'innovation (d'après Akrich, Callon et Latour, 1988)

	Travail d'élaboration	Rôle des acteurs	Résultat de l'innovation
Modèle de la diffusion	limité aux concepteurs responsables du projet	Majorité passive	« à prendre ou à laisser »
Modèle de l'intéressement	dimension collective de l'innovation	Majorité active	« l'adoption est synonyme d'adaptation »

C'est par le modèle de l'intéressement que la théorie de la traduction prend son sens, elle doit permettre de mobiliser les acteurs autour d'un projet commun pour en favoriser le succès. Callon (1986) identifie quatre étapes de ce processus de traduction :

- La problématisation : au-delà de la simple mise en question du problème, elle consiste en l'identification des acteurs, de leurs propres problématiques et des alliances qui se créent et se jouent entre eux ;
- Les dispositifs d'intéressement : ils visent à sceller les alliances autour de la ou les personnes porteuses du projet, l'ensemble des actions réalisées par les porteurs devant permettre aux autres acteurs d'adhérer à ce projet innovant problématisé ;
- L'enrôlement : il consiste à définir et coordonner les rôles et places de chacun dans le projet, pour Callon (1986) « l'enrôlement est un intéressement réussi », il passe par des négociations entre les acteurs ;
- La mobilisation des alliés : cette étape pose le problème de la représentativité de ceux qui soutiennent l'innovation et en sont les porte-paroles. Pour Drevet et Rocher (2010) la participation par l'enrôlement « d'un ou plusieurs représentants d'un groupe social ou professionnel au développement ou à la diffusion d'une innovation ne permet pas de présumer du comportement des acteurs représentés face à l'innovation », ce qui « pose la question de la justesse des solutions apportées, mais également du rôle de

chaque individu impliqué dans ce processus ». Chacun reste libre de continuer à contribuer ou d'abandonner, de faire évoluer le projet et de le réutiliser dans un contexte ou sous une forme différente.

Pour Callon (1986) ces quatre « *étapes* » peuvent se chevaucher mais constituent les différents « *moments* » du processus général de traduction. Cette terminologie utilisée par Callon est reprise et interprétée par Nobre et Zawadski (2013), pour qui moments et étapes sont deux éléments qui doivent être différenciés : « *Le premier concerne le mécanisme de traduction proprement dit [...] (problématisation, intéressement, enrôlement et mobilisation des alliés) et le second fait référence à la dimension chronologique, en tant que stades successifs par lesquels l'organisation passe. Un processus de traduction est donc composé de plusieurs étapes successives mobilisant certains moments de Callon et Latour.* »

Dans le champ de la recherche en sciences de gestion et plus particulièrement du contrôle, la théorie de la traduction est utilisée pour répondre à deux objectifs : soit pour comprendre quels sont les rôles joués par les innovations comptables au sein des organisations et de la société une fois qu'ils ont atteint le statut de « boîtes noires », c'est-à-dire lorsqu'ils ne sont plus remis en cause et s'imposent aux acteurs ; soit pour comprendre comment ces innovations sont produites, modifiées et acceptées (Alcouffe, Berland et Levant, 2008). Nous pourrions ajouter, « ou ne le sont pas », car la théorie de la traduction est également utile pour comprendre et analyser les raisons des échecs de mise en place de dispositifs de contrôle (Nobre et Zawadski, 2013 ; Drevet, 2014).

C'est le second objectif qu'il nous semble pertinent de retenir ici. Loin d'avoir atteint le stade de boîtes noires puisqu'ils n'en sont qu'à leurs prémices dans l'université, les systèmes de contrôle de gestion sont des innovations dont la mise en place est indispensable, mais dont l'impérieuse nécessité est ordonnée par des instances et autorités de tutelle et ne parait pas, au regard de nos observations, dépasser dans l'université l'étape de la problématisation, du moins si on se fixe l'objectif de répondre aux enjeux de la mesure et du contrôle d'une performance globale et de l'atteinte de cette zone frontière que nous avons présentée. Or précisément, selon Quemener (2010), dans le cadre du déploiement de dispositifs de contrôle de gestion, la théorie de la traduction « *focalise son attention sur les controverses, les alignements d'intérêts et les modifications de la technique* », interdisant de considérer ce déploiement « *comme un simple processus top-down fondé sur une approche causale des principes de gouvernance.* »

3. Des explications possibles à la « non traduction »

Le prisme de la traduction nous apporte une contribution à l'explication, au moins en partie, des raisons de l'échec de la mise en œuvre de systèmes de contrôle dans l'université. Ne disposant pas de porteurs de l'innovation suffisamment aguerris pour mettre en place des dispositifs d'intéressement, enrôler les acteurs et mobiliser des alliés, ces « moments » ne peuvent voir le jour et la traduction reste inachevée dans l'université, n'autorisant pas l'adoption par l'adaptation des outils et systèmes aux contextes rencontrés.

Quand elle évoque les phases d'adoption et d'adaptation des outils de gestion dans les organisations publiques, Chatelain-Ponroy (2008) place la phase d'adoption comme un préalable à celle de l'appropriation, le lien entre les deux étant une phase nécessaire d'adaptation. Si son analyse paraît *a priori* différente de celle de Callon et Latour, cela tient au fait que le concept d'adoption correspond dans ses travaux à une étape d'institutionnalisation, au cours de laquelle de nouveaux idéaux sont progressivement introduits dans l'organisation à travers les discours puis les techniques proposées, jusqu'à leur internalisation. Dans l'université, la lecture de cette étape d'institutionnalisation s'observe depuis la mise en place de la LOLF et la loi LRU, qui constituent en quelque sorte les « nouveaux idéaux » du champ organisationnel, plus ou moins parallèlement à leur invocation dans les discours qui ont conduit au vote de la loi LRU, leur intégration dans les discours de la CPU, puis la mise en place de nouvelles techniques proposées par l'AMUE (développement de nouveaux systèmes logiciels d'information de gestion, formations...) ou préconisées par la CPU comme le *Guide méthodologique pour l'élaboration du tableau de bord stratégique du président d'université et de l'équipe présidentielle* (CPU, 2010).

Cette phase d'adoption au sens de Chatelain-Ponroy (2008) paraît réalisée car l'institutionnalisation du contrôle de gestion - envisagé de façon générale - est acquise pour l'université, nous l'avons déjà dit, et l'est également pour certains outils du contrôle (par exemple le déploiement du progiciel SIFAC). En revanche l'adaptation concrète sur le terrain est délicate et ne facilite pas l'appropriation de ces innovations, la difficile mise en œuvre des tableaux de bord de pilotage en apporte une illustration. On peut alors établir une similitude entre ce que Callon et Latour définissent comme l'adoption et ce que Chatelain-Ponroy qualifie d'appropriation, la condition *sine qua non* permettant d'y parvenir étant la réussite de la phase d'adaptation, élément de langage commun à ces auteurs.

Établir ce parallèle entre les apports de la théorie de la traduction et les travaux de Chatelain-Ponroy nous autorise une deuxième contribution à la compréhension des échecs du « processus de traduction » restant bloqué au « moment » de la « problématisation » - autrement dit un élément de compréhension de l'échec de mise en œuvre de systèmes de contrôle dans l'université. En effet une explication apportée par Chatelain-Ponroy (2008) à la difficile adaptation des outils à leur environnement est celle de l'existence de rationalités divergentes et créatrices de tensions entre les acteurs en présence, notamment du fait des oppositions entre rationalité politique et rationalité économique, et entre rationalité économique et rationalité professionnelle⁸⁰. Ce faisant elle renvoie à la problématique des relations entre les acteurs, entre coopération et enjeux de pouvoir, entre pouvoir politique (élus) et autorité des gestionnaires (directions administratives dans l'université) ou entre gestionnaires et acteurs opérationnels par exemple : « *le gestionnaire [devant] s'efforcer de privilégier son rôle d'incitateur, d'animateur et de "communicateur" qui lui permet de s'assurer de l'adhésion des acteurs opérationnels, condition indispensable du succès des systèmes de contrôle de gestion [...]* » (Chatelain-Ponroy, 2008) ; ce qui chez Callon et Latour correspond dans le processus de traduction aux moments de l'intéressement et des alliances, à l'enrôlement et la mobilisation des alliés.

Le cadre de la théorie de la traduction, autrement appelée théorie de l'acteur-réseau⁸¹, fournit à travers le rôle prépondérant des jeux d'acteurs en présence - qui peuvent être des acteurs non humains comme les outils de gestion qui interagissent avec les acteurs humains - et le processus de traduction qui s'opère par l'intermédiaire de ce réseau d'acteurs, une clé de compréhension à la « non traduction » conduisant les universités à s'approprier avec grande difficulté les innovations de gestion que constitue la mise en œuvre des tableaux de bord de contrôle et de pilotage. Ne pas faire fi de ces obstacles, mais au contraire en connaître la réalité pour les affronter avec méthode de manière à les dépasser, devient inévitablement un contributeur essentiel au succès de la démarche visant à atteindre ce fameux objectif : la zone frontière de notre plan à explorer.

⁸⁰ Cf. Chapitre 2 : Section 1.2 : Des rationalités en opposition dans une bureaucratie professionnelle, page 64.

⁸¹ Théorie de l'acteur-réseau ou ANT (Actor-Network Theory).

À l'issue du Chapitre 3 nous avons proposé une carte conceptuelle de construction d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale de l'université répondant aux attentes de ses parties prenantes. Ce faisant, le contrôle des dimensions de la performance était envisagé de façon dissociée pour clarifier les objectifs à poursuivre et permettre le bon fonctionnement des outils de contrôle de gestion, le choix retenu du découplage des dimensions de la performance globale étant conforme aux propositions de Brignall et Modell (2000) ou de Capron et Quairel (2006).

Dans le Chapitre 4 nous avons enrichi la réflexion menée sur la construction du système de contrôle de la performance globale dans l'université, en envisageant l'utilisation du BSC comme un outil adapté pour finaliser l'instrumentation du système de contrôle et de pilotage. Le BSC est, parmi les tableaux de bord, un outil dont la mobilisation est justifiée pour atteindre le dernier niveau de l'échelle de la performance globale. Toutefois, pour assurer l'atteinte de la « zone frontière » que constitue l'angle nord-est de notre plan conceptuel, l'université doit également être en mesure d'assurer la « traduction » de l'innovation que représente pour elle la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs de contrôle et de pilotage de la performance. Si le sommet peut être atteint et que les outils pour l'atteindre existent effectivement, l'université doit néanmoins se placer en condition d'y parvenir au risque de l'échec ; la « possibilité d'une île »⁸² ne garantit pas que l'université puisse parvenir à l'explorer.

⁸² Métaphore éponyme du titre du livre de M. Houellebecq (2005), dans un tout autre contexte.

Conclusion de la deuxième partie

Nous nous sommes basé sur les champs étudiés dans la première partie de cette thèse - à savoir la notion de performance dans l'université et la place prépondérante des parties prenantes dans cette organisation complexe - pour aboutir dans cette Deuxième partie à la proposition d'un schéma directeur modélisé rendant possible la construction d'un système de contrôle de la performance globale dans l'université.

En prenant appui sur le cadre théorique proposé par Simons (1995), le Chapitre 3 nous a conduit à proposer en premier lieu une carte conceptuelle représentant la démarche qui, en tenant compte des attentes des parties prenantes et clarifiant les objectifs à poursuivre, puisse aboutir à un tel système de contrôle qui réponde à des besoins en contrôle diagnostique (dispositifs cybernétiques) et interactif. De façon à instrumenter ce système de contrôle et envisager l'exploration totale de cette carte, nous avons retenu dans le Chapitre 4 le *balanced scorecard* comme un tableau de bord particulièrement adapté à notre contexte et permettant l'atteinte de cette « zone frontière ».

Notre démarche de recherche est abductive. Observant un problème concret lié à la difficile mesure de la performance de l'université, nous ne faisons pas table rase des connaissances mais au contraire les explorons pour proposer à travers une carte conceptuelle une réponse adaptée à la situation rencontrée. La démarche abductive nous invite ensuite à retourner sur le terrain pour vérifier si nos propositions sont effectivement pertinentes pour répondre à notre question principale de recherche.

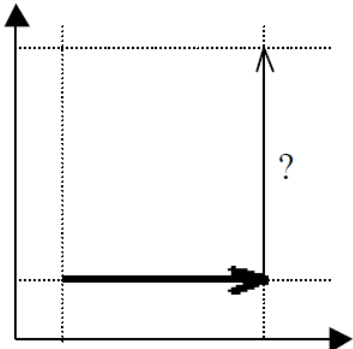
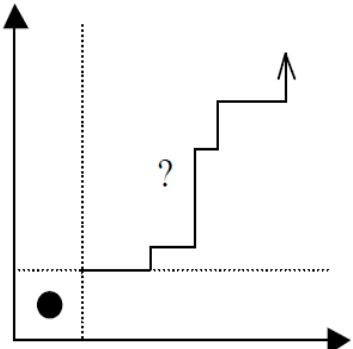
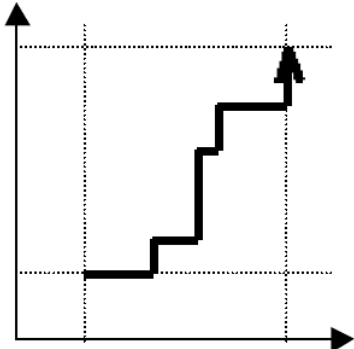
Ainsi le Titre 2 de cette thèse va tout d'abord nous emmener sur le terrain de plusieurs universités à travers des études de cas (Troisième partie), de façon à confronter et tester nos propositions conceptuelles à des réalités et remettre en cause ou enrichir ce modèle à partir des constats empiriques. Puis il va enfin nous engager sur le terrain d'une université en particulier, au travers d'une recherche-intervention menée dans un établissement qui souhaite disposer d'outils permettant le contrôle et le pilotage d'une dimension de sa performance globale (Quatrième partie).

Nous poursuivons ainsi l'objectif de notre recherche, construire dans l'université un système de contrôle de gestion et d'aide à la décision tenant compte des attentes des parties prenantes et répondant de façon effective aux besoins en contrôle et pilotage de sa performance globale,

permettant de faire fonctionner des outils de contrôle diagnostique mais aussi favoriser l'apprentissage et par des dispositifs de contrôle interactif.

Le Tableau 17 ci-dessous, prenant appui sur le Tableau 1 page 27, précise le positionnement de notre recherche exploratoire construite en trois étapes.

Tableau 17: Positionnement de notre recherche (d'après David, 2000a)

<p style="text-align: center;">TITRE 1</p> <p style="text-align: center;">Première et Deuxième partie</p>	<p style="text-align: center;">TITRE 2</p> <p style="text-align: center;">Troisième partie</p>	<p style="text-align: center;">TITRE 2</p> <p style="text-align: center;">Quatrième partie</p>
<p>Objectif : Construction mentale de la réalité</p>	<p>Objectif : Construction mentale de la réalité</p>	<p>Objectif : Construction concrète de la réalité</p>
<p>Démarche : Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation</p>	<p>Démarche : Partir de l'observation des faits</p>	<p>Démarche : Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation</p>
<p><u>Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion</u></p> <p><i>Élaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement, sans lien direct avec le terrain</i></p> <p>Contextualisation du changement</p>  <p style="text-align: center;">Formalisation du changement</p>	<p><u>Observation (Étude de cas)</u></p> <p><i>Élaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié</i></p> <p>Contextualisation du changement</p>  <p style="text-align: center;">Formalisation du changement</p>	<p><u>Recherche-intervention</u></p> <p><i>Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini</i></p> <p>Contextualisation du changement</p>  <p style="text-align: center;">Formalisation du changement</p>
<p><i>Légende :</i> Les flèches en trait épais indiquent ce qui est effectivement fait au cours de la recherche, les flèches en trait fin indiquent ce qui serait une suite logique du processus, mais non abordée au cours de la recherche, d'où les points d'interrogation sur les schémas.</p>		

Titre 2 :

**Le système de contrôle et de
pilotage du développement
durable dans l'université**

Troisième partie : Contrôle et pilotage du développement durable – Études de cas

En vue de procéder à la confrontation de notre carte conceptuelle « l'échelle de la performance globale » avec un modèle descriptif tiré de l'observation sur le terrain de cas réels d'universités, nous allons tout d'abord - conformément à ce que nous avons proposé au Chapitre 3 : Section 2 : *D'une vision étroite à une vision globale de la performance* - réduire la complexité des objectifs à poursuivre par le découplage de la performance globale, en retenant le **développement durable dans l'université** comme dimension dissociée de la performance.

Nous pouvons représenter de façon simple et schématique la logique qui nous conduit à considérer le développement durable comme une dimension de la performance globale de l'université. Le développement durable est traditionnellement envisagé comme le point de rencontre entre les préoccupations portant sur trois piliers de l'activité d'une organisation que sont les dimensions environnementale, économique (et financière) et sociale (comprenant au sens large les aspects sociaux et sociétaux). Cependant tous les critères de performance de ces activités envisagées de façon dissociée ne relèvent pas du développement durable car il n'y a pas coïncidence entre ces piliers, aussi le développement durable apparaît comme une dimension propre dont il est possible de mesurer la performance de façon distincte.

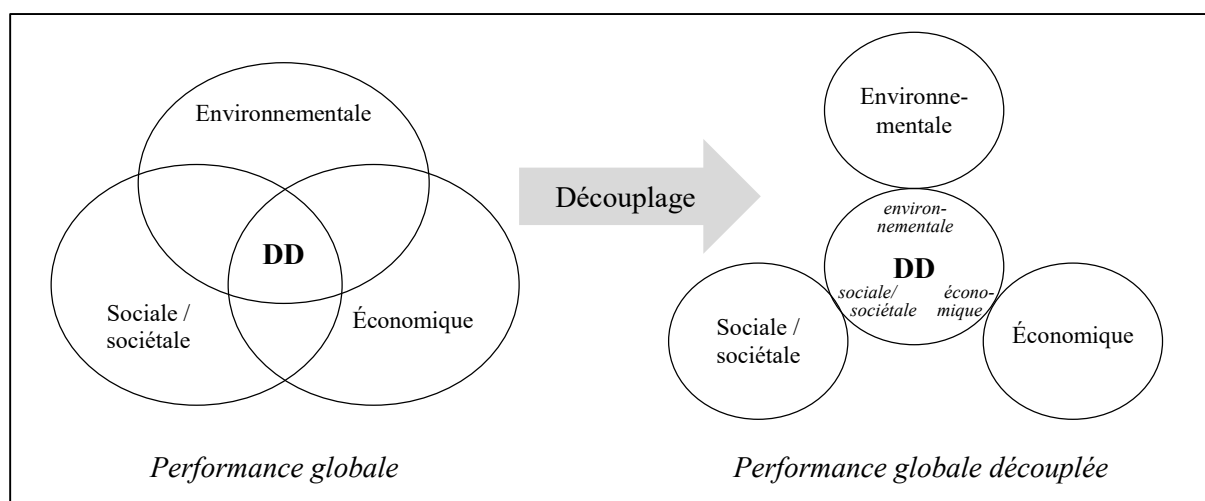


Figure 23: Le développement durable envisagé comme une dimension découplée contribuant à la performance globale

Ayant ainsi découplé les dimensions de la performance globale et envisagé le développement durable comme l'une de ces dimensions, nous considérons que l'agrégation des performances de l'université sur l'ensemble des dimensions correspondant à ses missions et activités permet, par le déploiement de systèmes de contrôle spécifiques à chacune, de répondre complètement aux enjeux de la mesure et du pilotage de sa performance globale.

Le choix de retenir le **développement durable** comme dimension dissociée de la performance globale de l'université, faisant de ce sujet d'étude un exemple de mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion et de pilotage de la performance dans l'université, pour défendre notre thèse, nous semble justifié pour au moins trois grandes raisons :

- Le développement durable est aujourd'hui un enjeu de la performance publique au titre de « l'exemplarité de l'État », il a été ajouté par la loi ESR votée en 2013 aux missions attribuées à l'enseignement supérieur et la recherche listées dans le Code de l'éducation. Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2 : Section 1.4 : *Une tendance à l'élargissement des indicateurs au niveau européen* page 68, un regard élargi sur les objectifs de performance des universités passe désormais au niveau européen par des indicateurs du développement durable ;
- Le développement durable est par nature un concept multidimensionnel qui touche au moins les sphères économiques, environnementales et sociales. Un système de contrôle et de pilotage mis en œuvre pour le développement durable sera donc un système de contrôle d'une performance multidimensionnelle. Capron et Quairel (2006) considèrent même la notion de performance globale comme « *l'expression du développement durable* ». Ainsi, à travers l'étude du système de contrôle du développement durable, nous nous approchons au plus près d'un système de contrôle de la performance globale de l'université, tout en réduisant par le découplage des dimensions de cette performance la complexité de sens inhérente à la diversité des objectifs à poursuivre pris dans leur globalité ;
- Les attentes des parties prenantes envers les organisations s'expriment le plus fréquemment parmi les dimensions du développement durable. Parce qu'il véhicule des principes fédérateurs pour les parties prenantes, les thématiques portées par le développement durable sont particulièrement appropriées pour réduire les complexités de sens et d'abondance et ainsi clarifier sur chacune de ses dimensions les objectifs à poursuivre par l'université.

Le développement durable vise dans une dimension macroéconomique et macrosociale à concilier l'efficacité économique, le bien-être social et la préservation de l'environnement ; il est décliné au niveau microéconomique à travers le concept de RSE, qui constitue les modalités de réponse de l'entreprise apportées aux interpellations causées par la notion de développement durable sur ses finalités (Capron et Quairel-Lanoizelée, 2010). Les notions de développement durable et de RSE, quoique de niveau différent, sont intimement liées. Nous retiendrons la courte définition proposée par le rapport Brovelli (2013) selon laquelle la RSE est : « *la mise en œuvre des principes du développement durable au sein des entreprises ou des organisations* ».

Les notions de RSE et de performance globale sont régulièrement associées dans la littérature (Pesqueux, 2004 ; Germain et Trébucq, 2004 ; Quairel, 2006 ; Dohou et Berland, 2007 ; Saulquin et Schier, 2007 ; Crutzen et Van Caillie, 2010 ; Essid et Berland, 2011 ; Chauvey et Naro, 2013 ; Brovelli et *al.*, 2013 ; Maurel et Tensaout, 2014) et le concept de RSE porte en lui l'importance de la prise en compte des attentes des parties prenantes et du dialogue de l'organisation avec celles-ci. Retenir dans notre thèse l'exemple du développement durable, et donc sa déclinaison dans l'organisation par la RSE, renforce la pertinence de la réduction de la complexité envisagée à travers une démarche de prise en compte des parties prenantes de l'université.

Le Chapitre 5 nous permettra tout d'abord de comprendre le contexte dans lequel les démarches de développement durable voient le jour dans les universités, préalable indispensable pour bien cerner les enjeux du contrôle et du pilotage de ces démarches ; il nous permettra également de justifier le choix des cas d'universités étudiées et de présenter le protocole de ces études de cas.

Nous étudierons alors dans le Chapitre 6 les cas de trois universités engagées dans des démarches de développement durable et les situerons sur l'échelle de la performance, pour confronter cette carte conceptuelle que nous avons proposée en deuxième partie de la thèse avec les modèles descriptifs issus de ces trois situations réelles.

**Troisième partie : Contrôle et pilotage du développement durable –
Études de cas**

Chapitre 5 :
Le contexte des démarches de
développement durable dans l'université et
le choix des cas

Section 1 : De nouveaux enjeux de
performance pour les universités
Section 2 : Protocole des études de cas

Chapitre 6 :
Les démarches de développement durable
et leurs dispositifs de contrôle et pilotage

Section 1 : L'Université de Nantes
Section 2 : L'Université de Bourgogne
Section 3 : Aix-Marseille Université

Figure 24: Plan de la troisième partie

Chapitre 5 : Le contexte des démarches de développement durable dans l'université et le choix des cas

Le développement durable est une mission nouvelle pour l'université. Que ce soit de façon contrainte ou volontaire, toutes les universités doivent tenir compte des impacts de leur activité dans les différentes dimensions du développement durable et devraient déjà élaborer pour cela un « Plan vert », prévu depuis 2009 par la loi « Grenelle 1 ». Cette mission correspond à de nouveaux enjeux de performance dont l'apparition est étroitement liée à un contexte plus général de responsabilisation des organisations à travers les impacts de leurs activités sur la société, leurs salariés et l'ensemble de leurs parties prenantes, le respect de l'environnement et l'écologie. Le concept de RSE est mobilisé et utilisé depuis près de 15 ans tant par les organisations institutionnelles qui le promeuvent que par les chercheurs qui l'étudient, ce qui a inévitablement conduit à sa déclinaison dans la sphère publique et à l'université, cette dernière étant fortement incitée voire contrainte par différentes pressions institutionnelles et par ses parties prenantes à s'engager dans des démarches de développement durable (section 1).

Comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent ces démarches permet à la fois de choisir des cas d'universités à étudier et de justifier ces choix, mais aussi de réaliser le travail de préparation de ces études de cas, en vue notamment des entretiens qui seront réalisés. Définir le protocole des études de cas est une condition de leur réussite (section 2).

Section 1. De nouveaux enjeux de performance pour les universités

La loi ESR votée en 2013 inscrit le développement durable comme une nouvelle mission de l'université, à travers sa responsabilité dans la production et le transfert de connaissances et compétences dans ce domaine, au service de la société (Code de l'éducation L123-3 §2). Cette loi intervient quatre années après celle du 3 août 2009 relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement (ou Grenelle 1), qui attribuait déjà officiellement aux établissements d'enseignement supérieur un rôle d'acteur majeur pour le développement durable, comme précisé dans son article 55 :

« L'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions

éthiques et sociales, à la formation citoyenne. [...] Les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009, un « Plan vert » pour les campus. Les universités et grandes écoles pourront solliciter une labellisation sur le fondement de critères de développement durable. [...] »

1. Un contexte qui encourage la responsabilité sociale et incite à la prise en compte des parties prenantes

Alors que la notion de RSE est largement reprise dans les sphères politiques, économiques et managériales, il n'en existe pourtant pas de définition unique. Ben Yedder et Zaddem (2009) l'expliquent par l'influence des évolutions sociales, politiques et managériales depuis les années 60 jusqu'à aujourd'hui et des acceptions institutionnelles et managériales différentes, issues notamment de facteurs contingents tels les héritages culturels et religieux ou les zones d'influence. Les définitions institutionnelles se rejoignent néanmoins aujourd'hui autour d'une même conception multidimensionnelle de la responsabilité, exercée auprès de l'ensemble des parties prenantes de l'organisation considérée. Ainsi les définitions proposées par la Commission européenne, par le ministère de l'Écologie, du développement durable et de l'énergie et par la norme ISO 26000 sont désormais proches⁸³ :

- En 2001, la Commission européenne présente une première définition de la RSE : *« le concept de responsabilité sociale des entreprises signifie essentiellement que celles-ci décident de leur propre initiative de contribuer à améliorer la société et rendre plus propre l'environnement. [...] Cette responsabilité s'exprime vis-à-vis des salariés et, plus généralement, de toutes les parties prenantes qui sont concernées par l'entreprise mais qui peuvent, à leur tour, influencer sur sa réussite. »* (Commission de l'Union européenne, 2001) ;

⁸³ Ce n'était pas le cas jusqu'en 2012, puisque sur son site web, le ministère français de l'Écologie, du développement durable, des transports et du logement définissait la responsabilité sociétale des entreprises comme *« la contribution des entreprises aux enjeux du développement durable. La démarche consiste pour les entreprises à prendre en compte les impacts sociaux et environnementaux de leur activité pour adopter les meilleures pratiques possibles et contribuer ainsi à l'amélioration de la société et à la protection de l'environnement »*. Cette définition mettait l'accent sur l'environnement et le développement durable, en accord avec les missions attribuées au ministère, mais n'évoquait pas les parties prenantes concernées par les engagements sociétaux.

En 2011, la Commission européenne⁸⁴ redéfinit la RSE comme étant : « *la responsabilité des entreprises vis-à-vis des effets qu'elles exercent sur la société* ». La Commission ajoute : « *Pour assumer cette responsabilité, il faut au préalable que les entreprises respectent la législation en vigueur et les conventions collectives conclues entre partenaires sociaux. Afin de s'acquitter pleinement de leur responsabilité sociale, il convient que les entreprises aient engagé, en collaboration étroite avec leurs parties prenantes, un processus destiné à intégrer les préoccupations en matière sociale, environnementale, éthique, de droits de l'homme et de consommateurs dans leurs activités commerciales et leur stratégie de base [...].* » (Commission de l'Union européenne, 2011).

- Pour le ministère de l'Écologie, du développement durable et de l'énergie : « *La RSE désigne la prise en compte des préoccupations sociales, environnementales et économiques par les organisations dans leurs interactions avec leurs parties prenantes. Il s'agit donc de la déclinaison pour l'entreprise des concepts de développement durable.* »⁸⁵

- La norme ISO 26000 propose des lignes directrices pour tout type d'organisation cherchant à assumer la responsabilité des impacts de ses décisions et activités et en rendre compte. C'est la seule norme ISO ne débouchant pas sur une certification. Elle présente une définition institutionnelle très complète de la RSE : « *Responsabilité d'une organisation vis-à-vis des impacts de ses décisions et de ses activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement transparent et éthique qui :*
 - *contribue au développement durable y compris à la santé et au bien-être de la société,*
 - *prend en compte les attentes des parties prenantes,*
 - *respecte les lois en vigueur et est compatible avec les normes internationales,*
 - *est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations.* »

⁸⁴ Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014, Bruxelles, 25/10/2011.

⁸⁵ http://www.developpement-durable.gouv.fr/spip.php?page=article&id_article=33004

Pour ce qui concerne les conceptions académiques de la RSE, celles-ci sont classées par Crifo et Ponssard (2008) en deux sous-ensembles :

- D'une part, les auteurs pour lesquels la RSE n'a pour objectif que la création de valeur et une maximisation du profit à long terme, qu'elles soient liées à une bonne gestion des risques permettant d'éviter des surcoûts ou des pertes, ou à des engagements socialement responsables pris sur des axes dont l'incidence positive sur la performance financière est démontrée, comme les actions sur la sécurité ou la santé des employés ;
- D'autre part, les auteurs pour lesquels la RSE doit bénéficier à l'ensemble des parties prenantes et va ainsi prendre la forme de multiples engagements volontaires de la part de l'entreprise pour répondre, au-delà de ses enjeux économiques et de gouvernance, à de nouveaux enjeux sociétaux, sociaux et environnementaux, au bénéfice de chacun. Les démarches de développement durable engagées par les universités relèvent de cette acception. Néanmoins, si la RSE dans l'université n'a pas pour finalité l'amélioration de la performance financière, il peut être attendu à long terme des réductions de coûts, par exemple liées aux économies d'énergie réalisées.

S'il convient de parler de RSE (ou RSO pour les organisations d'une façon plus générale) dès lors qu'une entreprise (une organisation) s'engage dans une démarche de développement durable, la notion plus restrictive de RSU (Responsabilité Sociale des Universités) est apparue récemment, portée notamment par l'AFEV⁸⁶, et se développe avec la création de l'ORSU (observatoire de la RSU). Le concept de RSU est soutenu par certaines personnalités comme Jean-François Balaudé⁸⁷, président de l'Université Paris-Ouest et membre de l'ORSU, qui avait intégré la RSU à la profession de foi pour sa candidature à l'élection au bureau de la Conférence des présidents d'université en décembre 2012⁸⁸. Il n'existe aucune définition académique de la RSU et nous ne retiendrons donc pas ce sigle dans la suite de notre recherche ; une définition est donnée par l'AFEV : « *La Responsabilité sociétale des universités est l'intégration par les*

⁸⁶ Association de la Fondation Étudiante pour la Ville. Communiqué de presse : Un engagement pour promouvoir la Responsabilité Sociale des Universités (RSU). 13 mars 2012.
http://www.afev.org/index.php?page=fr_afevpresse_seminaire_rsu_130312

⁸⁷ La responsabilité sociale des universités : une vision de l'université. 8 mars 2013.
<http://www.letudiant.fr/educpros/opinions/la-responsabilite-sociale-des-universites-une-vision-de-l-universite.html>

⁸⁸ <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/03/Candidature-CPU-GC.pdf>

universités de toutes les préoccupations culturelles, socio-économiques et environnementales dans leurs activités et leurs relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société. »⁸⁹

Pour Déjean et Gond (2004), le renforcement des pressions des parties prenantes autour des enjeux du développement durable et de l'impact des organisations sur celui-ci amène ces organisations « à une prise de conscience [...] du caractère stratégique de la gestion de la responsabilité sociétale ». Ces enjeux deviennent stratégiques, la stratégie se déclinant tant au niveau de la communication que de l'adaptation organisationnelle des structures dans le cadre d'une stratégie globale, conduisant l'organisation à adopter des démarches adaptées. En s'inspirant d'une analyse menée par Dohou-Renaud (2009a) sur les sources de pression auxquelles les organisations sont soumises par les parties prenantes « environnementales », nous pouvons identifier trois niveaux de pression institutionnelle - qualifiés d'isomorphismes - tels qu'ils sont identifiés par DiMaggio et Powell (1983), incitatifs à l'engagement des universités dans des démarches de développement durable.

Tableau 18: Pressions institutionnelles à l'engagement des universités dans des démarches de développement durable

	Type de pression	Sources de pression
Isomorphisme coercitif	s'exerce dans le cadre du rapport de force et normalement assorti de sanctions.	EEES, loi LRU, loi ESR, MESR, État et autorités publiques (Région...), financeurs, associations d'étudiants, REFEDD, ORSU, AFEV.
Isomorphisme normatif	s'exerce dans le cadre des milieux professionnels.	CPU, Plan vert et référentiel Plan vert, association CIRSES
Isomorphisme mimétique	s'exerce en situation d'incertitude lorsque les organisations se mettent à imiter celles qu'elles considèrent comme modèles.	Universités « concurrentes », équipes dirigeantes, personnels, presse et médias, cabinets de conseil.

Dans le contexte de l'université, la théorie des parties prenantes va constituer un cadre intégrateur permettant de justifier à la fois l'engagement des établissements dans la démarche de développement durable, la nécessité d'une communication à destination des parties

⁸⁹ <http://orsu.afev.eu/spip.php?article7>

prenantes qui pourra être réalisée par exemple par l'intermédiaire du Plan vert, et la mise en place d'un système de contrôle de gestion et de pilotage qui tienne compte des attentes des parties prenantes dans les différentes dimensions du développement durable. Très largement mobilisée dans les études portant sur le développement durable et son application aux organisations, la théorie des parties prenantes est la plus appropriée pour modéliser le concept de RSE car elle fournit le cadre théorique qui justifie la reconnaissance des responsabilités de l'organisation envers ses parties prenantes (Mullenbach-Servayre, 2007). Elle constitue une grille d'analyse féconde pour proposer une vision alternative de la gouvernance, analyser les mécanismes de management des parties prenantes, aborder les problèmes de respect, équité et de justice organisationnelle en gestion des ressources humaines, concrétiser les notions de développement durable et de respect de l'environnement (Mercier, 2001).

2. Le « Plan vert », un outil de la politique de développement durable de l'université

Afin de faciliter la mise en place des démarches de développement durable, la Conférence des présidents d'université et la Conférence des grandes écoles (CPU-CGE) ont élaboré avec le REFEDD⁹⁰, le ministère de l'Écologie et du développement durable et le ministère de l'Enseignement supérieur un « canevas de Plan vert » et un « référentiel Plan vert ». Le Plan vert est considéré par les précédents comme *« un "Plan de stratégie de Développement durable", un "Agenda 21", qui ne peut être limité au seul aménagement environnemental des campus. Il recouvre toutes les dimensions du développement durable (sociale, économique et environnementale) et vise à sa bonne intégration par les établissements d'enseignement supérieur dans leurs activités d'enseignement et de recherche, mais aussi leur gouvernance. »*⁹¹

La première version du canevas de Plan vert, présentée en juin 2010, a été modifiée en février 2013. Le canevas représente un guide stratégique adaptable par les établissements souhaitant s'engager ou déjà engagés dans des démarches de développement durable. Il présente 9 défis clés, tout comme la « stratégie nationale de développement durable » portée par le ministère de

⁹⁰ RÉseau Français des Étudiants pour le Développement Durable

⁹¹ Ministère de l'Écologie, du développement durable et de l'énergie : <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-canevas-et-le-referentiel-de.html>

l'Écologie, du développement durable et de l'énergie, et en lien avec la Stratégie Européenne de Développement Durable. Ces 9 défis clés, adaptés au contexte de l'enseignement supérieur (grandes écoles et universités), peuvent permettre de définir la politique de développement durable de ces établissements.

- Défi 1 : Consommation et production durables
- Défi 2 : Société de la connaissance - 21/ éducation, formation - 22/ recherche et développement
- Défi 3 : Gouvernance
- Défi 4 : Changement climatique et énergies
- Défi 5 : Transport et mobilité durables
- Défi 6 : Conservation et gestion durable de la biodiversité et des ressources naturelles
- Défi 7 : Santé publique, prévention et gestion des risques
- Défi 8 : Démographie, immigration, inclusion sociale
- Défi 9 : Défis internationaux en matière de développement durable et de pauvreté

Le référentiel Plan vert⁹², mis à jour en janvier 2012, est pour ses initiateurs un outil de pilotage de la politique de développement durable utilisable par les établissements engagés dans le Plan vert et désireux de poursuivre un processus de labellisation, ce dernier étant encore inexistant à ce jour⁹³. Chacun des cinq axes du référentiel Plan vert (2012) constitue un domaine d'action de l'établissement :

- Axe 1 : stratégie et gouvernance
- Axe 2 : enseignement et formation
- Axe 3 : recherche

⁹² Il convient dans la suite de la thèse de bien distinguer « Plan vert » et « référentiel Plan vert ». Le Plan vert constitue un plan stratégique et/ou opérationnel de la démarche développement durable défini par une université, le plus souvent il est assimilé et représenté par un plan d'actions à mener dans le cadre de cette démarche. Selon la loi dite Grenelle 1, toutes les universités doivent disposer d'un Plan vert. Le référentiel Plan vert est un cadre normatif mais non obligatoire proposé par la CPU-CGE, permettant de positionner les établissements (auto-évaluation) et de les guider dans leur démarche. Il sert aussi d'outil de *reporting* au niveau national et conduit à présenter un état des lieux global et agrégé du développement durable dans les établissements qui le renseignent (environ 100 établissements - universités et écoles - pour les campagnes 2012, 2013 et 2014. Source : CIRSES).

⁹³ Cependant, la 6^{ème} édition des « R2D2 » des grandes écoles les 21 et 22 mai 2014 (Rendez-vous des Référents du Développement Durable) a acté la mise en œuvre d'une labellisation portée par la CGE et s'adressant aux établissements volontaires, mais en dehors de tout accord entre la CGE et la CPU et groupe de travail commun. <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/vers-de-reelles-politiques-de-developpement-durable-dans-les-ecoles-et-universites.html>

- Axe 4 : gestion environnementale
- Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial

Chaque domaine d'action comporte des « variables stratégiques » et des « variables opérationnelles » pour lesquelles l'université va positionner son niveau d'avancement sur une échelle à cinq niveaux : niveau 1 = prise de conscience ; niveau 2 = initiation ; niveau 3 = conformité aux objectifs du canevas plan vert ; niveau 4 = maîtrise ; niveau 5 = exemplarité.

Pour justifier le positionnement de l'établissement sur chaque variable, des indicateurs (d'état, de performance, ...) sont proposés par le référentiel qui précise que ces indicateurs « *ne sont donnés qu'à titre d'exemples* », et « [...] *seront surtout utiles pour justifier du niveau 3 (réglementaire) et pour les démarches des niveaux 4 et 5.* »

Le référentiel Plan vert proposé par la CPU-CGE comporte 18 variables stratégiques et 44 variables opérationnelles réparties sur les différents axes.

Tableau 19: Les variables du référentiel Plan vert

Axes du référentiel Plan vert	Variables stratégiques	Variables opérationnelles	Nombre d'indicateurs proposés par axes⁹⁴
Axe 1 : stratégie et gouvernance	3	7	64
Axe 2 : enseignement et formation	4	9	47
Axe 3 : recherche	3	5	49
Axe 4 : gestion environnementale	3	13	87
Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	5	10	91
Totaux	18	44	338

Si les modifications législatives entraînent de nouvelles responsabilités à travers de nouvelles missions, ainsi que de nouvelles obligations pour les universités, ces modifications suivent une

⁹⁴ Il s'agit d'un comptage *a minima* du nombre d'indicateurs proposés. En effet certains indicateurs, comptés pour 1, sont en fait des tableaux d'indicateurs. Par exemple : « taux de déchets réutilisés par nature » que nous avons compté pour 1 indicateur, va représenter dans une situation concrète autant d'indicateurs qu'il y a de natures de déchets identifiées.

dynamique existante et viennent renforcer, favoriser et valoriser des actions et prises de conscience en faveur du développement durable qui avaient déjà transformé de fait les missions de l'université depuis plusieurs années, en dehors de toute contrainte étatique. Certains établissements avaient déjà pris des initiatives dans ce domaine dès 2007 et le démarrage du Grenelle de l'environnement, avant que la loi dite Grenelle 1 votée en 2009 prévoit la mise en place des Plans verts, c'est le cas par exemple de l'Université de Nantes.

Section 2. Protocole des études de cas

Pour confronter nos propositions conceptuelles à la réalité du terrain, nous devons choisir des universités engagées dans des démarches de développement durable dont les caractéristiques justifient de les retenir dans les études de cas (1). Il conviendra ensuite de s'attacher à la méthodologie de l'étude de cas et préparer le guide d'entretien utilisé lors des visites planifiées dans les établissements (2).

1. Les universités retenues pour l'étude

Nous utilisons des cas multiples, à l'instar de Chatelain-Ponroy (1996) lorsqu'elle étudie le contrôle de gestion dans les musées, « *afin d'examiner des situations exemplaires qui méritent d'être analysées* ». Nous pouvons ainsi faire nôtre l'argumentation de son choix : « *La sélection des institutions a donc été guidée par notre problématique et réalisée avec l'objectif de privilégier les contrastes entre les organisations afin d'obtenir une représentativité des problèmes abordés dans le développement du cadre opératoire.* »

Notre choix s'est porté sur trois universités qui présentent chacune un intérêt particulier sur des critères parfois communs ou différents, par exemple au regard des conditions dans lesquelles la démarche a été mise en place, par rapport à l'ancienneté de la démarche, la taille de l'université, son étendue géographique, son organisation fonctionnelle...

Les universités retenues sont l'Université de Nantes, l'Université de Bourgogne et Aix-Marseille Université.

L'Université de Nantes

Le nom de l'Université de Nantes est généralement cité dans le milieu des universitaires s'intéressant aux démarches de développement durable menées par ces établissements. Cette reconnaissance est liée à une visibilité obtenue par des participations à des congrès internationaux⁹⁵, ou à leur organisation⁹⁶, à des mentions dans la presse généraliste ou spécialisée⁹⁷, et à une entrée ancienne (en 2007) dans les démarches de développement durable en comparaison de la grande majorité des universités. Elle fait d'ailleurs partie des universités qualifiées par Chatelain-Ponroy et Morin-Delerm, (2012a, 2012b) d'« innovateur » dans ce domaine.

Tableau 20: Fiche signalétique de l'Université de Nantes⁹⁸

Nombre d'étudiants	36 745
Nombre de personnels enseignants et ens.-chercheurs	2 141
Nombre de personnels BIATSS	1 590
Nombre de composantes	20
Laboratoires et structures de recherche	63
Écoles doctorales	8
Superficie des bâtiments	417 000 m ²

⁹⁵ *International symposium for the establishment of sustainable campuses* à Kyoto (mars 2014).

⁹⁶ *Colloque Eco-campus 2* organisé par l'Université de Nantes et l'école des Mines de Nantes sous l'égide de la CPE et de la CGE (octobre 2013).

⁹⁷ À titre d'exemples :

Le Monde (8/04/2014) : La lente ascension du vélo dans les flottes d'entreprise.

http://www.lemonde.fr/economie/article/2014/04/08/la-lente-ascension-du-velo-dans-les-flottes-d-entreprise_4395797_3234.html

Educpros (26/04/2012) : Quels sont les campus d'avenir ? Les universités les plus « green ».

<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/quels-sont-les-campus-d-avenir/les-universites-qui-ont-la-green-attitude.html>

⁹⁸ Les informations figurant dans les fiches signalétiques des Tableau 20, Tableau 21 et Tableau 22 sont issues de sources internes à chaque université, disponibles sur leur site internet. En effet, c'est davantage l'ordre de grandeur qui nous importe que le chiffre exact, or les chiffres ministériels officiels les plus récents, disponibles sur le *Portail d'Aide au Pilotage de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/papesr/>) datent le plus souvent de 2012. Nous leur avons donc préféré des ordres de grandeurs plus récents issus des établissements eux-mêmes, plus représentatifs de leur situation actuelle car datant des années 2014 ou 2015. Seule la superficie des bâtiments est tirée des données officielles *PAPESR*, la valeur indiquée dans chaque tableau est la valeur SHON de l'année 2012.

L'Université de Nantes dispose d'un vice-président dédié au développement durable (et à la qualité) et d'un service chargé de cette mission composé de trois personnes travaillant à temps plein sur la démarche « développement durable et qualité ».

L'Université de Bourgogne

L'Université de Bourgogne est un établissement dont la taille et l'organisation sont comparables à celles de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Comme cette dernière fera l'objet de la recherche-intervention présentée en Quatrième partie de cette thèse, l'étude d'une université relativement semblable est pertinente. L'Université de Bourgogne est en effet une université pluridisciplinaire avec secteur santé, étendue sur l'ensemble de sa région, qui dispose également d'un campus principal sur le site de sa plus grande ville (Dijon) et de multiples sites décentralisés (dits « territoriaux » dans l'Université de Bourgogne) qui contribuent à un aménagement du territoire soutenu par la Région.

L'organisation fonctionnelle de la démarche de développement durable est également intéressante car elle se distingue des universités de Nantes et d'Aix-Marseille par l'existence d'une structure d'une seule personne et d'un portage politique réalisé par une vice-présidente ayant la charge du développement durable parmi d'autres fonctions (patrimoine et sites territoriaux).

Malgré sa petite taille, cette structure fait la preuve de sa réussite dans la conduite de projets développement durable : régulièrement citée dans la presse locale à ce sujet⁹⁹, elle a remporté le Premier Prix des Trophées RSE Bourgogne 2015 « approche globale » dans la catégorie « entreprise de plus de 250 salariés », décerné par le Conseil régional de la région Bourgogne et distinguant les meilleures initiatives et engagements régionaux en matière de développement durable.

⁹⁹ À titre d'exemples :

Le Bien Public (11/11/2011) : Un pas de plus a été franchi en faveur de l'environnement avec la création d'un nouveau service : Un campus durable et citoyen.

<http://www.bienpublic.com/grand-dijon/2011/11/11/un-campus-durable-et-citoyen>

Le Bien Public (12/11/2014) : Dijon : un nouveau campus avant l'été.

<http://www.bienpublic.com/edition-dijon-ville/2014/11/12/un-nouveau-campus-avant-l-ete>

Le Bien Public (12/02/2015) : Ça chauffe sur le campus !

<http://www.bienpublic.com/edition-dijon-ville/2015/02/12/ca-chauffe-sur-le-campus>

Tableau 21: Fiche signalétique de l'Université de Bourgogne

Nombre d'étudiants	27 184
Nombre de personnels enseignants et ens.-chercheurs	1 553
Nombre de personnels BIATSS	1 344
Nombre de composantes	16
Laboratoires et structures de recherche	32
Écoles doctorales	4
Superficie des bâtiments	317 000 m ²

Aix-Marseille Université

Aix-Marseille Université est une jeune université puisqu'elle est née le 1^{er} janvier 2012 de la fusion entre l'université de Provence (Aix-Marseille I), l'université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) et l'université Paul-Cézanne (Aix-Marseille III). Elle est alors devenue la plus grande université de France.

Tableau 22: Fiche signalétique d'Aix-Marseille Université

Nombre d'étudiants	74 000
Nombre de personnels enseignants et ens.-chercheurs	4 229
Nombre de personnels BIATSS	3 344
Nombre de composantes	19
Laboratoires et structures de recherche	130
Écoles doctorales	12
Superficie des bâtiments	771 000 m ²

Le développement durable est porté politiquement par une vice-présidente dédiée à cette fonction ; très engagée, elle défend au niveau national le projet de création d'une association des vice-président-e-s développement durable. Le service chargé du déploiement de la démarche développement durable dans l'université est composé de trois personnes à temps plein (et dispose en outre d'un secrétariat). Parmi celles-ci, sa directrice est l'actuelle secrétaire

et porte-parole de l'association CIRSES¹⁰⁰ qui rassemble au niveau national la communauté des personnes investies sur les enjeux de développement durable et de responsabilité sociétale au sein des établissements d'enseignement supérieur, universités et écoles ; elle a par ailleurs joué un rôle actif dans la construction du référentiel Plan vert proposé au niveau national.

Les deux animateurs principaux du développement durable de l'université, tant au niveau politique qu'opérationnel, ont donc une voix importante dans le cercle des acteurs des démarches de développement durable dans les universités françaises. Leur expertise dans le domaine les amène à participer à des colloques et ouvrages¹⁰¹.

2. Méthodologie

L'objectif assigné à cette étude de trois cas est avant tout de mener une recherche compréhensive « *donnant à voir les acteurs pensant, éprouvant et agissant* » (Dumez, 2013) de la démarche de développement durable et de son contrôle et pilotage dans les universités retenues, en utilisant une méthode descriptive.

Le risque de circularité - en recherche qualitative - consistant à trouver dans la recherche ce que l'on souhaite effectivement y trouver à la lecture du cadre théorique est évité car, en cherchant à situer les universités sur les axes de la carte conceptuelle (Figure 11: Carte conceptuelle : l'échelle de la performance globale, p. 107) proposée dans la Deuxième partie de la thèse, notre but est de mettre en évidence l'inattendu, les différences entre les situations, et de comprendre ce qui dans chaque contexte a permis la réussite ou a conduit à l'échec. Nous ne cherchons donc pas à confirmer et généraliser une théorie par ces études de cas, mais à

¹⁰⁰ CIRSES : Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement Supérieur

¹⁰¹ Domeizel, M., Donneaud, N. (2012). *Le développement durable à l'Université d'Aix-Marseille*. 10^{ème} école inter-organismes « Qualité en recherche et en enseignement supérieur », Montpellier.
Domeizel, M., Donneaud, N. (2012). *La mise en place de la démarche développement durable à l'Université d'Aix-Marseille : un exemple de démarche systémique*. 2^{ème} colloque international « L'assurance qualité dans le supérieur : expériences et mises en œuvre, indicateurs et perspectives », Skikda (Algérie).
Domeizel, M., Donneaud, N. (2013). *La mise en place de la démarche développement durable à l'Université d'Aix-Marseille : un exemple de démarche systémique*. In *Démarche qualité dans l'enseignement supérieur: notions, processus, mise en œuvre* (Dir : Cellier, H., Koudria, A., Autric, M., Loucif, A.). L'Harmattan.

vérifier que notre carte conceptuelle peut être une grille de lecture d'une démarche de construction d'un système de contrôle et permettre de situer les universités sur ce plan.

Pour Dumez (2013) la description est au cœur de la recherche qualitative - qu'il préfère nommer recherche compréhensive - « *non pas parce que cette dernière se réduirait à la description, mais parce que la description est un enjeu de recherche et qu'il n'y a pas de bonne théorie sans bonne description* ».

La méthodologie de l'étude de cas est pertinente dans notre recherche car, suivant Dumez (2011), citant Yin¹⁰² : « *cette dernière doit être adoptée quand les questions posées sont de la forme "comment ?" (étude de cas descriptive) ou "pourquoi ?" (étude de cas à visée d'explication)* ». Or notre recherche s'inscrit dans cette double interrogation, puisque nous cherchons principalement au travers du Titre 2 de la thèse à comprendre *comment* assurer le déploiement d'un système de contrôle et de pilotage de la performance du développement durable dans l'université, qui dispose d'outils de contrôle diagnostique fonctionnels et puisse également être utilisé de façon interactive¹⁰³, et que cette visée descriptive a aussi un objectif explicatif en comprenant *pourquoi* un tel système ne fonctionne pas dans certaines situations.

Yin (2013) définit une étude de cas comme une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain (le « cas ») inscrit dans son contexte réel, particulièrement lorsque les frontières entre phénomène et contexte sont floues¹⁰⁴. Selon Yin (2013), une étude de cas repose sur de multiples sources de données et s'appuie sur le développement préalable de propositions théoriques pour guider la collecte et l'analyse des données¹⁰⁵. Ainsi c'est en partant du plan conceptuel que nous avons proposé que nous allons orienter notre recherche et notamment le recueil du matériau, conformément à Dumez (2013) pour qui la théorie ne doit pas « *structurer* » la recherche et le recueil du matériau sous peine d'accroître le risque de

¹⁰² “Case studies are pertinent when your research addresses either a descriptive question – “What is happening or has happened?” – or an explanatory question – “How or why did something happen?” (Yin, 2012 p. 5)

¹⁰³ Nous avons formulé cette question dans l'introduction générale de la thèse.

¹⁰⁴ “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”), in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not clearly evident” (Yin, 2013).

¹⁰⁵ “A case study inquiry [...] relies on multiple sources of evidence [...] benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis” (Yin, 2013).

circularité, mais a pour but d'« orienter » la recherche et la collecte de données utiles pour l'analyse.

Pour Dumez (2011), les recherches qualitatives - dont l'étude de cas qui n'est qu'une méthode qualitative parmi d'autres - visent la compréhension, ce qui sous-entend pour lui « *une analyse fine, détaillée des phénomènes étudiés, incluant la description et la narration, présentant les acteurs et leurs actions et interactions, leurs discours et interprétations, et la mise en évidence de mécanismes sous-jacents aux dynamiques et processus* ». Il estime que « *tous ces éléments doivent se retrouver dans les analyses menées* » et que « *trop de recherches qualitatives ou études de cas ne montrent pas les acteurs et leurs actions, ou font agir des entités ou des variables, ce qui est un paradoxe et une faute.* »

Conscient des écueils et difficultés de la démarche de recherche dans laquelle nous nous engageons, nous pouvons débiter le travail de préparation des entretiens prévus avec les acteurs des universités retenues.

Recourir à des entretiens semi-directifs plutôt qu'à des entretiens directifs ou à des entretiens libres permet, d'une part de laisser l'initiative de parole que ne permet pas un questionnaire fermé qui attend des réponses concises se rapprochant de l'enquête par questionnaire, d'autre part de fournir un cadre à cette parole sans lequel l'entretien ouvert laisse libre court à la parole de la personne interviewée.

Les entretiens que nous souhaitons mener s'inscrivent dans la catégorie de ceux que Blanchet et Gotman (2007) qualifient d'*enquêtes sur les représentations et pratiques*, « *qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologie, symboles, etc.), nécessitent la production de discours modaux et référentiels¹⁰⁶, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques.* »

La démarche d'enquête par entretien semi-directif va conduire à préparer un guide d'entretien, celui-ci sera utilisé comme repère, il ne constitue pas une trame linéaire de questions devant être posées, mais il servira pour faire émerger les thèmes que l'interviewé n'abordera pas

¹⁰⁶ Dans le discours modal s'expriment les conceptions des praticiens sur leur rôle, dans le discours référentiel s'expriment la description des pratiques.

spontanément. Combessie (2010) fournit une explication très précise de ce que doit être un guide d'entretien :

« Le guide d'entretien est un memento (un pense-bête). Il est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien. Comme tout memento, il doit être facilement et rapidement consultable : détaillé et précis mais avec des notations brèves et claires (mots clefs ; phrases nominales...). L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements. Mais la liste n'a pas pour objectif de déterminer ces enchaînements ni la formulation des questions en cours d'entretien (seuls les mots clefs peuvent être repris) : l'entretien doit suivre sa dynamique propre. »

Blanchet et Gotman (2007) expriment de façon synthétique une idée relativement proche qui montre la difficulté de la conduite d'entretien : *« L'entretien est une démarche paradoxale qui consiste à provoquer un discours sans énoncer les questions qui président à l'enquête. »*

Pour élaborer notre guide d'entretien, nous nous inspirons de Bouquin et Kuszla (2013 p. 583) qui présentent les thèmes généraux de réflexion pouvant être utiles pour traiter un cas de contrôle de gestion. Nous construisons notre guide en prenant appui sur la carte conceptuelle de la performance globale (Figure 11 page 107), nos entretiens auront entre autres objectifs de positionner les universités objets de l'étude sur les axes de ce plan.

Notre guide d'entretien comprend trois thèmes principaux décomposés chacun en trois sous-thèmes. Chaque sous-thème suscite de nombreuses interrogations que nous formulons par des questions précises dans le guide, qui bien naturellement ne seront pas posées puisque notre entretien serait alors totalement directif. Il s'agit par ces questions précises figurant dans le guide de préparer notre exploration par une vérification la plus exhaustive possible de la possibilité d'inclure ces questions dans nos thèmes et sous-thèmes.

La version complète du guide d'entretien est présentée en Annexe 2 : *Guide d'entretien (Études de cas)* page 369.

Tableau 23: Les thèmes du guide d'entretien

<u>Introduction</u> Historique et présentation de la démarche développement durable dans l'université.
<u>Contexte, objectifs, stratégie DD de l'université</u> - Origine de l'engagement de l'université dans le DD, - Place de la démarche de DD dans la stratégie de l'établissement, - Organisation fonctionnelle de la démarche.
<u>Mise en œuvre de la démarche de DD (méthode)</u> - Prise en compte des parties prenantes, - Choix des objectifs poursuivis, - Les outils et acteurs du contrôle de la démarche et de l'atteinte des objectifs / la mesure de la performance.
<u>Mise en place et utilisation du système de contrôle, du système d'information DD</u> - Les indicateurs (choix, nombre, qualité, fiabilité, pertinence, flexibilité...), - Le suivi des indicateurs et l'usage de tableaux de bord (articulation avec la stratégie, méthode de déploiement, ...), - Communication, outils de dialogue avec les usagers et les autres parties prenantes.

La phase d'analyse du matériau collecté interviendra suite à la retranscription des entretiens. C'est à ce moment que la démarche compréhensive va éclairer notre recherche.

Nous procéderons à une analyse thématique, également appelée analyse de contenu, consistant à disposer pour chaque entretien d'une grille d'analyse identique, toutes les séquences portant sur les mêmes thèmes dans chaque entretien seront comparées entre elles (Blanchet et Gotman, 2007). La méthode utilisée pour mener cette analyse sera conforme à ce que propose Combessie (2010) : « *Le premier objectif est de découper le texte en extraits tels que, à la question "de quoi parle ce passage ?", on puisse répondre d'un mot ou par un titre très bref. Ces mots clefs identifient les unités thématiques élémentaires du texte* ». Nous utiliserons le guide d'entretien pour débiter ce travail de classification thématique, puisque : « *Dans le cas des entretiens semi-directifs, le guide d'entretien propose déjà des mots clefs. Une lecture attentive du texte doit faciliter l'émergence de thèmes plus précis, nouveaux thèmes et sous-thèmes.* »

La seconde phase de l'analyse de contenu constituera en une analyse transversale, c'est-à-dire une analyse comparative des énoncés à l'intérieur de chaque thème pour chaque entretien ; cette analyse est dite transversale « *dans la mesure où chaque thème "traverse" l'ensemble des textes* » (Combessie, 2010).

Chapitre 6 : Les démarches de développement durable et leurs dispositifs de contrôle et pilotage

Les entretiens ont été planifiés suite à un premier contact téléphonique avec les personnes identifiées comme étant responsables des démarches de développement durable dans les trois universités. Ce premier contact a permis de présenter le double enjeu de notre demande d'entretien :

- Des entretiens qui s'inscrivent dans le cadre d'une thèse en contrôle de gestion ayant pour exemple d'application le contrôle et le pilotage du développement durable¹⁰⁷ ;
- Des entretiens qui permettent de réaliser un *benchmarking* pour faciliter la mise en place en cours dans l'Université de Reims Champagne-Ardenne de la démarche de développement durable, préparer son contrôle et son pilotage, et bénéficiant pour cela du soutien du vice-président de l'université en charge de ce dossier.

Un second contact, par mail, a confirmé ces premiers échanges et permis de transmettre une demande écrite présentant les mêmes éléments aux vice-président-e-s des universités concernées de façon à organiser une rencontre à un double niveau. Nous avons exprimé le souhait de rencontrer d'une part le « niveau politique », en toute logique responsable du pilotage stratégique de la démarche développement durable et du portage auprès du président de l'université, d'autre part « le niveau opérationnel » chargé de la déclinaison de la stratégie et de sa mise en œuvre concrète en plan d'actions et projets.

Avant nos déplacements nous avons préparé les visites par la collecte de données disponibles sur le développement durable et son pilotage dans ces trois universités (articles scientifiques ou communications en congrès, articles de presse, diaporamas de présentation en colloque, pages web dédiées au développement durable de chaque université et toute la documentation téléchargeable depuis ces sites comme les rapports développement durable, plan vert, plaquettes de présentation, ...). Ce matériau très varié va nous permettre de faire des rapprochements avec ce que nous allons collecter au cours des entretiens, et de confirmer autant que possible par triangulation les résultats obtenus, tout en étant conscient de cette difficulté du fait de l'indépendance très limitée existant entre les séries observées dans chaque cas étudié. La

¹⁰⁷ Une lettre d'accompagnement de notre directeur de thèse permettait de justifier cette demande en cas de besoin.

triangulation est une quête nécessaire de la démarche compréhensive, comme l'explique parfaitement Yin (2012), cité par Dumez (2013) :

« Un point important quand on fait du travail de terrain est de poser la même question à différentes sources de preuves empiriques, comme de poser la même question à des interviewés différents. Si toutes les sources donnent la même réponse, alors vous avez triangulé vos données avec succès. »

Les échanges suivants avec nos interlocuteurs dans les trois universités ont permis d'organiser les modalités pratiques des entretiens et de transmettre les grands thèmes du guide d'entretien lorsque cela nous était demandé.

Nous nous sommes rendu dans chaque université en ayant préparé des questions complémentaires à celles du guide d'entretien, en fonction des sources secondaires hétérogènes dont nous avons pu disposer en amont.

Les rencontres et échanges n'ont pas été circonscrits aux seuls entretiens, ce qui a permis de disposer d'autres données non retranscrites puisque non enregistrées, mais contribuant à la triangulation. Ainsi dans les trois cas, nous avons pu prolonger de deux heures les échanges par rapport aux durées des entretiens retranscrits et avons pu disposer de documents internes.

Tableau 24: Les entretiens

Université	Interlocuteurs rencontrés	Durée totale des entretiens retranscrits
Université de Nantes	- Vice-président Qualité et Développement Durable - Directrice Qualité et Développement Durable, - Chargée de projets Développement Durable	5 heures
Université de Bourgogne	- Vice-présidente déléguée au patrimoine, au développement durable et à la stratégie des sites territoriaux, - Responsable du service Campus durable et citoyen	2 heures 30
Aix-Marseille Université	- Vice-présidente déléguée au développement durable - Directrice du Développement Durable	3 heures

L'analyse de contenu des entretiens a permis de dégager quatre thèmes qui vont structurer notre description de la situation de chaque université. Avant l'analyse transversale qui sera l'objet de la conclusion du chapitre, nous étudierons successivement les cas de l'Université de Nantes (section 1), l'Université de Bourgogne (section 2) et Aix-Marseille Université (section 3). Chaque description sera structurée selon les quatre thèmes suivants :

- L'organisation de la démarche et la méthode,
- Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion,
- Objectifs de performance,
- Instrumentation de gestion et indicateurs.

Section 1. L'Université de Nantes

Engagée depuis 2007 dans une démarche volontaire de développement durable, l'Université de Nantes s'est lancée dans l'élaboration d'un Plan vert dès qu'il fut proposé par la CPU et peut donc être qualifiée d'« innovateur » dans ce domaine au regard des autres universités françaises (Chatelain-Ponroy et Morin-Delerm, 2012a, 2012b).

L'université est véritablement entrée dans cette démarche en menant un « agenda 21 » de 2009 jusqu'à septembre 2013. La directrice Qualité et Développement Durable (QDD) actuelle était présente dès 2008 au démarrage de ce qui était à l'époque la « mission université 21 », en tant que chargée de mission développement durable : « *Ce premier agenda 21 était un programme d'actions de développement durable assez classique, mais le positionnement de ce qu'était à l'époque la mission université 21 était complètement différent de maintenant, [...] une petite mission qui n'était pas forcément très soutenue politiquement et qui faisait comme elle pouvait pour développer des actions* ». Cette « mission » a été rejointe en 2011 par une chargée de projets, mais c'est en 2012 que « *la bascule s'est faite avec l'élection du président actuel [de l'université], le changement d'équipe présidentielle, et la volonté de l'équipe d'essayer de renforcer ces aspects développement durable, ce qui fait que la mission université 21 s'est transformée en direction QDD* ».

La dimension qualité a été intégrée au développement durable, alors qu'elle n'existait pas auparavant et n'était donc pas traitée par l'ancienne « mission ». Cette dimension nouvelle a

entraîné un changement de positionnement au sein de l'organigramme pour l'équipe en place, passant « *d'une mission un peu électron libre rattachée directement au DGS à une direction centrale de l'université, toujours rattachée au DGS, mais avec un statut de service central au même titre que les RH ou la DAF, avec une vice-présidence dédiée* » ; alors que au cours de la « mission université 21 » l'équipe n'était pilotée « *que* » par un « conseiller développement durable », nommé en 2007 avec l'élection de la précédente équipe présidentielle. Ainsi selon la directrice QDD : « *Quand nous n'étions qu'université 21 nous n'avions entre guillemets "qu'un conseiller", donc en termes d'affichage et de portage de cette thématique il y a eu une bascule [en 2012] qui est étroitement liée à une volonté politique.* »

Si la démarche développement durable est portée par l'Université de Nantes depuis de nombreuses années, l'actuel président de l'Université de Nantes fait de cet engagement un élément de la stratégie, il souligne la nécessité de « *réinventer un nouveau modèle d'université [...] ouvert sur son environnement et attentif aux évolutions sociétales* » et affirme sa volonté politique pour l'Université de Nantes qui « *consciente des enjeux actuels et à venir et au vu de ses missions [...] souhaite inscrire la responsabilité sociétale au cœur de ses valeurs* »¹⁰⁸.

L'Université de Nantes a cette particularité d'associer la « démarche qualité » et le développement durable, tant au niveau stratégique qu'opérationnel. La politique suivie dans cette double-démarche a ainsi pour objectifs¹⁰⁹ de :

- Satisfaire les usagers de l'université, quels qu'ils soient, en visant l'excellence dans tout ce que l'université entreprend ;
- Valoriser les bonnes pratiques, l'expérience et les compétences de tous dans le cadre des règles qui régissent l'établissement ;
- Optimiser les modes de fonctionnement de l'université et l'ensemble de ses activités pour améliorer l'efficacité collective.

¹⁰⁸ « Politique Qualité et Développement Durable 2014 ». Document téléchargeable sur : <http://www.univ-nantes.fr/qualite-developpement-durable> (rubrique Stratégie).

¹⁰⁹ *Ibid.*

1. L'organisation de la démarche et la méthode

Malgré un engagement précoce dans la démarche, l'université ne s'est dotée d'une Direction de la Qualité et du Développement Durable (DQDD) qu'en 2013. Ce faisant elle devient l'une des rares universités françaises qui disposent d'une direction du développement durable autonome et d'un vice-président dédié, c'est-à-dire n'intégrant pas le développement durable au sein d'une direction plus large et n'associant pas son pilotage politique à d'autres fonctions.

Ces deux niveaux interagissent également avec d'autres groupes d'acteurs de la démarche de développement durable, la méthode de mise en œuvre de la stratégie dans le cadre des principaux projets et de leur suivi est traduite au niveau théorique de la façon suivante :

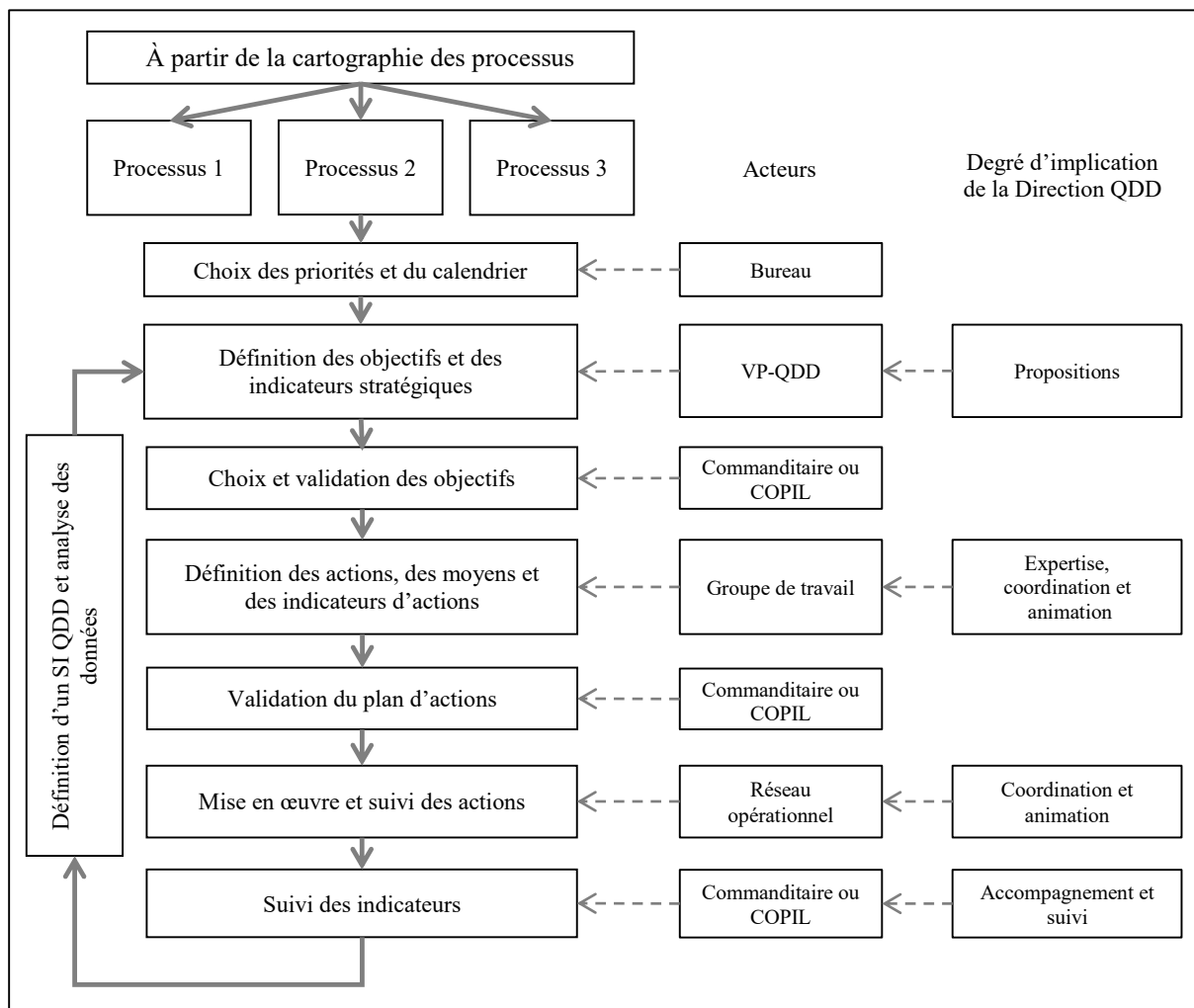


Figure 25: Méthode de mise en œuvre de la stratégie et de suivi de la démarche DD (source : DQDD)

Ce schéma¹¹⁰ est guidé par des principes de fonctionnement qui ont été souhaités par la DQDD :

1. La méthode s'appuie sur le bureau de l'université qui définit les priorités et fixe les objectifs à atteindre sur propositions du vice-président Qualité et Développement Durable.
2. Chaque projet est suivi par un comité de pilotage (COPIL) ou directement par son commanditaire. Cette instance valide les différentes étapes du projet.
3. La Direction de la Qualité et du Développement Durable (DQDD) compose un groupe de travail, réunissant les experts des thématiques étudiées et les usagers, afin de définir les actions à mettre en œuvre, les moyens nécessaires et les indicateurs pertinents pour le suivi des objectifs.
4. Pour mettre en œuvre et suivre les actions, la Direction de la Qualité et du Développement Durable (DQDD) s'appuie sur des réseaux opérationnels de correspondants.
5. La Direction de la Qualité et du Développement Durable (DQDD) assure avec le COPIL ou le commanditaire le suivi de la mise en œuvre des projets qui lui sont confiés.

Les rôles des différents acteurs de la démarche pour un projet donné sont définis ainsi :

- Rôle du Bureau : il définit les priorités de la démarche, fixe les objectifs et valide les propositions d'indicateurs. Il définit les COPIL des projets.
- Rôles du COPIL / Commanditaire : il valide et suit le plan d'actions élaboré par le Groupe de travail, il fixe les priorités sur le plan d'actions, analyse les indicateurs et réoriente les priorités.
- Rôles du Groupe de travail : il choisit la méthodologie (référentiel, procédure type, ...), il définit le plan d'actions et les indicateurs.
- Rôles du Réseau opérationnel : le réseau assure le relais et le suivi de la démarche, il met en œuvre les actions définies par le Groupe de travail et renseigne les indicateurs. Il propose des initiatives uniquement dans le cadre de l'amélioration continue de la démarche.

Cette méthodologie de mise en œuvre des projets de développement durable s'applique aux projets importants portés par la DQDD, elle a été construite en s'appuyant sur l'expérience de la « mission université 21 ».

¹¹⁰ « La démarche qualité et développement durable de l'Université de Nantes en 8 questions ». Document téléchargeable sur : <http://www.univ-nantes.fr/qualite-developpement-durable>

Le retour d'expérience de la mission université 21 :

Dans le cadre de la « mission université 21 » l'université disposait d'un comité de pilotage du développement durable composé d'une trentaine de personnes volontaires : personnels administratifs, enseignants et enseignants-chercheurs, ainsi que des étudiants qui ont ensuite quitté le comité. La directrice QDD estime que cette instance n'a jamais trouvé sa place et son mode de fonctionnement : *« Au niveau de la mission on n'a jamais trop su comment impliquer, comment faire participer [le comité] dans la démarche. Il était réuni une fois de temps en temps pour dire qu'on l'avait fait mais sans vraiment avoir grand-chose, ni à leur dire ni à leur faire faire. J'en parle parce que je suis très franche sur les difficultés qu'on a pu rencontrer et que l'animation de ce comité de pilotage a été pour nous quelque chose d'un peu "galère". »*

Elle assume néanmoins pour une part les raisons de cet échec, dû à la façon de fonctionner des deux chargés de mission développement durable dont elle était, et d'autre part considère que le portage politique insuffisant à l'époque n'a pas permis d'améliorer ce fonctionnement :

« C'était forcément très lié à la façon dont on avait construit la démarche, en gros sur un coin de table, ça nous a pris une journée, on a dit "tiens ce sera un agenda 21, ça va être génial". On a fait quelques réunions participatives histoire de dire "on va intégrer des propositions des gens dans l'agenda 21", mais finalement il n'y avait pas vraiment de pilotage de cette démarche : [...] dès que nous avons le plan d'action c'était pour nous la feuille de route, aux deux chargés de mission de l'époque, et finalement on ne savait pas trop comment positionner le COPIL là-dedans, sachant que la démarche n'étant pas vraiment portée politiquement, c'était en plus un COPIL qui n'avait pas de pouvoir de décision. »

Rappelant qu'en « théorie », un comité de pilotage doit être placé en position de pouvoir décider sur certains projets proposés par les élus, la directrice QDD regrette que le comité de l'époque n'ait pu jouer ce rôle et considère que le portage politique a été insuffisant pour le permettre : *« Le COPIL n'était pas du tout dans ce rôle puisqu'il n'y avait pas de portage politique et qu'il était composé de gens qui n'avaient pas été installés dans cette fonction-là, donc on n'a pas su [le faire fonctionner], il y a des gens qui sont partis, etc. »*

Un retour d'expérience qui oriente le choix de l'organisation actuelle :

Le VPQDD décrit la façon actuelle de fonctionner des COPIL : *« Aujourd'hui nous avons un COPIL par grand projet. Les COPIL que l'on met en place sont basés sur des personnes, enseignants-chercheurs, personnels administratifs, étudiants, qui ont une assise technique, des connaissances. Par exemple sur le COPIL déchets on n'a que des personnes qui travaillent sur les thématiques déchets ou en tout cas qui y sont extrêmement sensibilisées. On ne va pas s'encombrer de gens qui seraient un peu des parasites. »*

Le choix de proposer un COPIL par projet au lieu d'un COPIL global est lié à cette volonté d'avoir une assise technique forte de ses membres sur chaque projet porté par la DQDD, mais également parce que la volonté de l'équipe QDD et de son VP était de voir la démarche portée à un niveau supérieur, directement par le bureau de l'université, comme le présente la directrice QDD : *« Nous sommes partis du principe que nous n'avons pas besoin d'un COPIL global comme nous avions auparavant, on n'avait pas besoin d'en créer un parce que si on voulait que la démarche soit portée au cœur de l'université, il fallait que ce COPIL soit le bureau de l'université. Si on veut que les choses soient portées, ce n'est pas la peine de créer une instance à part, parce que cela aurait de nouveau signifié que le DD et la qualité étaient à part de l'établissement. On ne voyait pas pourquoi nos priorités et nos grands projets ne seraient pas directement vus par le bureau et le CA de l'université, sans qu'on ait besoin d'avoir une instance à part. Ça c'est le premier postulat que l'on choisit, et après on a une méthodologie par grand projets, on réunit un COPIL ad hoc et un groupe de travail ad hoc. »*

Le VPQDD, qui présente les projets de la DQDD au bureau, revendique ce mode de fonctionnement qui fait jouer à son équipe un rôle moteur dans les propositions retenues : *« J'arrive avec un projet et je le soumetts au bureau, ils disent oui ou non - généralement ils disent oui, pour l'instant il n'y a jamais eu de refus -, le bureau entérine et là on continue, nous avons une place centrale, décisionnelle, et les COPIL sont là pour travailler sur le fond, c'est ça qui est important. »*

Si les COPIL sont véritablement chargés du pilotage des projets, il y a également des groupes de travail dédiés à chacun de ces projets : *« là on a vraiment des gens qui bossent »* selon la directrice QDD qui prend l'exemple du projet « gestion des déchets » : *« Le groupe de travail est composé soit de gens experts, par exemple une responsable de licence pro en gestion des déchets [...], soit de gens qui ont déjà mis en place des choses dans leurs bâtiments et là il*

s'agit de capitaliser sur ce qu'ils ont fait et réintégrer ces démarches isolées dans la démarche globale, soit de gens qui ont juste envie que ça avance, il y en a pas mal et il faut leur trouver une place. »

Concernant ces derniers, ils sont identifiés « *parce qu'on les connaît* », aucun appel à participer aux projets n'est lancé par la DQDD, d'où la nécessité affirmée par la directrice de constituer un réseau en interne, permettant de solliciter les personnels compétents et/ou motivés et de « *ne pas commettre d'impair en les oubliant.* »

Enfin au troisième niveau, le réseau opérationnel permet de passer du projet à l'action, son existence est justifiée par la problématique qui se pose : « *Une fois qu'on a fait valider le plan d'action [proposé par le groupe de travail] par le COPIL ou le commanditaire du projet, comment met-on en œuvre les actions qu'on a décidées de faire ? Sachant qu'on est une université particulière dans le sens où on a 40 000 personnes sur 8 sites différents et 3 communautés d'agglomération, 115 bâtiments. Donc à 3 dans le service on ne va pas aller nous-même déployer les actions, on a besoin de s'appuyer sur des réseaux locaux, sur des relais locaux, des correspondants, et là-aussi on a choisi de les spécialiser* », explique la directrice QDD qui prend l'exemple du projet « gestion des déchets » : « *On a nos correspondants déchets, à peu près un par composante ou ensemble de bâtiments qui nécessite d'avoir un correspondant. C'est vraiment essentiel pour nous parce qu'à 3 on ne peut pas aller déployer les actions sur tous les projets qu'on mène sur l'ensemble de l'université.* »

Le projet « gestion des déchets » mené par la DQDD comprend ainsi :

- COPIL : 7 membres (VPQDD, DGS, directrice QDD, directeur du patrimoine, directrice hygiène et sécurité, 2 représentants de composantes), la périodicité des réunions du COPIL est environ bimestrielle,
- Groupe de travail : 11 autres membres. Il y a dans ce groupe de travail des « correspondants déchets » qui vont être également membres du réseau opérationnel, permettant d'impliquer dans le groupe de travail des personnels « vraiment de terrain ».
- Le réseau opérationnel : composé d'une vingtaine de correspondants. Ce sont des personnels administratifs dont les fonctions correspondent presque toutes, en dehors de quelques spécificités sur certains bâtiments, à des fonctions de type « responsable logistique » ou « responsable de service général ».

Si la méthode est précise au niveau théorique, son adaptation pratique peut être différente selon la dimension du projet, ainsi pour le projet « transition énergétique » le COPIL va être séparé en 3 sous-COPIL correspondant aux trois études menées. Il y a un COPIL global « stratégie énergétique », puis chaque étude dispose de son propre COPIL. Quant à la participation cela implique environ trois fois 8 personnes, mais des recoupements existent parce que certaines personnes participent à tous les sous-COPIL comme le directeur du patrimoine ou celui du service construction.

Concernant la périodicité des réunions de COPIL ou des groupes de travail, la directrice QDD met en avant la particularité des projets importants que sont la « gestion des déchets » et la « transition énergétique » : *« Sur ces gros projets c'est un peu particulier parce qu'étant en phase de construction on a besoin de réunir les COPIL régulièrement, quand on sera sur la partie plan d'action on sera peut-être sur un ou deux par an et pas bien plus parce que ça ne servira pas à grand-chose, c'est à voir parce qu'on n'a pas tellement réfléchi à ça. Là il y a beaucoup de réunions parce qu'il y en a besoin, c'est à la demande. C'est pareil pour les groupes de travail, en ce moment presque une réunion par mois. Et quand on était dans la phase d'analyse des offres on s'est vu 5 fois en 1 mois ½, ça a été très soutenu pour analyser les 9 offres en un temps imparti. »*

Quel que soit le projet, le groupe de travail réalise des comptes rendus qui ne sont pas forcément communiqués au COPIL, qui n'a pas besoin de connaître tous les détails de la mise en œuvre du projet. En revanche les comptes rendus des COPIL sont systématiquement communiqués aux membres des groupes de travail. Pour la chargée de projets DD, cela contribue à la valorisation des personnels impliqués dans les groupes de travail et participe de l'animation de gestion indispensable à la bonne marche d'un projet : *« C'est aussi parce qu'ils ont envie qu'ils sont là, ils pourraient très bien ne plus être dans le groupe de travail si leur chef le voulait, on n'a qu'un lien fonctionnel. Du coup il faut aussi entretenir la motivation et l'implication dans le groupe de travail, donc montrer qu'il y a un VP qui est dans le COPIL et qui dit "qu'effectivement il y a un super travail". Dans l'animation [d'un projet] il y a vraiment tout un côté prise en compte de l'humain. Par exemple sur le réseau opérationnel [du projet déchets] aujourd'hui il y a eu une seule réunion avec tous les correspondants des sites, l'objectif est d'en faire une autre en septembre, mais j'essaie de faire des comptes rendus plus ou moins réguliers aux responsables des membres du COPIL pour qu'ils voient et qu'ils se rendent compte qu'on leur a demandé l'implication d'un de leurs agents dans ce groupe [de*

travail] et qu'il y a de la plus-value, qu'il y a du travail et que ça fait avancer les choses. Côté satisfaction pour le projet déchets, mon objectif premier est la satisfaction de ces correspondants, responsables logistiques qui travaillent au quotidien sur les déchets, qui ont au quotidien à gérer du mobilier échoué dans une salle parce que personne n'en veut. »

L'organisation fonctionnelle de la démarche développement durable peut être représentée de façon synthétique selon le schéma suivant :

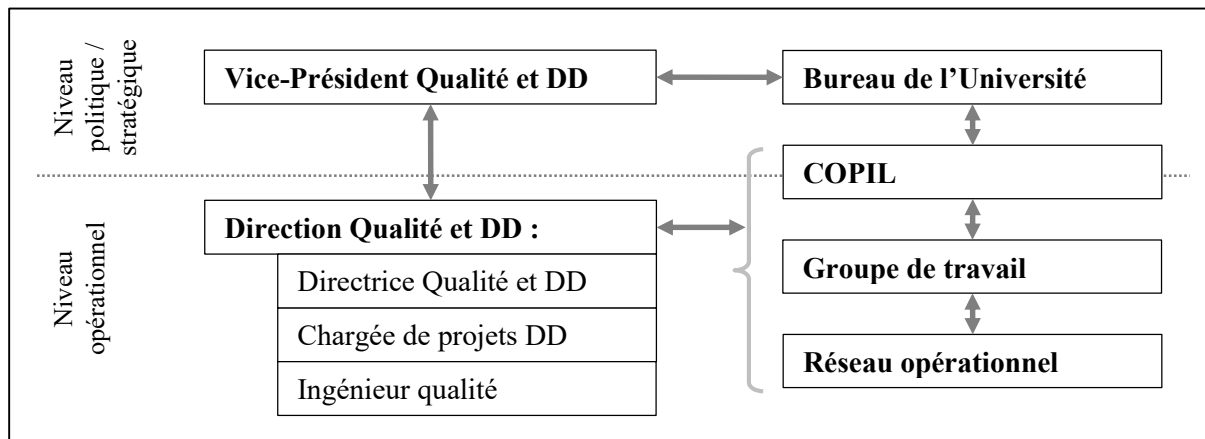


Figure 26: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à l'Université de Nantes

Une organisation qui dépend également de la vision du DD portée par l'équipe :

La directrice QDD défend l'organisation retenue à l'Université de Nantes, mais nuance son propos et envisage d'autres propositions fonctionnelles viables dès lors que la cohérence en est assurée : « La façon dont ça s'organise, comité de pilotage global ou ce qu'on a choisi de faire nous, ça n'a que peu d'importance en fait. Dans la théorie de l'agenda 21, il faut un comité de pilotage, il faut impliquer les parties prenantes, il faut "bla bla bla", mais une fois qu'on a dit ça... réunir un comité de pilotage pour réunir un comité de pilotage, oui vous pourrez l'afficher, mais vous pouvez aussi ne pas arriver à lui trouver une réelle fonction, et c'est ce qui s'est passé chez nous [au cours de la mission université 21]. [...] Pour moi il faut s'assurer qu'un comité de pilotage soit réellement en position de piloter si on décide d'en faire un, sinon ça ne sert qu'à l'affichage. »

Sur la question de l'importance de disposer d'un VP dédié au développement durable, si les positions se rejoignent sur la nécessité d'avoir une personne « dédiée », c'est étonnamment le

personnel de la DQDD qui défend le plus la nécessité du portage politique par un VP, ce dernier estimant que c'est davantage la personne choisie que sa fonction qui va permettre d'impulser les démarches : *« Que l'on ait un VP dédié ou un conseiller dédié, ça dépend de sa personnalité, on peut avoir un très bon conseiller qui rayonne, qui a une espèce d'aura et qui va impulser des choses, comme on peut avoir un VP mou [...] qui ne va rien impulser du tout. L'essentiel est que cette personne puisse impulser quelque chose et soit écoutée. C'est finalement une question de charisme. »*

Pour la directrice QDD, l'importance du VP est essentielle en raison justement de sa position : *« C'est-à-dire qu'à un moment donné, le positionnement en tant que VP ne peut pas être plus haut »,* et doit permettre de garantir le succès des démarches de développement durable : *« Sur la question du portage politique, si on observe les universités qui ont des démarches qui fonctionnent "pas trop mal", presque à chaque fois il y a une vice-présidence dédiée. »*

La question de l'intégration du développement durable dans d'autres directions ou porté par des vice-présidences aux responsabilités plus larges ne fait pas débat au sein de l'équipe, même si ces organisations se retrouvent fréquemment dans d'autres universités.

Ainsi le VPQDD défend l'organisation choisie dans l'Université de Nantes au nom de la transversalité : *« Souvent on voit "patrimoine et DD", nous on refuse cette dimension, parce qu'on ne voudrait pas être phagocytés par le patrimoine, le patrimoine pour nous ce n'est qu'une partie de la notion de QDD, parce que sur QDD on touche à plein de choses qui ne sont pas le patrimoine. Et c'est là où un travail transversal, tel qu'on l'a écrit [dans la déclaration politique du président] est important ».* Il revendique d'avoir soutenu cette organisation auprès du président alors même que d'autres modes de fonctionnement étaient envisagés : *« Moi je ne voulais pas que le DD soit absorbé par le patrimoine, c'était très clair. Quand je suis arrivé je l'entendais aussi cela : "le DD ça fait partie du patrimoine", ce qui était pour moi une erreur. [...] En mettant en place la dimension qualité et en appuyant le développement durable sur cette dimension qualité, c'était aussi une façon de prendre de la distance avec le patrimoine, très clairement. Après c'est le président qui a décidé, et il a eu raison de mon point de vue. »*

La directrice QDD partage ce point de vue mais replace ce choix dans le contexte de l'Université de Nantes qui possédait un historique dans la démarche de développement durable : *« C'est une question de vision, effectivement on peut avoir une vision patrimoniale du développement durable, travailler sur les bâtiments, sur les plans de déplacements, mais pour*

moi le risque est de manquer plein d'aspects : qu'est-ce que vous faites des risques sociaux par exemple ? C'est vrai que sur la partie environnementale on peut traiter tous les sujets par l'approche patrimoine, même la gestion des achats [...], mais je trouve qu'il va manquer une vision multi-approches, après ça peut être aussi une façon de commencer. Nous avons testé et commencé directement avec une approche développement durable et ça nous a pris 5 ans à structurer une démarche [dans le cadre de la mission « université 21 »]. On peut aussi imaginer un président avec deux équipes différentes, si on est dans la logique d'activités, le VP patrimoine peut très bien avoir les compétences développement durable, et pour ne pas que ça passe au second rang conserver une équipe dédiée au développement durable. On peut aussi avoir un VP patrimoine et DD qui aurait un conseiller DD entre lui et l'équipe. »

Pour le VPQDD comme pour son équipe, disposer d'une direction et d'un VP dédiés au développement durable sont des gages de transversalité de la démarche, permettant de ne pas laisser de côté certaines dimensions du développement durable.

2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion

La satisfaction des usagers, un marqueur fort de la politique QDD :

Le premier objectif affiché de la déclaration de politique QDD signée par le président est de « *satisfaire les usagers, quels qu'il soient* »¹¹¹, affirmant la volonté de prendre en compte les parties prenantes de l'université dans la démarche de développement durable. La directrice QDD précise le périmètre de cet objectif : « *On a utilisé le terme usager de façon très extensive. On irait même sur certains projets jusqu'à considérer que les visiteurs sont des usagers. En fait ça dépend du prisme. Quand je vais travailler sur les usages en matière d'énergie, je considère que quelqu'un qui vient à une journée portes ouvertes ou à un colloque va être à un moment usager. »*

Cet objectif de satisfaction des usagers est renforcé par la prise en compte de leurs attentes qui est également citée dans la déclaration ainsi que le contrôle de l'atteinte de cet objectif, le président indique en effet : « *Nous nous attacherons à nous donner les moyens de mener cette*

¹¹¹ *Op. Cit.* « Politique Qualité et Développement Durable 2014 »

démarche à bien et à l'évaluer régulièrement afin de vérifier l'atteinte des objectifs et leur adéquation avec les attentes des usagers » et poursuit « Notre politique Qualité et Développement Durable place nos usagers au centre de ses attentions ».

La volonté politique affichée envisage donc à la fois :

- La mesure de la performance par la vérification de l'atteinte des objectifs fixés, notamment celui très vaste de la satisfaction des usagers ;
- La prise en compte des attentes de ces usagers, au moins pour mesurer les écarts éventuels avec les résultats obtenus dans les objectifs poursuivis.

Cette prise en compte des attentes des parties prenantes est également formalisée par la démarche qualité qui, s'appuyant sur une approche processus conformément à la norme ISO 9001 (non explicitement citée dans le cas présent), fait apparaître les parties prenantes (les « clients » dans la norme) en amont et en aval des processus.

Une approche processus :

Au sein de l'équipe QDD, c'est l'ingénieur qualité qui a été le principal artisan de la cartographie permettant de représenter une vision globale des processus de l'établissement.

L'idée de cette cartographie, inspirée de l'approche par processus de la norme ISO 9001, est de partir des attentes des bénéficiaires (sur la gauche du schéma ci-dessous), pour aller vers leur satisfaction (sur la droite) : *« La qualité doit nous permettre d'améliorer le fonctionnement de l'université, ce n'est pas une contrainte mais ça doit nous permettre de mieux fonctionner, pour nous ça a vraiment du sens de lier les deux démarches »* revendique la directrice QDD, qui souligne l'aspect innovant de cette approche menée par l'Université de Nantes : *« On est assez unique dans le paysage universitaire français : il y a des démarches qualité dans les établissements, il y a des démarches de développement durable, le fait de lier les deux est quand même plutôt unique, et d'avoir un projet qualité qui ne soit pas fait pour aller chercher une certification, mais qui soit vraiment positionné sur l'amélioration du fonctionnement et pas juste entre guillemets sur "la réponse à un référentiel ISO". »*

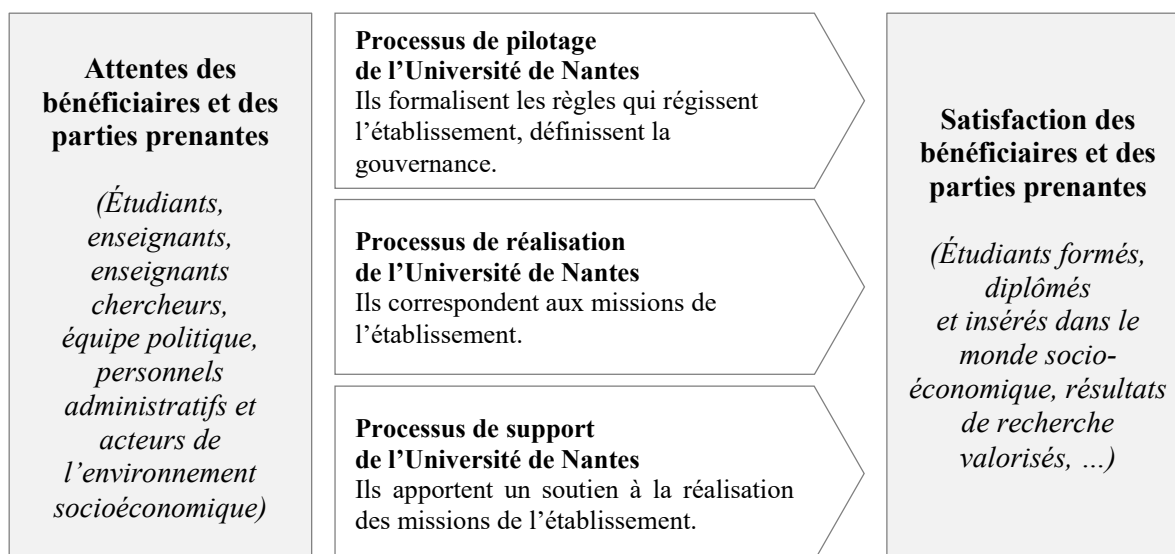


Figure 27: Approche processus et parties prenantes (cartographie simplifiée)¹¹²

Pour la directrice QDD, en élaborant cette cartographie, « [l'équipe QDD] a vraiment travaillé sur l'identification des processus de l'établissement, sur la façon dont ils interagissent entre eux, et essayé de travailler sur l'idée qu'un processus n'est pas un service. Un processus est une activité de l'université qui correspond soit à une des missions organiques de l'université soit à un support qui permet de réaliser cette mission. On a identifié 3 types de processus : réalisation c'est le moteur qui fait que l'université avance, pilotage (formation, recherche, qualité de vie), supports (pour faire avancer les deux autres). »

Cette cartographie des processus (voir en Annexe 3 page 371 la présentation détaillée) a la particularité de ne pas faire apparaître de processus développement durable. La directrice QDD explique les raisons stratégiques de ce choix s'appuyant sur le retour d'expérience de la « mission université 21 » menée jusqu'en 2013 : « Les questions du développement durable sont intégrées dans les processus, essentiellement les processus supports. Par exemple un processus gestion des achats dans lequel est intégrée la dimension achats responsables. Tout ce qui va concerner l'énergie va être dans la partie patrimoine. C'était vraiment un choix de notre part de ne pas mettre à part les thématiques du développement durable, parce que c'est ce qui avait été fait avec le premier agenda 21 et on s'est rendu compte que concevoir la

¹¹² Cette cartographie simplifiée des processus est basée sur la présentation complète de cette cartographie disponible dans le document : « La démarche qualité et développement durable de l'Université de Nantes en 8 questions » (Op. Cit.) et reproduite en Annexe 3 page 371.

stratégie développement durable à part ou superposée au projet de l'établissement avait de grandes limites ; là l'enjeu est d'installer une démarche qui soit suffisamment forte pour que ce soit ancré et qu'on ne puisse pas nous dire dans 2 ans : "non finalement, le développement durable on arrête". Non, on ne peut pas, parce que si on arrête le développement durable on arrête aussi la qualité, c'est impossible ! »

La satisfaction des usagers, une question qui fait débat :

Si la satisfaction des usagers est l'axe fort de la politique développement durable de l'établissement du fait de cette association avec la démarche qualité, les enjeux de cette satisfaction questionnent les membres de la DQDD. Ainsi pour la chargée de projets DD, il est possible d'être en avance sur les pratiques ou attentes des usagers et de potentiellement les déranger avec les actions menées, elle prend l'exemple de la gestion des déchets : *« Si on met en place un système qui conduit à responsabiliser les gens, ils vont devoir faire des efforts, par exemple apporter leurs papiers à un point de tri ; et bien au début ils ne vont pas vous dire qu'ils sont contents. La satisfaction c'est difficile parce que les gens sont égoïstes, individualistes, or nous on veut mettre en place quelque chose de collectif et de responsable, il faut des fois aller à l'encontre de ce que pensent les gens, voilà comme je le ressens. »*

La directrice QDD partage ce propos en le tempérant. Si certains plans d'action des projets menés par la DQDD visent bien à satisfaire les usagers : *« les projets sur l'énergie on va aussi les porter sous un angle confort »*, c'est avant tout au niveau global de l'université que la satisfaction doit exister, toutes les actions n'ayant pas vocation à y contribuer individuellement : *« C'est bien si les gens sont contents mais le prisme n'est pas forcément là pour nous, ce qui est en haut de la cartographie des processus c'est quand même d'inscrire l'université dans une stratégie de démarche de QDD. [...] Au niveau de la satisfaction, on va raisonner en globalité, c'est-à-dire la satisfaction au regard de l'université ; en tant que personnel : est-ce que je me sens bien à travailler à l'université, est-ce que je suis content de venir travailler tous les jours ? [...] Nous on est une petite brique de l'université en globalité et de la satisfaction en globalité, on apporte notre contribution à ça. »*

La contribution à la performance globale de l'université est bien intégrée par la DQDD.

Concernant la gestion des déchets et notamment le tri, elle considère qu'il ne faut chercher à toucher ni les usagers qui sont extrêmement motivés ni ceux qui sont réfractaires, mais tous les autres : *« Ceux-là si on veut les toucher, ils ne viendront pas forcément sur une entrée : "c'est bon pour la planète", ils viendront sur une entrée : "je veux bien faire mais je ne veux pas que ça m'embête" ; du coup il faut que le geste de tri soit facile, et ça va être pareil pour toutes les thématiques [du développement durable]. »*

Faisant preuve de réalisme par rapport aux enjeux stratégiques du développement durable dans l'université et de leur relativité vis-à-vis d'autres enjeux, la directrice QDD considère *« [qu'il faut] remettre les choses où elles sont, les étudiants ne vont pas venir dans l'université en fonction de la politique développement durable ; ils viennent pour la formation, pas parce qu'on peut trier ses déchets dans tous les couloirs. Si c'est mis en place l'étudiant sera très content, ce ne sera pas du malus c'est évident, mais il faut arrêter de croire que c'est à cause de ça qu'il va venir ! »*

L'évaluation des attentes des personnels et étudiants :

La volonté de mener une consultation portant sur le développement durable auprès des personnels et étudiants trouve son origine dans l'historique et le retour d'expérience de la « mission université 21 » menée jusqu'en 2013, qu'il était nécessaire d'évaluer : *« on arrivait un peu en bout de course de cet agenda 21, [...] il fallait se poser la question de l'acte 2, [...] on est donc rentrés dans une optique d'évaluation de cette démarche, qui poursuivait plusieurs buts, on a fait ça au cours de l'année 2013 »*, précise la directrice QDD.

Trois objectifs étaient associés à cette évaluation :

- Premièrement, identifier comment la communauté universitaire percevait la démarche développement durable de l'université, qu'en pensaient les personnels et les étudiants : *« On avait l'impression d'avoir fait beaucoup de choses mais le sentiment que la communauté universitaire n'avait pas vraiment de perception de ce qu'on avait fait, et qu'il nous arrivait toujours, dans des services, de devoir nous présenter au bout de 6 ans alors qu'on avait l'impression quand même d'être plutôt installés. L'idée était donc d'objectiver un peu cela et de mettre en accord notre perception avec la perception réelle de l'établissement » ;*

- Deuxièmement, savoir où en était la communauté universitaire par rapport au développement durable : « *Pas simplement par rapport à notre action mais par rapport au développement durable tout court, est-ce qu'au bout de 6 ans on avait réussi à faire passer des idées, à faire que ces problématiques soient un peu plus présentes et qu'on avait réussi à amener un peu l'établissement vers ça ?* » ;

- Troisièmement, connaître quels étaient les souhaits de la communauté universitaire dans le développement durable : « *Dans l'idée de rebâtir une stratégie qui soit complètement adaptée à l'université et ne pas partir vers des choses qui nous, nous semblaient intéressantes, avec notre expertise, mais qu'on n'arriverait pas à porter auprès de la communauté universitaire parce que personne n'en aurait rien à faire.* »

La directrice QDD considère cette enquête comme « *vraiment extrêmement importante* », lui paraissant être « *vraiment le cœur, le démarrage de la démarche, il faut s'interroger sur ce que veut la communauté* ». *A contrario* elle porte un regard critique sur la démarche de l'ancienne « mission université 21 » : « *On est partis très militants, bille en tête, sans prendre le temps, [...] sans avoir d'éléments objectifs d'état des lieux sur lesquels on puisse s'appuyer pour dire : "on va faire ça, parce que" ; là c'était : "on va faire ça, parce qu'on a envie, parce qu'on trouve que c'est une bonne idée". Sauf que si ça ne correspond pas à une vraie bonne idée et à un besoin de la communauté universitaire, ça a beau être la meilleure idée du siècle vous pourrez toujours courir pour la mettre en place. Et à l'inverse les besoins vont être sur des choses que vous n'aviez pas du tout détectées.* »

Cet état des lieux a été fait par une grande consultation lancée auprès des personnels et des étudiants, menée au printemps 2013 et adressée à environ 40 000 personnes, obtenant un taux de réponse global de 10 % et de 25 % parmi les personnels.

L'enquête est globalement construite à partir du référentiel Plan vert de la CPU-CGE, qui a permis de dégager 14 thématiques issues des grandes catégories de ce Plan vert et soumises à la consultation, ces thématiques sont alors classées par les répondants en « Très important, important, moyennement important, peu important. »

L'enquête a permis à la DQDD de faire ressortir, à la fois pour les personnels et les étudiants, les deux thématiques « performance énergétique » au sens de confort dans les bâtiments et « gestion des déchets » comme les plus importantes. Pour la chargée de projets DD : « *[ce]*

n'était pas surprenant, en revanche formation et recherche arrivaient très loin derrière ; les quatre premières thématiques concernent l'environnement, les priorités sont assez révélatrices de ce que les gens pensent être le développement durable. »

Cette consultation a été complétée par des entretiens menés avec l'ensemble des directeurs de services centraux. Ces entretiens sont un moyen de l'animation de gestion pour la directrice QDD, lui permettant de faire passer certains messages liés au développement durable et de recenser les attentes : *« On avait décidé de se recentrer sur le fonctionnement des services, et de rendre exemplaire et vertueux le fonctionnement des services centraux avant d'aller déployer des choses de façon plus globale dans l'université. Ces entretiens menés avec les directeurs de services centraux, pour savoir où ils en étaient et s'ils pouvaient nous accompagner dans la démarche, étaient aussi une façon d'en parler [du développement durable]. Il y avait aussi un but pédagogique. En envoyant [la chargée de projets DD] faire ces entretiens ça permettait aussi qu'elle soit identifiée. »*

Concernant les attentes ou demandes issues de ces entretiens ou arrivant plus généralement au fil de l'eau dans l'année, le VPQDD précise : *« On laisse aussi affleurer toutes les demandes qui peuvent émaner des services, ça nous semble important de créer cette transversalité avec les services. Donc quand vient une demande, on en discute, et on essaye de les accompagner si on considère que ça fait partie de la QDD. »*

Une implication étudiante difficile :

Si les attentes des étudiants sont effectivement recensées grâce à la consultation, les impliquer de façon à les faire participer aux projets du développement durable s'avère difficile. C'est pour la directrice QDD une des deux plus importantes difficultés rencontrées¹¹³ :

« On a résolu à peu près la question de l'implication des personnels par [notre] méthodologie où on se rend compte que sur un projet on implique quand même pas mal de personnes et que ça fonctionne pas mal, mais notre gros souci est sur l'implication des étudiants. Ils sont nombreux, ils ne passent que quelques années ici et après on ne les voit plus, c'est donc difficile de les impliquer sur des projets pérennes, et dans une année, ils ne sont véritablement

¹¹³ L'autre principale difficulté étant celle de l'élaboration des indicateurs, qui sera abordée plus loin.

disponibles que de octobre à mi-avril, ensuite ils sont en stage ou dans les examens, c'est compliqué. »

Il arrive que certains étudiants sollicitent la DQDD, ils sont alors accompagnés dans leurs projets en lien avec la direction de la vie étudiante si le projet est réalisable, mais la directrice QDD observe que : *« on est toujours écartelés entre le temps de l'étudiant et le nôtre qui n'est pas le même : notre temps à nous n'est déjà pas le même que celui du politique et celui de l'étudiant est encore différent [...], s'il veut faire des choses il voudra que ce soit vite et tout de suite parce que le temps lui est compté, il y aura des moments où il sera très disponible et d'autres [...] où il faudra complètement l'oublier à cause des examens »*, et pour ce qui concerne leur implication dans des projets de la DQDD : *« ce temps ne se case pas du tout dans notre propre planning. »*

En manque de solutions, un biais a été trouvé pour les impliquer en les prenant en stage ou en les sollicitant à travers les projets tuteurés intégrés aux formations, du DUT au master : *« Par exemple en ce moment on a 15 étudiants qui sont impliqués dans la démarche développement durable, ce n'est pas complètement du volontariat mais il faut quand même qu'ils choisissent le projet sur lequel ils vont travailler, par contre c'est intégré complètement dans leur cursus de formation, d'où l'intérêt pour nous d'avoir connaissance des formations existantes, pour à un moment donné solliciter les responsables avec des sujets, et ils sont très preneurs »*, constate la directrice QDD.

Les membres de la DQDD espèrent néanmoins impliquer des étudiants dans l'avenir, pourquoi pas en sollicitant les élus, cela semble possible pour la directrice QDD lorsque les plans d'actions seront lancés : *« Je pense que sur la partie plans d'action on pourra envisager de laisser une partie des actions aux étudiants, on verra si ça marche ou pas mais il faudra qu'on réfléchisse à l'introduction de cette dimension. Avant, sur la phase de diagnostic, je pense que ce n'est pas possible, [...] je ne vois pas ce qu'ils peuvent apporter »*, elle envisage également un autre type d'implication : *« Peut-être que dans le réseau opérationnel, que pour l'instant on a toujours conçu comme étant restreint aux personnels, on pourra les intégrer sur quelques actions, on n'a pas besoin de les intégrer sur tout. »*

Pour la chargée de projets DD, *« là où les étudiants sont bons c'est dans la sensibilisation, parce que ça reste de l'évènementiel, du "one-shot", ça marche bien parce qu'il y a un temps de préparation, l'évènement est passé, un petit bilan et c'est fini »*, mais ces opérations de

sensibilisation requièrent souvent l'engagement d'associations étudiantes dont le nombre décline et dont les projets ne sont pas repris. S'étant ouverte de cette difficulté lors d'un échange avec la secrétaire générale du REFEDD, la directrice QDD rapporte une explication avancée à cette situation : « *Les projets étudiants viennent combler un manque, ça a été observé par le REFEDD, quand l'université est forte sur le sujet, un service, des actions etc., l'initiative étudiante est beaucoup moins présente, et à l'inverse quand il y a peu de choses les étudiants compensent le manque.* »

3. Objectifs de performance

La stratégie développement durable de l'Université de Nantes est inscrite dans un calendrier à long terme allant jusqu'en 2020. La stratégie énoncée prévoit de s'intéresser sur cette période à « *l'ensemble des thématiques Qualité et Développement Durable de l'établissement* »¹¹⁴ tout en définissant des priorités validées par les instances de l'université.

La consultation menée en 2013 a fait apparaître deux principales priorités dans la démarche de développement durable parmi les 14 thématiques soumises à la consultation :

- La transition énergétique de l'université ;
- La gestion des déchets.

Pour prioriser les thématiques entre elles, le choix a été réalisé parmi les quatre premières thématiques du développement durable classées comme étant « très importantes » (déchets, performance énergétique, eau, déplacements) et les quatre premières thématiques classées comme étant « importantes » (achats, biodiversité, alimentation, qualité de vie).

Cette planification des priorités parmi les thématiques du développement durable jugées « très importantes » et « importantes » a été validée par le bureau de l'université sur proposition de la DQDD.

¹¹⁴ *Op. Cit.* « La démarche qualité et développement durable de l'Université de Nantes en 8 questions ».

Des choix priorités :

Cinq projets prioritaires s'intègrent dans la stratégie globale QDD, deux projets DD et trois projets Qualité :

- Stratégie énergétique de l'établissement (DD),
- Gestion des déchets (DD),
- Processus formations (Q),
- Préparation de la prochaine évaluation par l'HCERES (Q),
- Simplification des procédures administratives (Q).

Ces cinq projets correspondent à ceux dont le démarrage est réalisé en 2014 sur le schéma ci-dessous (Figure 28) représentant la planification des projets jusqu'en 2020. La directrice QDD précise *« qu'il y aura évidemment d'autres projets à déployer pour avoir une démarche globale. »*

Le VPQDD décrit la démarche qui a conduit à proposer et valider cette planification : *« J'ai besoin d'avoir quelque chose qui s'inscrit dans la temporalité, et c'est tout de suite ce que j'ai essayé de faire quand je suis arrivé. [...] On a cherché à répondre aux attentes exprimées par l'enquête parce que cela nous semblait important en termes de stratégie et vis-à-vis du personnel »*. La difficulté était d'organiser ces priorités qui couvrent des champs très variés, ce que le VPQDD résume dans une formule choc qu'il avait adressé à son équipe à l'époque : *« "C'est très bien vous touchez à tout mais c'est complètement le bordel. Donc qu'est-ce qu'on fait et comment on fait". On a posé sur un tableau blanc tout un tas d'idées et poussé l'équipe à tout structurer, nous avons co-construit et choisi quelles priorités définir et pourquoi on définit ces priorités, pourquoi on va s'inscrire dans la temporalité. »*

La directrice QDD confirme cette volonté de définir des priorités en tenant compte des résultats de la consultation : *« En termes de démarrage d'actions, on les a positionnées les unes par rapport aux autres en fonction des priorités issues de la consultation. On a vraiment joué le jeu de suivre l'avis de la communauté universitaire. On aurait très bien pu se dire : "non en fait ce qu'on veut travailler en premier c'est la biodiversité", mais alors ça ne rime pas à grand-chose d'avoir fait cette consultation, qui a en plus demandé beaucoup de travail, on a analysé aussi des questions en champs libres sur les points forts et faibles de la démarche d'agenda 21. »*

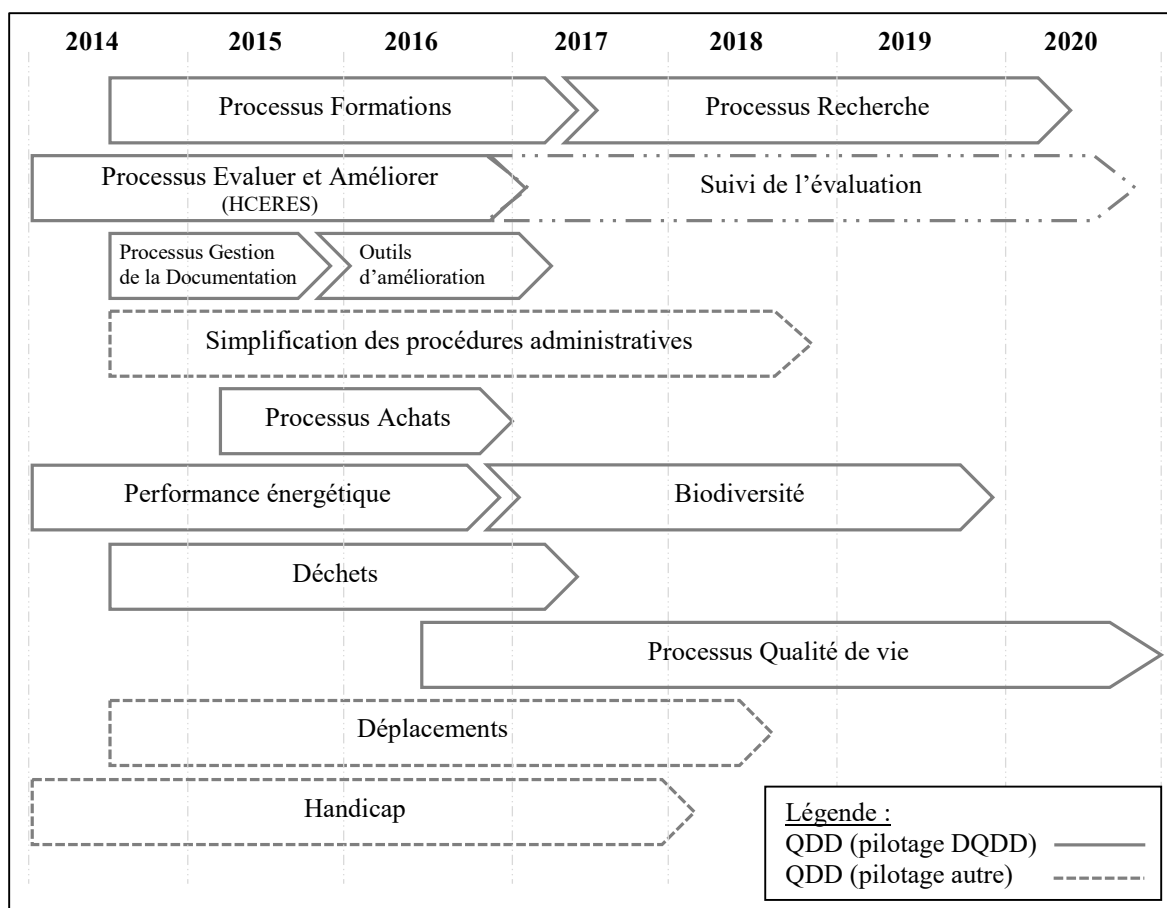


Figure 28: Planification des priorités 2014-2020 (source : DQDD)

Pour montrer et renforcer la transversalité de la démarche, certains projets ne sont pas pilotés par la DQDD même s'ils relèvent des dimensions du développement durable. Pour la directrice QDD : « ça permet de montrer qu'il y a des thématiques pour lesquelles l'université, spontanément, ne dirait pas que c'est QDD, mais que nous avons intégrées dans notre stratégie globale. C'était typiquement le handicap, les achats, la question des déplacements dans une moindre mesure, cela montre la globalité de la démarche. »

Si les projets développement durable sont largement priorisés en fonction des attentes exprimées lors de la consultation, ce n'est pas le cas du projet « déplacements », mais : « même s'il n'apparaît pas dans les priorités issues de la consultation à cette place-là, on est sur un territoire qui avance sur ces questions-là, et du coup on est calés sur le calendrier de Nantes métropole », justifie la directrice QDD. Elle ajoute pour renforcer ce choix pris en fonction des contraintes imposées par cette partie prenante externe : « J'ai deux idées fixes, le portage

politique et la nécessité de créer des liens, du réseau, et c'est aussi parce que cela fait 3-4 ans que je suis en lien avec Nantes métropole que j'ai pu dire [concernant le projet déplacement] : "là il faut y aller, parce que eux ils y vont, ils sont en train de renouveler leur plan de déplacement urbain, si on loupe le coche maintenant on en reprend pour 4 ans, on se pénalise jusqu'en 2020". Autant sur le précédent PDU on n'était pas prêts à proposer des choses et à pouvoir les suivre, autant là on l'est. »

De la même façon que la priorisation du projet « déplacements » n'est pas issue de la consultation, les projets Qualité ont été priorisés par l'équipe QDD après analyse des besoins ou en réponse aux besoins. Par exemple le projet portant sur la simplification des procédures administratives relève d'une commande et demande forte du DGS ; le processus recherche a été placé après le processus formation parce qu'il y avait une urgence en matière de qualité des processus formation, selon le VPQDD : *« Alors que le processus recherche est déjà entamé depuis un certain nombre d'années notamment par le CNRS et à travers les évaluations qui sont faites sur les publications, etc., donc on s'est dit que c'était moins prioritaire, on pourra y revenir. »*

Il explique que l'urgence de certains projets sur lesquels portent les attentes obligent à en décaler certains dans quelques années, c'est le cas du projet « biodiversité » qui vient après le projet « transition énergétique » : *« Parce qu'on considère qu'il faut déjà régler les questions et demandes urgentes. Cette vision s'est imposée dans la discussion que nous avons pu avoir tous ensemble et par la consultation. »*

La directrice QDD insiste quant à elle sur la nécessité de ne pas lancer simultanément de multiples projets et idées qu'on ne pourrait maîtriser, à l'image de balles rebondissantes envoyées toutes en même temps, métaphore qu'elle utilise pour qualifier la démarche désordonnée menée dans le cadre de la « mission université 21 » : *« Impossible alors d'avoir une démarche vraiment stratégique, claire et planifiée, c'était très éclaté. Du coup quand on a construit cette stratégie-là, on a cherché à éviter absolument l'effet "balle rebondissante", il faut absolument qu'on affiche des priorités et qu'on n'en bouge pas, ce qui ne nous empêche pas de traiter des petits projets pour avoir des victoires rapides, mais ce qu'on affiche, ce sont les priorités. »*

Enfin, *« autour de tout ce schéma il y a du social, il y a de l'économique, et il y a de l'environnemental »* conclut le VPQDD.

L'équilibre des dimensions de la performance :

Si toutes les dimensions du développement durables sont ou seront abordées dans les plans d'action en cours ou à venir, l'équilibre n'est pas parfait et pèse en faveur des thématiques environnementales, le déséquilibre n'est pas pour autant sévèrement marqué.

La dimension économique et financière est une contrainte importante évoquée par la directrice QDD : « *Vu le contexte actuel des universités, on a une forte demande de l'équipe présidentielle en termes d'économies, donc nos actions vont être tournées aussi dans cette optique-là.* », son pragmatisme assumé la conduit à déclarer : « *Je fais le lien avec ce qu'était la mission université 21, aujourd'hui on a laissé tomber le discours : "on va sauver la planète et les générations futures" », le discours a évolué par réalisme et confrontation à des contraintes : « La dimension économique est très présente parce qu'avec les difficultés budgétaires ça a obligé à se poser des questions ».* Le VPQDD va dans le même sens concernant les aspects économiques, au niveau de la contribution à la performance il évoque l'importance que revêtent les projets DD menés par l'université : « *On a une entrée "coûts-bénéfices", il faut aussi qu'il y ait une forme de rentabilité relative de nos actions.* »

Pour ce qui concerne les dimensions sociétales et sociales, la directrice QDD reconnaît un retard à ce niveau dans l'implication de la DQDD : « *C'est une thématique qu'on commence tout juste à explorer, parce qu'on a fait comme les autres, on s'est essentiellement concentrés sur l'environnement parce que c'est ce qui est le plus facile. Là on commence à explorer [la dimension sociétale] par l'entrée achats, le recours au secteur protégé, l'attention portée aux fournisseurs, etc.* ».

Sans être un axe fort, le rôle de la DQDD sur les thématiques sociales et sociétales n'est pas inexistant mais doit évoluer et prendre de l'ampleur, le VPQDD le reconnaît également : « *On travaille essentiellement sur la dimension environnementale, mais on travaille aussi sur les achats ; et sur les achats le côté responsabilité sociétale de l'établissement par rapport à qui sont ses fournisseurs, comment ils produisent... c'est encore un embryon, il y a du chemin à faire sur le côté impact de l'université dans ses choix d'achats, sur la société.* ». À l'avenir la DQDD devrait s'attacher de façon plus importante à ces thématiques, mais des contraintes et priorités repoussent cependant ces engagements, ainsi pour la directrice QDD : « *[pour l'instant] on va s'intéresser à l'achat responsable, [il y a] également le groupe de travail sur le handicap même si nous ne le pilotons pas, et il faudra qu'on s'intéresse à un moment donné*

à tout ce qui relève dans le schéma de ce qu'on met dans la qualité de vie : le bien-être au travail etc. Pour l'instant on n'a pas la force vive pour y aller. On a un vrai problème de temps. »

L'implication globale de l'université sur les thématiques sociales n'est pas à la hauteur de ce que voudrait la directrice QDD, c'est sur cette dimension du développement durable que se situe le déséquilibre par rapport à d'autres dimensions dans l'université : *« la dimension sociale, je trouve qu'elle est clairement un peu en deçà »,* et du fait d'une charge de travail considérable pour la seule DQDD le moyen d'aborder ces thématiques passe par la transversalité et le travail avec d'autres directions. Elle souligne ainsi que ces thématiques transversales sont en général pilotées par d'autres directions mais traitées en lien avec la DQDD : *« La seule solution qu'on ait c'est de créer les liens avec ces directions-là, chacune est sur son champ de compétences, et de créer la transversalité, de faire comprendre à ces directions qu'elles agissent pour le compte de la stratégie QDD. Du coup on répond aux sollicitations des directions qui sont porteuses de projets et puis après on essaye d'apporter nos compétences. ».*

Le lien avec ces autres directions est aussi nécessaire et permet de créer du dialogue lorsqu'elle est amenée à renseigner le référentiel Plan vert de la CPU-CGE et donc de prendre en compte le travail mené par ces directions dans les champs du développement durable : *« Par contre quand je remplis le référentiel je tiens compte de ce que font les autres directions. [...] au niveau de la DRH, il y a notamment des actions envers les personnes en situation de handicap, il y a aussi les actions du CHSCT, là ce n'est pas nous du tout qui gérons, mais [remplir] ce référentiel est aussi l'occasion d'aller poser des questions ; et on a un comité du personnel qui est notamment chargé de tout ce qui est "actions sociales", il a donc aussi des données dans son champ de compétences. »*

La directrice QDD estime que ce travail en transversalité est nécessaire pour aborder les différentes dimensions du développement durable et participe de la globalité de la démarche pour l'université : *« l'intérêt [est] d'afficher une stratégie QDD qui n'est pas le projet de la DQDD, pour que justement il y ait d'autres choses qui puissent s'y greffer, finalement qu'on arrive à établir un cadre propice à ces actions-là, mais on ne va pas absorber toutes les directions de l'université ! Parce que sinon il faudrait absorber la direction de l'hygiène, de la santé et de la sécurité au travail, une partie de la direction du patrimoine, toute la partie de la DRH qui concerne le handicap,... Il se trouve que ce n'est pas le choix qui a été fait à*

l'université et j'imagine que ça ne se fait nulle part d'avoir une super direction du développement durable ! »

L'équilibre entre les dimensions du développement durable est en faveur de la dimension environnementale en raison du rôle joué par d'autres directions sur d'autres dimensions, mais aussi en raison des thématiques principales pour les personnels et étudiants mises en évidence par l'enquête menée en 2013. La directrice QDD considère que l'orientation « développement durable » du questionnaire a entraîné un biais pour les répondants et suscité l'émergence de réponses favorisant les thématiques environnementales : « *Dans l'enquête menée en 2013, comme c'était orienté : "D'un point de vue développement durable, qu'est-ce qui est pour vous : le plus important, important, moyennement important..."*, en fait ces thématiques [sociales, RH, sociétales, etc.] sont peu ressorties parce que les liens avec le développement durable ne se font pas. La façon dont on a posé la question était quelque part biaisée. Je pense que si tu poses la même question avec ces thématiques là sans le prisme développement durable ce n'est pas la même chose qui ressort. [...] Et c'est moins facile d'expliquer les liens [entre ces thématiques et le DD], d'expliquer pourquoi nous on va travailler sur la parité par exemple. »

Cette mise en relief de l'importance des thématiques environnementales, même avec les limites évoquées de l'enquête réalisée, a donc obligé la DQDD à laisser de côté certaines dimensions ou à s'impliquer dans des projets pilotés par d'autres directions mieux à même de le faire : « *On a pris le parti de dire : on va déjà travailler sur tout ce sur quoi nous avons la main, tout ce sur quoi on nous attend, donc déjà quand on sera venus à bout de déchets, déplacements, énergie, biodiversité, achats responsables, ... On a suffisamment de sujets à aborder pour que les sujets sur lesquels ça va être plus compliqué d'aller - par ce que ce n'est pas forcément là où on nous attend - on les repousse à plus tard. Et puis je ne veux pas prendre le risque d'entendre dire : occupez-vous déjà des déchets et de l'énergie et ne vous mêlez pas de ce qui ne vous regarde pas. Sur la thématique sociale il y a un travail d'acculturation à faire, ça c'est sûr* ». Pour la directrice QDD la faiblesse relative de certaines dimensions, telle que la dimension sociale, est également due à un déficit de stratégie globale à ce niveau, elle prend l'exemple de la manière dont est abordée la problématique du handicap par le service RH, puis plus largement les questions de bien-être au travail : « *On travaille sur le handicap [et] il y a des tas de chouettes dispositifs qui sont mis en œuvre pour accompagner les personnels et les étudiants, mais on n'en a pas fait une stratégie, on n'a pas un schéma directeur du handicap, enfin pas encore, on*

n'y est pas. On commence à traiter la problématique du bien-être au travail qui pour l'instant est quand même réservée aux syndicats, il faut dire les choses, avec la vision syndicale de ces thématiques, du moins dans les services. Donc je ne considère pas que l'université se soit dotée d'une politique sociale qui s'intégrerait dans une politique de développement durable, et ce n'est pas forcément à nous DQDD, pour l'instant, d'aller provoquer ce travail. »

4. Instrumentation de gestion et indicateurs

Des indicateurs souhaités mais globalement inexistantes :

Parmi les difficultés rencontrées par l'université dans la mise en œuvre de la démarche de DD, la directrice QDD identifie en premier lieu la question des indicateurs :

« Dans notre méthode¹¹⁵ on considère qu'on ne peut pas attendre d'avoir fini le projet pour définir des indicateurs, et justement sur nos projets on en est à la partie "définition des actions, des moyens et des indicateurs", donc ça va se faire incessamment sous peu, mais on est conscient que c'est une des faiblesses de la démarche. Parce que c'est une démarche relativement récente, ça va être la difficulté de l'objectiver et de pouvoir montrer que ce qu'on a mis en place ça fonctionne. »

« Notre première difficulté ce sont les indicateurs, parce que nos projets sont en cours de développement ; il ne faut pas qu'on loupe la construction des indicateurs quand il sera temps de le faire, par contre pour l'instant je ne vois pas trop comment on peut faire sachant que on est encore sur des phases de diagnostic pour les gros projets. »

Le VPQDD est convaincu de la nécessité de mettre en place un système d'indicateurs, mais aussi de la difficulté de fiabiliser l'information délivrée par ceux-ci, qui peut conduire à solliciter des organismes spécialisés :

« Concernant les indicateurs, c'est extrêmement important et c'est une des difficultés. Comment on mesure et de quelle manière on mesure. Il s'avère que je travaille sur cette notion

¹¹⁵ Cf. Figure 25: Méthode de mise en œuvre de la stratégie et de suivi de la démarche DD, p. 184

d'indicateurs dans mon domaine de recherche¹¹⁶ : on peut y mettre ce qu'on veut et on peut biaiser à travers les indicateurs. Donc ce n'est pas évident, et en même temps, on est presque contraint et forcé de mettre en place un système d'indicateurs, pour pouvoir voir l'évolution. »

« [Les indicateurs] sont notre point faible, mais les actions qu'on mène conduisent malgré tout à un moment ou à un autre à se baser sur des indicateurs, on sait qu'indubitablement il faudra y passer. Mais on fait aussi appel à des structures externes pour nous aider dans cette approche. »

La directrice QDD justifie que le suivi des indicateurs soit *« la partie la moins avancée »* de la démarche de DD de l'université, parce que les projets sont en cours de définition et de déploiement et que les indicateurs vont donc être définis *« au fur et à mesure que les plans d'actions vont s'élaborer. »*

« Pour l'instant, on n'a pas atteint le stade de restitution sur les projets, on communique sur l'avancée des projets. Effectivement, l'indicateur deviendra important quand on arrivera à la fin du diagnostic par exemple et où sera venu le moment de dire, à partir de maintenant on va mesurer ça, ça et ça, et tous les ans à la même date on viendra vous montrer que ça a avancé ou pas. »

L'exemple du projet « transition énergétique » :

Parmi les priorités identifiées suite à l'état des lieux réalisé en 2013 par l'enquête auprès des personnels et étudiants de l'université, le thème de la « transition énergétique » a été choisi parmi les deux projets de développement durable à mettre en œuvre dès 2014.

Pour déployer ce projet, la DQDD travaille *« de la façon la plus étroite possible »* avec la direction du plan de l'immobilier et de la logistique (DPIL) sur l'élaboration de la stratégie énergétique, avec deux volets menés en parallèle : un volet technique portant sur l'amélioration de la performance des bâtiments, en raison d'un parc immobilier vieillissant, et un volet portant sur les usages et le comportement des usagers des bâtiments en matière d'énergie. Ce second volet *« très sociologique, sur comment on se comporte dans un bâtiment »*, part du principe

¹¹⁶ Le VPQDD est professeur en géographie, spécialiste de la pollution

qu'il est inutile d'avoir des bâtiments aux performances énergétiques élevées si les usages ne sont pas adaptés. Soutenue par l'ADEME et la Caisse des dépôts, l'Université de Nantes va mener deux études co-financées par ces organismes pour l'élaboration d'un schéma directeur énergétique, la première permettant de planifier la stratégie et le plan d'actions jusqu'à l'horizon 2030, la seconde étant une étude méthodologique portant sur le changement des usages et visant à identifier les leviers permettant de mener la conduite du changement en matière d'énergie sur le lieu de travail des personnels et étudiants.

Pour le VPQDD, sur ce volet « *"changement des usages"*, vous imaginez bien tout le boulot qu'il y a derrière. Ça va être extrêmement intéressant de le mettre en place, de l'accompagner, d'en mesurer les résultats et de les analyser. »

Un schéma présentant la démarche générale de ce projet a été élaboré par la DQDD :

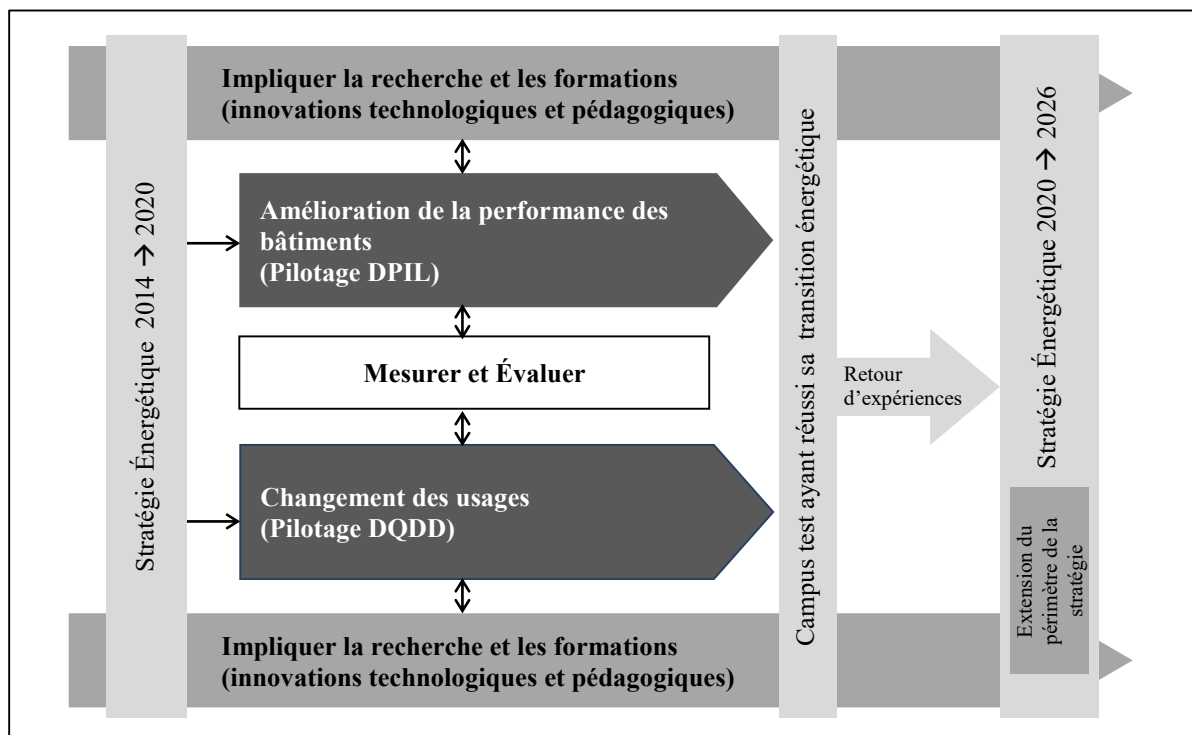


Figure 29: Priorité DD: réussir la transition énergétique (source: DQDD)

Le VPQDD souligne que « au cœur de ce schéma il y a "mesurer et évaluer". Mesurer ça va être facile pour la performance des bâtiments parce qu'on va mettre des boîtiers, des choses simples, on verra comment ça se comporte dans le temps, et ça relève plus du patrimoine ; mais

ça sera peut-être un peu plus compliqué de voir le changement des usages, mais on pourra le faire, je pense et j'espère en tout cas, pour cette partie qui nous concerne. »

Le besoin d'indicateurs est donc fort à ces niveaux, évoquant le changement des usages et la conduite de ce changement, des dispositifs de contrôle interactif vont probablement être indispensables au bon déploiement de ce projet, à son pilotage et à son évaluation. Mais comme l'indique la directrice QDD : *« On n'en est pas encore là au niveau des indicateurs, ça fait aussi partie de ce qu'on demande à nos prestataires, de nous aider à réfléchir sur les indicateurs, mais comme pour l'instant la stratégie énergétique n'est pas clairement définie, et c'est l'objet de ce schéma directeur, il est difficile d'avoir aujourd'hui les indicateurs. Par contre ça fait partie intégrante de la réflexion sur les aspects stratégiques et il est évident qu'on ne sortira pas un schéma directeur sans s'être posé la question de comment on l'évalue et comment on vérifie que ce qu'on a proposé fonctionne. Pour la partie usages ce sera exactement la même chose, c'est-à-dire que pour l'instant on va faire ça sur un petit périmètre, 3 ou 4 bâtiments, et on va aller choisir les bâtiments sur lesquels on peut mesurer, parce que ça ne marchera globalement que si on peut montrer aux usagers des bâtiments que ce qu'ils ont fait a servi à quelque chose. »*

L'exemple du projet « gestion des déchets » :

L'autre projet prioritaire du développement durable retenu suite à l'enquête menée au printemps 2013 est celui de la gestion des déchets. Il répond à des attentes fortes des usagers puisque identifié comme la priorité la plus importante dans la consultation et faisant écho à de nombreuses sollicitations sur la mise en place du tri sélectif par les personnels et les étudiants de l'Université de Nantes. La chargée de projets DD de l'université pilote plus particulièrement ce projet qui en est à sa phase de « définition des actions, des moyens et des indicateurs » au regard de la méthode de mise en œuvre (Figure 25 page 184).

Les indicateurs de la gestion des déchets se révèlent déficients ou inexistants, y compris au niveau financier. En effet selon la chargée de projet, un triple constat s'impose :

- Méconnaissance des coûts directs facturés, sans même parler des coûts indirects ;

- Méconnaissance des volumes de déchets produits et collectés, en dehors de cas précis comme les déchets chimiques du fait de la spécificité de leur enlèvement ;
- Absence de système de gestion des déchets uniformisé, avec une multitude de prestataires différents et des gestions spécifiques à chacune des 21 composantes de l'université.

Au-delà de la problématique évidente de la responsabilité de l'université vis-à-vis de ces déchets, soulignée par la chargée de projets, le projet « gestion des déchets » est déployé autour de deux principaux objectifs dont la production d'indicateurs est au cœur : *« D'abord mettre en place les filières là où il y a des manques et harmoniser tout ce qui peut l'être, et dans un deuxième temps mettre en place des actions de prévention et de réduction des volumes. Dans un deuxième temps parce que pour vérifier que les actions de prévention marchent, il faut d'abord qu'on sache ce que l'on produit [comme déchets], on en revient à la question des indicateurs. Aujourd'hui on n'a pas de connaissance. »*

Néanmoins quelques indicateurs ont déjà été envisagés pour partie. Ainsi concernant la mise en place des systèmes de collecte adaptés à chaque type de déchet produit, visant à favoriser au maximum le recyclage, les exemples cités sont :

- Volume des déchets recyclables par rapport au volume des ordures ménagères ;
- Ratio de bâtiments avec mise en place du tri sélectif ;
- Ratio de types de déchets dont la collecte est organisée.

Et les exemples concernant la réduction des déchets :

- Volume de déchets produits ;
- Volume d'achats (papier, mobilier...).

Pour le VPQDD, ces exemples d'indicateurs concernant les déchets se sont avérés utiles pour présenter la « politique déchets », pour en assurer la promotion et les enjeux.

Selon la chargée de projets : *« Pour la gestion des déchets il n'y a pas 15 000 indicateurs possibles, c'est le volume, le coût et la valorisation ; [...] j'ai l'impression que depuis 6 mois sur la définition des indicateurs c'est assez clair »*. Elle considère que la problématique qui se pose est de savoir *« comment on mesure ces indicateurs »*, le mieux pour les avoir serait selon elle *« de trouver un prestataire qui nous les donne, qui nous fasse un certificat de recyclage »*

par exemple, ou qui nous dise clairement les quantités de déchets enlevés, ce n'est pas le cas des agglomérations, on est dans la tournée du secteur et on a aucune donnée ; [...] ça alimente des réflexions [...] et soulève plein de questions en termes de choix des prestataires. »

Concernant le choix des indicateurs, le VPQDD est ouvert aux propositions des partenaires avec lesquels l'université collabore sur ce projet, mais il est prêt à innover et inventer tous les indicateurs nouveaux qui seraient pertinents pour le pilotage : *« Sur les choix d'indicateurs, [...] il y a les indicateurs que j'estime être nécessaires, que je vais essayer de mettre en place avec l'équipe, mais le bureau d'étude va m'apporter d'autres éléments. C'est comme ça que je vais commencer à construire des indicateurs [pour la gestion de déchets], et on pourrait faire sur le projet énergétique de la même manière. [...] La finalité c'est d'aboutir à des indicateurs pertinents, quitte à ce que j'imagine et que j'invente des nouveautés, mais des indicateurs pertinents qui me permettent de faire ce suivi dans la temporalité, sinon ça n'a aucun intérêt. »*

De façon synthétique, la chargée de projets estime que s'il ne fallait garder qu'un seul indicateur de performance pour la gestion des déchets, *« la performance pour moi est liée au taux de valorisation »*.

Le score issu du référentiel Plan vert, seul indicateur de la performance DD :

L'Université de Nantes ne dispose pas de tableau de bord du développement durable ou de « système d'indicateurs » - tel qu'évoqué par le VPQDD - pouvant s'en rapprocher, ni à un niveau global ni au niveau des projets menés, même si cela est doit être mis en place dans un avenir proche. Néanmoins la directrice QDD renseigne chaque année la situation de l'université au regard du développement durable dans l'application EVADDES, basée sur l'utilisation de référentiel Plan vert de la CPU-CGE et fournissant un score situé entre 1 et 5 :

« On se sert du référentiel Plan vert pour matérialiser tous les ans notre engagement dans le développement durable, et c'est pour nous un outil intéressant de mesure de la progression. Je ne remplis pas les indicateurs je ne remplis que les niveaux. Les indicateurs qui sont proposés ne le sont qu'à titre indicatif. Il y a ces 5 niveaux, de prise de conscience à exemplarité, les indicateurs proposés n'étant que des exemples de ce qu'on peut mesurer. Ce qui est demandé dans EVADDES, c'est le niveau de l'auto-évaluation, le niveau dans lequel se situe

l'établissement. C'est intéressant parce que ça permet de mesurer la progression. Depuis que je le remplis on a pris quasiment 1 point sur 5, la première fois on devait être à 2,1/5 et cette année pour la première fois on a dépassé le niveau 3, donc le niveau conformité. Pas sur tout évidemment puisqu'il s'agit de moyenne, il y en a pour lesquels on n'est pas du tout au 3 et d'autres où on est plus loin. »

En conséquence, l'auto-évaluation sur chaque variable du référentiel Plan vert fournit à la directrice QDD un indicateur global obtenu par l'agrégation du positionnement sur chacune : *« Pour l'instant le [référentiel] Plan vert fournit mon seul indicateur, il permet de me situer, je peux dire par rapport à l'année dernière, on a progressé de 0,5 point et ma progression a été sur telle variable ou telle autre. »*

Bien que la situation de l'université sur chacune des variables du référentiel soit renseignée dans l'application en ligne, le référentiel et son score ne font pas l'objet d'une communication pour l'Université de Nantes, ni interne ni externe : *« C'est de l'auto-évaluation, mais j'essaye de le remplir de la façon la plus honnête possible, ce qui n'est pas toujours le cas [pour d'autres], c'est le problème de l'autoévaluation, et ce qui rend les choses difficilement comparables. Certains établissements le remplissent vraiment dans un objectif de communication. Moi je le remplis dans un objectif de mesure de la progression pour nous et l'équipe de direction. Cela fait 4-5 ans que je m'évalue sur les mêmes items, c'est intéressant d'observer sur un référentiel fixe la progression. »*

L'usage du référentiel comme outil de communication, à travers le score obtenu, n'est cependant pas exclu : *« le jour où on atteindra le niveau 4 il sera peut-être temps de communiquer un peu dessus, mais pour l'instant ça n'a pas d'intérêt. »*

L'intérêt du référentiel réside donc pour la directrice du DD dans la possibilité de se situer d'une année sur l'autre sur chacune des variables opérationnelles et stratégiques, sans pour autant utiliser d'indicateurs pour cela. Elle utilise ainsi le référentiel :

- D'une part, comme un tableau de bord stratégique sans indicateurs lui proposant des objectifs à poursuivre sur chacune des dimensions du développement durable. Pour la directrice QDD l'usage du référentiel pour l'Université de Nantes est fait : *« en mode suivi, très restreint, qui nous donne un indicateur de progression, et j'aime bien m'y*

reporter de temps en temps, parce qu'il y a un énorme boulot qui a été fait sur ce référentiel et chaque niveau est justifié » ;

- D'autre part, pour lui fournir des idées de plans d'action à mettre en œuvre pour parvenir aux objectifs stratégiques fixés : *« J'aime bien, quand je me pose des questions sur une thématique - comment on pourrait faire - aller lire la ligne qui correspond pour me donner une idée de ce pourraient être les actions sur ce sujet-là. »*

Le référentiel présente cependant des limites, il permet de situer l'université par rapport à des variables du développement durable, mais ne suffit pas pour indiquer la qualité du résultat obtenu : *« Ce qu'il manque dans ce référentiel, c'est "est-ce que ça a bien fonctionné". Par exemple le "plan de déplacement entreprise" est fait, mais est-ce que ça a marché ? »*

Son usage peut être très différent selon les établissements, par exemple comme outil de communication parfois dévoyé par l'auto-évaluation : *« Certains, dans les écoles, le remplissent en mode ranking, il faut se vendre, alors qu'il n'a pas été conçu pour ça à l'origine ; mais il y a toujours une presse spécialisée pour s'en emparer et réaliser un classement à partir de ce qui est remonté via EVADDES, et certains ne jouent pas le jeu de l'auto-évaluation et vont dire qu'ils sont les meilleurs partout alors que ce n'est pas le cas » ;* ou comme outil d'animation de gestion interne : *« D'autres collègues l'utilisent vraiment comme un outil fédérateur autour de la démarche. Donc ils vont prendre variable par variable, ils vont faire bosser des groupes de travail, qui vont envoyer des parties du référentiel à des collègues pour que ce soit eux qui le remplissent etc., et là effectivement ça devient un outil de communication interne sur le sujet. Avec du coup la nécessité de faire un peu attention à ce qu'il n'y ait pas une trop mauvaise note entre guillemets pour ne pas que ça démobilise. »*

En fin de compte, comme l'exprime la directrice QDD : *« comme ce référentiel n'a pas de caractère obligatoire on l'utilise bien comme on veut. »*

Des ambitions affichées concernant les indicateurs stratégiques, mais de nombreux freins à ces ambitions :

La démarche méthodologique de déploiement et mise en œuvre des projets QDD de l'université prend théoriquement appui (Figure 25 page 184) sur la définition des objectifs et des indicateurs

stratégiques. Si les objectifs sont effectivement bien définis à travers les grands projets et priorisés en réponse aux attentes des personnels et étudiants, ces objectifs ne sont en revanche pas quantifiés et aucun indicateur de niveau stratégique n'est précisé.

La démarche méthodologique réelle diverge de celle décrite au niveau théorique au moins sur ce point. En effet, la volonté initiale de la DQDD était bien de pouvoir disposer d'indicateurs stratégiques définis dans le cadre d'orientations politiques, mais confrontés à un principe de réalité cette possibilité n'a pas vu le jour.

Ainsi pour la directrice QDD, *« l'idée de départ, après la consultation [des personnels et étudiants en 2013], était de faire prendre position au bureau sur une atteinte d'objectifs, par exemple sur les déchets. Imaginons, le bureau ou CA nous aurait dit : "votre objectif est d'atteindre une réduction de 20 % des déchets". Cela aurait été notre objectif stratégique, dans une vision macro. Mais ils ne l'ont pas fait. »*

Craignant des objectifs impossibles à tenir, l'équipe QDD a contribué par l'intermédiaire de son VP à cette décision. Selon la chargée de projets, *« on a aussi insisté [...] pour qu'ils ne se prononcent pas sur un objectif de réduction de la facture de déchets. Parce que comme on n'avait pas fait de diagnostic, déjà on ne savait pas combien on dépensait, et donc on ne savait pas si c'était beaucoup ou pas, réductible ou pas. Donc on a affiché dans les cinq objectifs du projet déchets, un objectif de maîtrise des coûts [...] et un objectif de réduction du volume de déchets, mais sans objectifs chiffrés. Mais on peut toujours fixer un objectif chiffré de réduction du volume après le diagnostic. »*

La directrice QDD confirme cette position et justifie cet écart entre la méthode théorique affichée et la méthode réelle : *« Dans notre méthode on a affiché [en point de départ] l'indicateur stratégique parce que c'est théoriquement ce qu'on aurait dû faire, sauf qu'en fait, sans élément de diagnostic ça nous semblait très compliqué de se prononcer. C'est comme si je disais, pour mon étude sur les usages en matière d'énergie, l'objectif est de faire moins 30 %. Je sais qu'il y a des expériences où il y a eu du -15 -20 donc je pourrais dire -20, mais je ne voulais pas (et je pense qu'on était tous dans cette optique-là) afficher un objectif au risque de ne pas pouvoir le tenir ; et comme on avait le sentiment d'être déjà en position de fragilité on ne voulait pas donner le bâton pour se faire battre. »*

La chargée de projets comme la directrice QDD estiment que cette vision leur est propre et liée à leur position de personnels administratifs chargés de la mise œuvre des actions, mais que « *au niveau politique ça ne les aurait pas dérangé de fixer un objectif* », et la directrice QDD de conclure à ce propos : « *En présentation au bureau le président aurait pu dire : "vous me faites moins 10 % sur les déchets", et là on l'aurait fait. Enfin on aurait essayé du moins !* »

Confrontés à une réalité opérationnelle, les personnels de la DQDD ne souhaitent pas voir affichés des objectifs irréalisables. Pour ne pas être décrédibilisés en cas d'échec, ils préfèrent ne pas avoir d'objectifs de résultat à atteindre, alors même qu'ils sont convaincus de l'importance d'un pilotage par indicateurs et de la nécessité du portage politique de la stratégie développement durable de l'université. Fortement dépendants du pouvoir politique de l'université au niveau des moyens alloués et du soutien à la mise en place de leurs actions, il est vraisemblable que la non-atteinte des objectifs ne pourrait être imputable aux personnels de la DQDD, mais l'absence de contrôle par indicateurs va néanmoins leur permettre d'éviter ce risque potentiel de perte de crédibilité et de légitimité.

Au contraire, le souhait est de pérenniser la place de la DQDD au sein de l'université en mettant en place les projets principaux attendus par les personnels et étudiants de l'université et leur déclinaison en plans d'actions précis, permettant d'asseoir définitivement la position de la DQDD parmi les services centraux avant les prochaines échéances électorales de renouvellement de l'équipe présidentielle. Ainsi pour la directrice QDD : « *Il y a des choses qui sont très faciles à justifier [sans indicateurs], on devait travailler sur cinq priorités et on a effectivement travaillé sur cinq priorités, et on pourra dire on a fait ci ou on a fait ça ; mais après tout l'enjeu, et c'est pour ça que les calendriers se sont très resserrés depuis 2014, c'est de passer avant la fin du mandat : pour qu'on ait des plans d'action qui soient carrés et prêts, et que ça rende difficile de revenir en arrière.* »

Indicateurs et tableaux de bord, des perspectives :

Une fois passée cette échéance électorale et les démarches bien installées, disposant alors d'un état des lieux quantifié et précis sur les projets menés, la fixation d'objectifs stratégiques chiffrés pourra être envisagée, selon la directrice QDD : « *Si la démarche prend et que dans 5-6 ans on était [par exemple] amenés à refaire quelque chose sur les déchets et relancer un gros*

diagnostic comme celui qu'on fait là, pour aller plus loin dans la gestion des déchets, on pourrait alors se permettre d'afficher des objectifs stratégiques ; parce qu'on aurait déjà le recul d'une première action et on pourrait se dire : il est possible, compte tenu de la façon dont ça s'est passé la première fois, d'envisager d'aller plus loin et de se dire "là on fait moins 10". »

Pour le VPQDD comme pour la directrice QDD la vision de ce que doivent être les indicateurs semble claire : ils doivent être produits en nombre limité, servir la communication de l'université et montrer que le développement durable participe à la performance globale de l'université. Ainsi pour le VPQDD : *« Ce qu'on ne veut pas c'est multiplier les indicateurs qu'on ne pourra pas remplir, mais avoir quelques indicateurs qui justement pourront être renseignés, et qui nous permettront aussi de communiquer vis-à-vis des personnels de l'université pour leur dire : voilà on a évolué, et dans le bons sens ou dans le mauvais sens »*. Et pour la directrice QDD : *« On participe à la performance de l'université au même titre que les autres services, mais pour l'instant on n'est pas en capacité de la mesurer, et on va travailler là-dessus. »*

Ce souhait de produire des indicateurs est renforcé par l'ambition affichée par la directrice QDD de produire dans l'avenir un « rapport développement durable » pour l'université : *« Pour ça il va nous falloir des indicateurs très quantitatifs, et aussi du qualitatif, pour dire on a fait ci, on a fait ça, avec tel taux de réussite. »*

Si elle estime que la DQDD n'est pour l'instant par encore prête pour un pilotage par tableaux de bord, sa réflexion sur les indicateurs et les tableaux de bord est d'ores et déjà avancée, avec une vision de ce qui doit être fait à différents niveaux : *« J'attends qu'on ait avancé dans les diagnostics et qu'on ait les plans d'action. Après on sera forcément sur des indicateurs de plusieurs niveaux, probablement un ou deux indicateurs un peu phares pour communiquer [...], que ce soit à l'extérieur ou face à notre équipe de direction, pour dire "on a fait ça, et ça a donné tel résultat" ; et il faudra aussi qu'on ait des indicateurs très précis de suivi de projets, de pilotage, etc. Donc pour l'instant, on a vraiment conscience qu'il faut qu'on [...] avance sur ce sujet, mais on n'est pas pour le moment vraiment très armés pour le faire. »*

Néanmoins, la directrice QDD sait porter un regard critique sur la prudence qu'elle partage avec son équipe et qui a retardé cette mise en place des indicateurs, tant à un niveau stratégique qu'opérationnel : *« Après être sortis de 4 ans d'agenda 21, on a peut-être sur certains aspects été trop prudents. Parce qu'après avoir fait pas mal d'erreurs de méthode, dont une des plus*

grosses erreurs a été de partir bille en tête sans éléments de diagnostic, on est un peu tombés dans l'extrême inverse qui est de ne plus rien dire tant qu'on n'a pas les éléments de diagnostic. »

5. Conclusion

La démarche développement durable menée dans l'Université de Nantes s'appuie aujourd'hui sur des objectifs stratégiques clarifiés et priorisés suite à une consultation menée auprès des parties prenantes pour déterminer leurs attentes principales. Au-delà de cette consultation et de ses enjeux, un dialogue permanent existe avec les parties prenantes internes et externes. L'université peut prétendre à la mise en œuvre d'une instrumentation de gestion lui permettant de contrôler et piloter sa démarche développement durable comme d'en mesurer la performance, ce dont elle ne dispose pas pour l'instant. Les raisons de l'absence de tableaux de bord tiennent à la fois à une frilosité dans la fixation d'objectifs quantifiés ayant conduit à une longue phase de diagnostic et à un manque de données chiffrées recensées pour construire des indicateurs pertinents, car l'ensemble de l'équipe chargée du développement durable est convaincue, tant au niveau politique qu'opérationnel, de la nécessité de disposer de tels outils de gestion et en ressent le besoin.

Nous avons proposé (Figure 12 page 112) un schéma permettant de situer les universités au regard de la possibilité de construire un système de contrôle instrumenté pour la mesure et le pilotage de la performance globale. Vis-à-vis des deux critères appréciés dans cette grille, d'une part le degré de soutien politique dont dispose effectivement la conception d'un système de contrôle dans l'université et d'autre part le caractère ambigu ou clarifié des objectifs multidimensionnels poursuivis, nous sommes en mesure de positionner l'Université de Nantes sur la case (d) de cette grille signifiant que cette conception est rendue possible.

Nous avons également proposé un plan conceptuel intitulé « l'échelle de la performance » pour décrire à travers un schéma directeur modélisé le déploiement possible d'un système de contrôle de la performance globale dans l'université (Figure 11 page 107). Nous pouvons désormais positionner la démarche de développement durable de l'Université de Nantes sur ce plan, dont l'enjeu théorique est d'en explorer la totalité pour atteindre la « zone frontière » constituée par la mise en place d'outils de contrôle et de pilotage de la performance globale (Figure 22 page

146). Au travers de ce plan, nous pouvons ainsi différencier les universités en fonction du niveau atteint par celles-ci sur « l'échelle de la performance ».

Au regard de notre recherche descriptive menée dans l'Université de Nantes, seule cette « zone frontière » n'est pas encore atteinte, mais l'Université est en capacité de pouvoir l'atteindre car elle a franchi toutes les étapes rendant possible la construction d'indicateurs de pilotage multidimensionnels et le déploiement de tableaux de bord de pilotage de la performance.

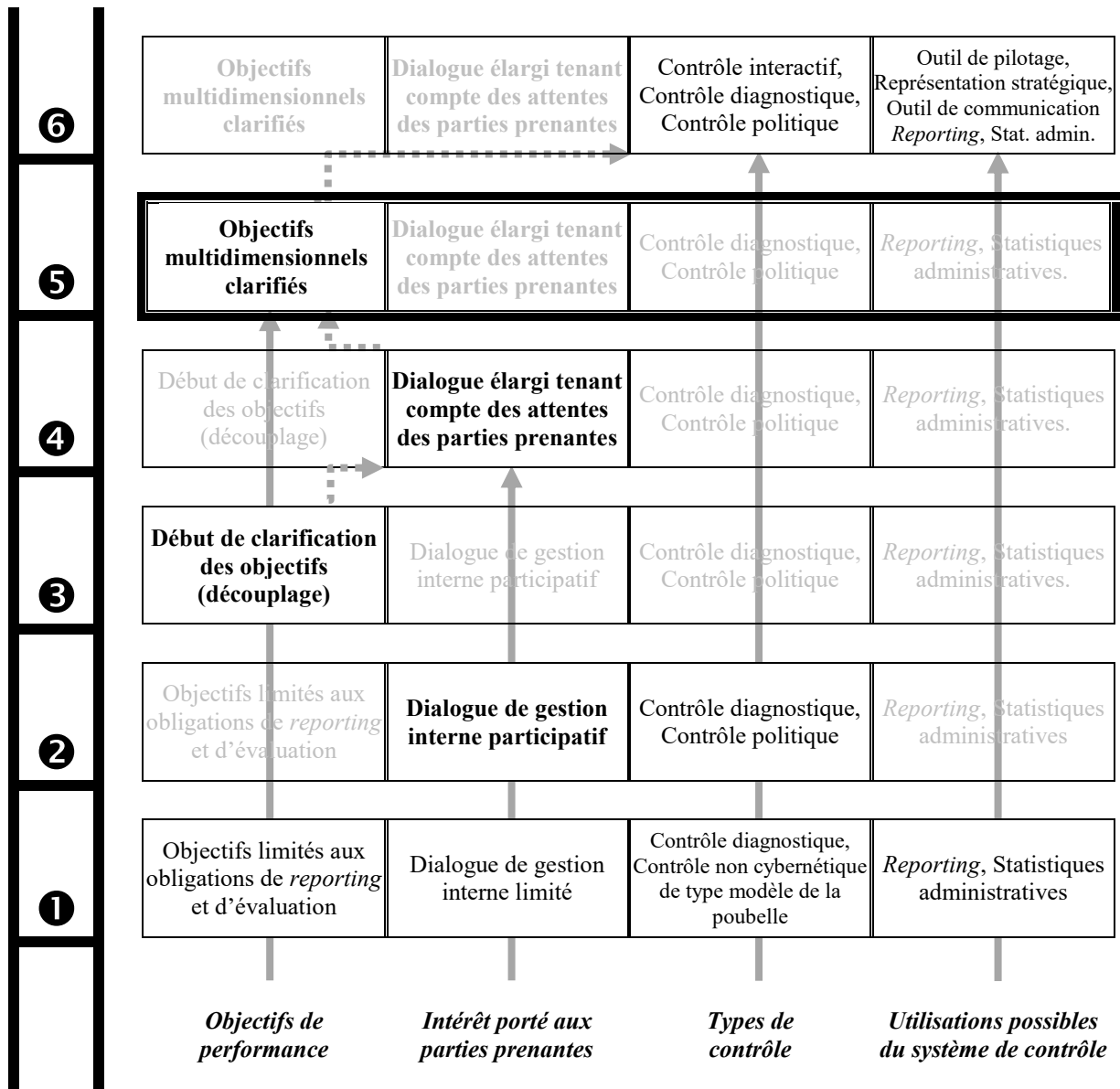


Figure 30: L'échelle de la performance globale - Université de Nantes

Si nous portons une attention particulière aux types de contrôle coexistants dans l'Université de Nantes et aux utilisations possibles du système de contrôle, nous avons observé que dans la situation actuelle :

- Le contrôle est essentiellement politique, mais aussi en partie diagnostique à travers les indicateurs déjà envisagés dans certains domaines du développement durable comme ceux liés à la collecte ou à la réduction des déchets. En revanche il ne peut exister de système de contrôle interactif car aucun outil de gestion approprié n'est disponible pour faciliter la recherche d'opportunités et l'émergence de nouvelles stratégies ;
- Le système de contrôle ne permet donc pas de mesurer, mettre sous contrôle par des indicateurs et piloter la performance du développement durable, il ne permet pas non plus de représenter la stratégie de l'établissement. Il est en revanche suffisant pour réaliser du *reporting* sans indicateurs puisqu'il est utilisé notamment pour renseigner le référentiel Plan vert de l'université, il permet également de favoriser et faciliter le dialogue avec les parties prenantes internes et externes.

Enfin, il est intéressant de remarquer que l'association des démarches qualité et développement durable dans l'Université de Nantes permet, comme nous l'avons envisagé¹¹⁷, de favoriser les mécanismes d'apprentissage et la volonté de mise en place des outils de contrôle de gestion. Cette volonté fortement affirmée par l'équipe de l'Université de Nantes est pour nous totalement liée à cette démarche qualité incitatrice et facilitatrice du déploiement d'une instrumentation de gestion (Ory, Petitjean et Côme, 2015). Si l'université parvient effectivement, comme cela est souhaité par l'équipe, à construire les dispositifs de contrôle qui lui donneront les moyens de piloter le développement durable dans une logique de performance, la démarche qualité aura alors pour autres avantages, d'une part de fiabiliser la production future des indicateurs et donc la pertinence de la prise de décision basée sur ces données, d'autre part de favoriser également la mise en place d'un système de contrôle interactif à travers sa logique d'apprentissage et d'amélioration continue.

¹¹⁷ Cf. Chapitre 3 : Section 3, suite à notre proposition de carte conceptuelle de la performance globale.

Section 2. L'Université de Bourgogne

L'Université de Bourgogne a véritablement débuté une démarche de développement durable en 2009, avec l'élection de la précédente équipe présidentielle de l'université, qui a conduit à l'élaboration d'un Plan Pluriannuel du Développement Durable voté par le conseil d'administration en juin 2010. Il n'existait pas alors de service dédié au développement durable dans l'Université de Bourgogne, la démarche était portée par un enseignant-chercheur très impliqué dans le développement durable et un conseiller en charge de ce dossier auprès du président de l'université, devenu ensuite le premier responsable du service Campus Durable et Citoyen de l'université avant d'être nommé directeur de cabinet en 2012.

Le service Campus Durable et Citoyen est le service qui est chargé de la mission développement durable de l'université depuis fin 2011, sa responsable actuelle en a pris la charge en 2012 avec l'arrivée de la nouvelle équipe présidentielle.

Le Plan Pluriannuel du Développement Durable (PPDD) a été élaboré à partir d'un inventaire réalisé en prenant appui sur le premier Plan vert proposé par la CPU-CGE, datant de 2009, auquel l'Université de Bourgogne a participé à la construction au niveau national. Ce PPDD a fourni la base sur laquelle la démarche développement durable de l'Université de Bourgogne a pu s'organiser et évoluer jusqu'à aujourd'hui.

1. L'organisation de la démarche et la méthode

Un Plan Pluriannuel du Développement Durable qui légitime la méthode :

Le plan pluriannuel est divisé en six grands domaines et invoque pour chacun d'entre eux de multiples objectifs opérationnels comme autant d'actions potentielles à poursuivre dans le développement durable :

- Sensibilisation et formation des étudiants et des personnels,
- Valorisation des recherches,
- Transport et mobilité,
- Impact environnemental de l'université,
- Politique sociale,

- Stratégie et gouvernance.

Ce plan pluriannuel fixe à la fois le cadre de référence dans lequel va s'inscrire l'action globale du service Campus Durable et Citoyen et légitime les actions qu'il entreprend. La vice-présidente déléguée au patrimoine, au développement durable et à la stratégie des sites territoriaux (VPPDD) reconnaît l'intérêt fondamental qu'il présente pour garantir le bon fonctionnement du service : *« C'est important que le plan pluriannuel existe parce qu'il est voté par le CA, alors que le Plan vert n'est pas voté par le CA, donc il n'existe pas en fait. Au-delà des vœux pieux qui y figurent, ce plan légitime nos actions. Si ce plan pluriannuel n'existait pas, s'il n'avait pas été voté par le CA, il faudrait qu'on légitime tout le travail que l'on fait, qu'on ait des accords, et l'accord de qui ? On ne va quand même pas tout faire passer en CA ? »*

La responsable du service Campus durable et citoyen (RSCD) voit aussi dans ce PPDD l'avantage de fixer très largement l'ensemble des orientations de la démarche à mener : *« Ce plan est aussi important pour avoir la première pierre, il a le mérite de poser des grandes thématiques, des grands objectifs, même si après on ne va pas s'en servir en tant que tel, mais ça nous sert de base. En disant, on l'a voté, il faut qu'on y aille ou il faut qu'on continue [ce qui a déjà été entrepris]. »*

Si le PPDD n'est pas en soi un outil opérationnel - même s'il en liste de très nombreux objectifs - et qu'il présente des « vœux pieux » difficilement applicables, il n'en constitue pas moins une base indispensable au travail de l'équipe constituée de la vice-présidente (VPPDD) et de la responsable du service (RSCD).

Une équipe restreinte :

Pour la VPPDD, le travail et l'ambition de la démarche sont nécessairement limités par la dimension de l'équipe réduite à un binôme : *« Du point de vue organisationnel, il y a aurait besoin de davantage d'effectifs, mais on n'a pas beaucoup de postes à distribuer et tout le monde réclame »* ; ce qui entraîne aussi des risques : *« Tout repose sur [la responsable du service], si [elle] est malade demain c'est la catastrophe ! »*.

Elle prend l'exemple de la réalisation du rapport développement durable de l'université publié pour la première fois en début d'année et qui a nécessité un travail considérable : *« Si on avait*

un service avec plus de personnels, là on "boosterait" beaucoup plus, on pourrait faire un rapport comme ça tous les ans, mais [elle] est toute seule ! ». Elle justifie aussi les limites liées à sa propre charge de travail de vice-présidente et aux priorités qui s'en dégagent, elle parvient à estimer la répartition du travail effectif sur chaque fonction : *« C'est une vice-présidence qui n'est pas totalement dédiée au développement durable, donc c'est compliqué ; l'aspect patrimoine est le plus important, le patrimoine m'occupe tous les jours, les sites territoriaux deux fois par semaine et le développement durable une fois par semaine. »*

Elle ne revendique pas pour autant la nécessité d'avoir une vice-présidence uniquement dédiée au développement durable à l'Université de Bourgogne car *« ce serait trop »*. Au contraire, selon la VPPDD : *« lier [le développement durable] avec le patrimoine a du sens, en tout cas c'est bien chez nous, et c'est un cadre assez fréquent »*. Elle estime en revanche que le lier avec les sites territoriaux *« commence à faire beaucoup »* et qu'elle pourrait passer *« davantage de temps au niveau réflexion sur le développement durable »* qu'elle ne le fait, si ne lui incombait pas aussi le pilotage des sites territoriaux.

Pourtant elle nuance son propos et reconnaît que s'il a *« vraiment du sens »*, le lien patrimoine-développement durable a également des défauts, car il *« contribue à ce hiatus qui existe entre environnement et développement durable, car cela entretient cette séparation avec les autres axes du développement durable et c'est dommage »*. En réfléchissant à la situation idéale, elle envisage la situation des universités où existeraient des vice-présidents aux fonctions très larges telles que : *« VP moyens, RH, finances et immobilier, donc c'est un "super gros" VP, qui pourrait intégrer le développement durable et ça a du sens parce que là on a au moins tous les volets du développement durable »* ; la situation idéale pour un VP développement durable dans le cas de l'Université de Bourgogne serait pour elle *« d'avoir les "moyens" et pas les "sites territoriaux". »*

Le service Campus Durable et Citoyen est donc piloté et géré par le binôme composé de la vice-présidente et de la responsable du service qui est un personnel administratif. Pour la responsable du service, la présence d'une personne à temps plein sur cette fonction est un gage de la réussite de la démarche : *« L'idéal est d'avoir dans une université au moins une personne dédiée, qui ne fasse que ça. Dans le réseau [des responsables développement durable] des universités on a un certain nombre de personnes qui font ça à 10, 20, 30, 40 ou 50 %, mais ce qu'ils nous font remonter à chaque fois c'est qu'ils n'y arrivent pas, ce petit delta de temps qu'ils doivent passer*

sur le développement durable ne leur permet pas de faire le travail ». La VPPDD confirme cette nécessité, la démarche ne peut pas être circonscrite à la seule fonction pilotage par la présence d'un VP, mais requiert sur le terrain la présence durable d'une personne qualifiée : « Sans quelqu'un d'opérationnel présent de façon pérenne, tout ça n'est que du vent. Il faut quelqu'un au quotidien de façon pérenne. Et quelqu'un de bon niveau, ce n'est pas un personnel de catégorie C qu'il faut pour ça. »

À ce propos la RSCD revendique l'importance d'avoir sur cette fonction une personne dont les compétences ne limitent pas la vision du développement durable à l'une de ses dimensions ou restreignent les enjeux du développement durable à la seule communication sur le sujet : « [il faut] si possible quelqu'un avec une formation transversale. On a des personnes qui s'occupent de ça et qui sont issues de la communication, bien sûr il y a besoin de communication et ils ont souvent des super idées à ce niveau, mais je me suis toujours demandé comment sont arrivés là ceux que j'ai eu l'occasion de rencontrer, je leur ai demandé d'ailleurs ! Comme on touche à tout, on a besoin d'une vision transversale, même si c'est parfois intéressant d'avoir une formation spécialisée, la formation transversale permet d'aller partout, ça ne doit pas non plus rester un truc de passionnés d'environnement. »

L'abandon du « comité campus durable et citoyen », remplacé par une autre structure :

Un comité campus durable et citoyen a été mis en place dans l'Université de Bourgogne au cours du mandat de la précédente équipe présidentielle, mais il a été abandonné en 2012 faute d'avoir trouvé sa place et un mode de fonctionnement efficace. La RSCD justifie notamment les dysfonctionnements constatés de ce comité par sa composition : « *Le comité développement durable a existé mais uniquement avec des gens qui étaient nommés ; et si vous nommez des gens sur ce genre de comité ça ne marche pas, parce que ça ne les intéresse pas, parce qu'ils n'ont pas le temps, etc.* » Néanmoins elle ne remet pas en cause l'intérêt théorique que peut présenter un tel comité et souhaite même à l'avenir en mettre un nouveau en place, mais en modifiant les modalités pratiques de sa composition et en l'utilisant pour orienter les actions du service : « *À terme j'espère bien pouvoir remonter une espèce de petit comité de ce genre-là mais uniquement avec des volontaires. Et que ces gens volontaires puissent dire ce qu'ils voient pour l'université, pour tel campus, ce qu'ils aimeraient monter comme projet, et que ce comité puisse faire des propositions au président. C'est ce vers quoi je souhaite qu'on tende. Pour le*

moment on ne l'a pas fait parce que j'attendais d'avoir assez de personnes qui identifient ce qu'est le développement durable. »

En attendant la création de ce comité de pilotage dédié, le fonctionnement de la démarche prend appui sur des « référents » et l'existence de la « commission de patrimoine » qui joue le rôle d'organe consultatif pour le développement durable :

- Les référents sur les sites territoriaux ont été choisis sur la base du volontariat. *« Cela a été fait lors d'une "commission de patrimoine" en demandant à ce qu'on ait une personne ressource par site qui ait envie de faire ça »* indique la RSCD. Il existe un référent sur tous les sites de l'université, donc cinq référents pour cinq sites. Ce sont pour certains des référents hygiène et sécurité qui se sont proposés et dont les prérogatives ont été étendues. Pour le site de Dijon, la RSCD assure ce rôle conjointement avec une personne du pôle patrimoine.

Cette mission de référent n'est pas une activité chronophage, *« ça ne leur prend pas beaucoup de temps »*. Leur rôle consiste, quand le service en a le besoin, à faire remonter certaines informations, par exemple *« sur le Plan vert, ou sur les déchets »* ; le référent doit être une personne capable de centraliser l'information et de la diffuser, également de réaliser le *reporting* pour le service. Ils participent à des réunions lorsqu'il y en a le besoin (par exemple pour le plan de déplacement), mais les contacts et interactions entre eux et avec le service interviennent le plus souvent au fil de l'eau, quand surviennent des questions de l'une ou l'autre partie.

« Avec ces référents on est vraiment sur de l'opérationnel, ce n'est pas stratégique », précise la VPPDD.

- La commission de patrimoine regroupe tous les directeurs et responsables administratifs des UFR, instituts, écoles, des élus volontaires des conseils d'administration et académique, elle est élargie aux directeurs de laboratoires et à un représentant par *« gros bâtiment »* de l'université. Potentiellement elle peut réunir plus de 60 personnes.

Si la commission de patrimoine traite aussi des thématiques du développement durable, la raison tient à son pilotage par la VPPDD qui assure la double fonction patrimoine et développement durable : *« Quand on a des thématiques développement durable on les met en commission de patrimoine, par exemple l'audit sur l'eau, le plan de déplacement, le Plan vert... Je ne pense pas qu'avant ça se faisait, mais je pense que c'est parce que je suis VP patrimoine et développement durable que du coup on a pensé à mettre le*

développement durable en commission patrimoine, mais aussi parce que c'est une institution qui est très utile au niveau de la réflexion, de la stratégie et des idées, parce que là on a une vraie discussion, ce n'est pas une commission décisionnaire, c'est vraiment une commission d'instruction, de réflexion, c'est là où on a le plus de choses. »

L'existence d'un comité développement durable *ad hoc* n'est ainsi pas justifiée pour la VPPDD, qui estime que la commission patrimoine remplit parfaitement le rôle de pilotage et orientation de la démarche, rendant caduque le besoin potentiel d'un comité de pilotage dédié au développement durable : *« C'est pour ça aussi qu'on n'a pas besoin pour l'instant d'avoir ce comité de pilotage qui chapeaute encore tout ça, et en mettant qui dedans ? C'est ça la grande question. Avec la commission patrimoine on touche tout le monde et tout le monde est libre de dire ce qu'il veut. Et puis en 2013 on a fait notre schéma directeur immobilier d'aménagement dans lequel on a également évidemment une vision développement durable, tout est passé en commission patrimoine et en CA, donc en discussion et en ouverture on ne peut pas vraiment faire plus large. »*

L'organisation fonctionnelle de la démarche développement durable peut être représentée de façon synthétique selon le schéma suivant :

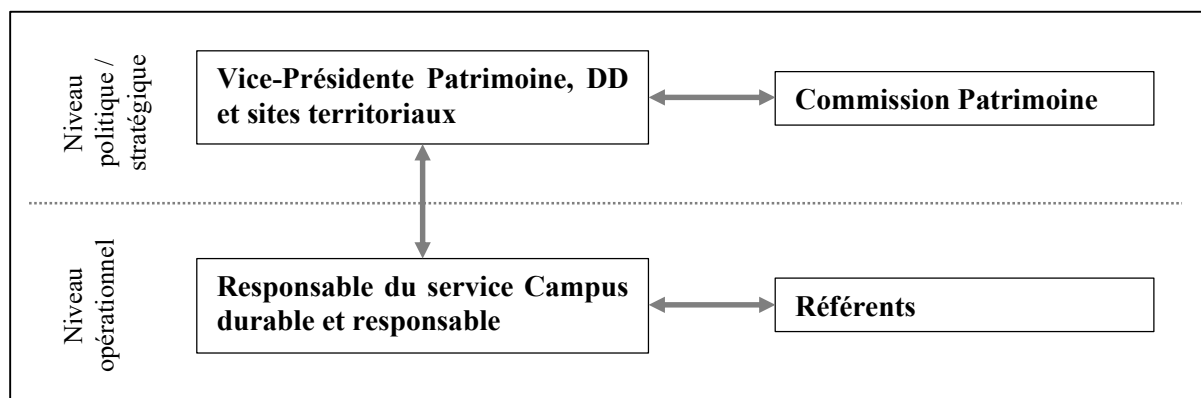


Figure 31: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à l'Université de Bourgogne

2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion

Une démarche participative pour renseigner le référentiel Plan vert :

La prise en compte des parties prenantes de l'université passe avant tout par une démarche participative mise en place par la RSCD qui, tant pour se construire un réseau que pour

renseigner les variables du référentiel Plan vert permettant de situer l'Université de Bourgogne au regard des dimensions du développement durable, est allée à la rencontre des acteurs de l'université pendant une année.

Cette démarche a d'abord donné lieu à un questionnaire rapide adressé par la RSCD aux personnels assurant les fonctions de directeurs, leur permettant de réfléchir au positionnement de leur UFR, de leur laboratoire ou de leur service dans la démarche de développement durable : *« J'ai fait un petit questionnaire, avec cinq questions pas plus, en rapport avec le référentiel Plan vert, envoyé aux directeurs de composantes, et j'en ai fait un aussi pour les directeurs de labo. De la même façon j'ai simplifié, si j'avais envoyé le Plan vert... (rires) ça n'allait pas être possible ! »*. Le travail s'est poursuivi par des rencontres et se répète chaque année, permettant de faire le point sur les avancées, les difficultés, les besoins et attentes exprimées par les différents services par exemple : *« C'est pour moi du travail avec tous les interlocuteurs en disant : "l'année dernière tu en étais là, cette année tu en es là, quels sont vos projets au niveau des services", [...] on me répond : "non là on n'a pas bougé pour telle ou telle raison" ou au contraire "dans 2 ans on voudrait en être là..." »*

Cette démarche permet de créer des liens, de tisser un réseau permettant de disposer de la bonne information et pour la RSCD d'être reconnue et identifiée dans l'université pour tout ce qui touche au développement durable : *« Comme maintenant je suis identifiée - mais pas encore par tout le monde - je commence à avoir un petit réseau, donc quand ils voient qu'il se passe quelque chose qui pourrait avoir un rapport avec le développement durable, ça remonte »*. La VPPDD insiste aussi sur l'importance de cette démarche participative et de la pédagogie à ce niveau, qui a permis pour la RSCD : *« que son travail [soit] reconnu aujourd'hui, les gens savent que c'est elle la référente »* ; elle renforce encore le poids accordé à la démarche en soulignant les difficultés traditionnellement liées à l'organisation universitaire, où malgré la proximité des UFR sur un même campus *« c'est une vie par UFR, ce n'est pas une question de distance, chaque structure a l'impression d'être seule, donc ne pense même pas à faire remonter l'information. Même si on le dit et le redit, ça marche pendant une semaine et ils oublient. »*

Concernant la détection plus vaste des attentes des personnels et des étudiants, une enquête ciblée sur le plan de déplacement a été mise en place avec l'aide d'un partenaire externe, permettant d'interroger notamment tous les étudiants et les associer aux décisions prises. Le

succès très relatif et le coût de l'opération n'incitent pas la VPPDD à renouveler l'expérience pour d'autres thématiques du développement durable : *« Et les enquêtes, vu le taux de réponse... On a fait une enquête pour le plan de déplacement, c'est laborieux. Alors faire des enquêtes sur le développement durable en général... je suis très sceptique. On se satisfait de taux de réponse extrêmement faibles, en plus ceux qui répondent sont les plus motivés, donc ils ne sont pas représentatifs ni objectifs »*. Cette conviction est renforcée par le sentiment que l'intérêt en matière d'idées nouvelles et de projets est limité : *« Il est vrai qu'ils peuvent nous apporter des idées qu'on n'aurait pas autrement, mais à part ça... ça me laisse vraiment très sceptique, je me demande vraiment si une enquête peut apporter quelque chose. Est-ce qu'on réussit à avoir des idées grâce aux enquêtes qu'on n'aurait pas eues autrement ? »*

Si la mise en œuvre de vastes enquêtes à destination des étudiants et personnels pour identifier des attentes n'est donc pas retenue pour l'avenir, suite à ce retour d'expérience plutôt décevant, les courtes enquêtes ciblées visant à faciliter le positionnement sur le référentiel Plan vert sont défendues, elles contribuent également à la sensibilisation des services au développement durable.

Une démarche qui permet la sensibilisation et facilite l'émergence de projets nouveaux :

L'objectif pédagogique est important pour la RSCD, qui se place clairement dans une logique d'apprentissage pour les services : *« En posant des questions très simples pour que ça leur prenne 5-10 minutes mais pas plus, ça a permis de faire remonter pas mal de réponses et je pense que ça les a fait se questionner ; parce qu'on n'arrête pas d'entendre parler du développement durable et c'est beaucoup de "green washing", mais hormis quelques personnes qui à l'université font de la recherche sur les questions de développement durable, pour les autres comme d'ailleurs pour tout le monde, c'est flou, on pense surtout aux poubelles ! »*

La sensibilisation passe plus largement par des réunions organisées avec les directeurs pour remplir le référentiel Plan vert, positionner l'université et envisager les directions à prendre dans le cadre de ce Plan vert, cela permet de créer des échanges depuis les étudiants jusqu'au bureau de l'université. La VPPDD résume la démarche et insiste particulièrement sur la sensibilisation : *« Quand on a monté le Plan vert, on a fait des réunions avec les directeurs de composantes, de labos, avec le président, etc. On en a discuté en bureau. Déjà il y a eu une*

étape de sensibilisation qui a été très longue et très importante, sensibilisation de tout le monde dans l'université. Il y a aussi la question des étudiants, on n'a pas de VP étudiant chargé du développement durable mais on a travaillé avec les deux VP délégués à la vie étudiante, il y a donc eu ces grands moments de sensibilisation [...] ». Ces discussions, échanges à différents niveaux, jusqu'au bureau des VP, ont permis d'objectiver le positionnement de l'Université de Bourgogne sur chacun des axes du référentiel Plan vert : « Nous avons rempli tous les axes du Plan vert, nous nous sommes mis d'accord sur ce qu'on met sur les axes, si on est d'accord pour continuer, [...] la direction prise pour chaque axe. »

Cette sensibilisation est un facteur déterminant pour susciter en interne à l'université l'émergence de projets sur les thématiques du développement durable, le service Campus durable et citoyen joue alors un rôle de facilitateur : « on peut avoir en interne des gens qui ont des projets en tête, et on les aide à les mettre en place ».

Mais les projets peuvent aussi avoir pour origine des parties prenantes externes à l'université : « Par exemple le Conseil régional qui va nous appeler, ou le "Grand Dijon" qui a fait son plan climat-énergie-territoire, qui souhaitait que ses partenaires s'engagent, en nous demandant ce que nous étions prêts à faire, dans l'université, pour rentrer dans la stratégie du "3 fois 20"¹¹⁸. On a recensé nos projets et mis les projets que nous avons, par exemple concernant la chaufferie. »

Outre son rôle de facilitateur, lorsque des projets émergent le service Campus durable et citoyen est en général force de propositions. La « semaine du développement durable » en est une illustration : « Je dis : "Tiens il y a telle thématique qui ressort on pourrait faire ça, ça, ça, est-ce ce que ça te va ?", il faut voir ce qui est possible, contacter ceux qui avaient eu des idées, par exemple l'année d'avant, en leur demandant s'ils sont toujours partants... puis je fais remonter à la VP, lui donne le coût... ».

¹¹⁸ En combinant tram, éco-quartiers et réseau de chaleur, le Grand Dijon souhaite atteindre les objectifs fixés par l'Union européenne, les « 3 fois 20 » pour 2020 :

- réduire de 20 % les émissions de gaz à effet de serre,
- augmenter de 20 % l'efficacité énergétique,
- atteindre 20 % d'énergies renouvelables dans le mix énergétique.

La difficile implication des étudiants :

Mais la mise en œuvre des projets et plus largement l'ensemble de la démarche développement durable bute sur « *le problème des étudiants* ». La RSCD considère qu'elle commence à être bien identifiée par les personnels, « *mais au niveau des étudiants c'est compliqué de les toucher* ». Elle prend l'exemple du plan de déplacement pour illustrer cette difficulté : « *On les a invités et personne n'est venu, alors qu'on voulait avoir leur retour.* »

Une enquête sur la vie étudiante est en cours dans l'Université de Bourgogne, elle concerne l'ensemble de la vie étudiante et la RSCD espère pouvoir en réutiliser des éléments pour faire émerger de nouveaux projets impliquant les étudiants, mais elle admet que jusqu'à présent cette participation étudiante est globalement un échec : « *On n'a pas réussi à travailler avec les étudiants sur les questions de développement durable, [...] l'étudiant arrive, suit son cours, il repart, ce qu'il veut c'est pouvoir garer sa voiture (rires) !* ». Elle continue néanmoins à aller à leur rencontre dans le cadre d'opérations de sensibilisation et cherche à prendre appui sur des soutiens : « *J'ai essayé une ou deux fois en passant par les associations mais ça n'a rien donné. Des étudiants m'avaient contactée en début d'année parce qu'ils souhaitaient monter une antenne locale du REFFED, et puis plus rien, pas de nouvelles. J'ai vu les étudiants de géo en février, je leur ai présenté tout ce qui se faisait à l'université, 2 ou 3 ont réagi mais les autres étaient en veille de vacances (rires), je ne suis pas tombée au bon moment.* »

Même si les étudiants ne s'impliquent pas comme elle le souhaiterait, la RSCD estime que cela peut pourtant porter des fruits : « *Ça leur a permis de se poser des questions* ». Elle souhaiterait que les étudiants intègrent les principes du développement durable dans leur quotidien jusqu'à en devenir des habitudes : « *Je ne veux pas qu'ils se disent : ça c'est DD ou pas ? Il faudrait le faire sans le dire. C'est tous les jours qu'on doit faire des choses en rapport avec le DD, par contre c'est là que joue la définition que l'on donne au DD, le DD qu'est-ce que c'est ? C'est ce que je leur ai présenté, en leur disant vous en faites tous les jours, il n'y a pas besoin que vous sachiez que c'est du DD.* »

La prise en compte des parties prenantes est bien une réalité dans l'Université de Bourgogne, qui tient compte - au moins partiellement - de leurs attentes, essentiellement par l'intermédiaire des personnels rencontrés par la RSCD lorsqu'elle cherche à positionner l'université sur le référentiel Plan vert, mais aussi lorsque le service répond aux projets qui émergent tant en interne que par des sollicitations de parties prenantes externes. La démarche cherche à être

participative, l'animation de gestion autour du développement durable permet des échanges nombreux dans le cadre de structures formelles (commission de patrimoine, réunion de référents) et informelles (rencontres avec les étudiants, visites dans les services...) et facilite le déploiement de nouveaux projets.

3. Objectifs de performance

La VPPDD estime que le développement durable, bien qu'il soit un axe stratégique de la politique poursuivie par l'université, n'en constitue pas pour autant un axe de performance : *« Le développement durable est un axe stratégique pour le président, même si ce n'est pas à un axe de la performance de l'université et que ce n'est pas l'entrée principale de la politique. C'est un axe stratégique parce qu'on essaye de faire en sorte que le développement durable soit intégré dans quasiment tous les dossiers, parfois en l'imposant, je pense au pôle patrimoine [...], mais c'est compliqué. »*

Le plan pluriannuel du développement durable constitue pour l'université un plan d'actions potentielles, en proposant de très nombreux objectifs opérationnels dans six grands thèmes du développement durable, mais - nous l'avons dit - il joue plus un rôle de légitimation des actions menées par le service Campus durable et citoyen que celui d'un plan d'actions effectives. Au niveau stratégique, l'université ne dispose pas d'éléments formalisés portant sur des objectifs précis à poursuivre, néanmoins elle décline sa vision stratégique autour de trois grands objectifs¹¹⁹ :

- Limiter l'impact des activités sur l'environnement et développer des modes de gestion et de fonctionnement durables (gestion environnementale du Campus, politique d'achat, gestion du patrimoine, gestion de l'eau, déplacement des usagers et des personnels) ;
- Former, sensibiliser tous les étudiants au développement durable (mise en place d'une UE transversale et d'actions de sensibilisation, impliquer les étudiants dans la politique développement durable de l'université, promouvoir les formations spécialisées) ;

¹¹⁹ Source : site web « campus durable de l'Université de Bourgogne ». <http://campusdurable.u-bourgogne.fr/lub-et-le-developpement-durable/objectifs.html>

- Encourager les efforts de recherche en matière de développement durable (favoriser les réseaux d'équipes travaillant sur ces sujets, développer les partenariats équipes de recherche / monde socio-économique, valoriser les travaux et les équipes engagées sur le développement durable).

Le fait que ces grands objectifs stratégiques restent relativement généraux n'empêche pas la mise en place d'actions nombreuses, malgré la difficulté de les conduire avec une équipe restreinte, ainsi pour la VPPDD : *« Au niveau de la stratégie globale, on a des grands axes, mais pour l'instant on en est surtout au niveau d'actions, par exemple on a lancé un audit sur l'eau pour identifier comment économiser l'eau froide et chaude sur l'ensemble des campus. On réfléchit à des actions ciblées comme celles-là, le problème est [que la RSCD] est toute seule dans ce service, tout repose sur elle et ce n'est pas simple. »*

Des objectifs non priorisés :

« On ne choisit pas une priorité, ce n'est pas possible, tout est lié. Puis au quotidien, on est happés par un projet, par un autre projet, par un appel à projets... », estime la VPPDD. Ainsi sans définir d'objectifs prioritaires, elle reconnaît que le service Campus durable et citoyen va devoir mener simultanément ou successivement des actions très variées, mais dont la cohérence sera assurée dans la durée : *« Quand on regarde le Plan vert on se dit qu'on ne peut pas mener tout de front et pourtant on essaye quand même, mais il est vrai qu'on n'en est pas encore à se dire : "bon maintenant, l'an prochain on se limite à quoi, ou ça on le fait, ou non ?" ; et si on raisonne à 4-5 ans ou 5-6 ans même, ce qui fait déjà deux mandats présidentiels, ce n'est pas évident. C'est pour ça que [la RSCD] a un rôle central parce qu'elle [assure] la pérennité, la continuité. »*

Lorsque des choix d'actions doivent néanmoins être opérés c'est avant tout à la RSCD qu'il revient de les réaliser, car comme le justifie la VPPDD : *« c'est elle qui sait ce qui est faisable et pas faisable »*, même si le contrôle politique va éclairer ou emporter les décisions et choix effectifs : *« Après politiquement il y a des éclairages sur des points particuliers, par exemple sur une signature de charte, ou la création d'une UE transversale qui me paraît aussi bien au niveau du développement durable que de l'affichage politique. Cette UE transversale serait*

pour moi une des priorités à venir, mais pour les priorités au quotidien c'est [la RSCD] qui sait. »

L'Université de Bourgogne poursuit bien des objectifs multidimensionnels, mais demeure pour l'instant au stade non finalisé de clarification de ses objectifs.

L'équilibre des dimensions du développement durable :

Si l'ensemble des thématiques du développement durable sont renseignées dans le référentiel Plan vert de l'Université de Bourgogne, le service Campus durable et citoyen ne participe pas de façon équilibrée à des actions sur toutes ces dimensions, ce que confirme la RSCD : *« le plus facile est de travailler sur le côté environnement, c'est celui sur lequel on arrive le plus à toucher, à monter des projets. Pour le volet social, ça va être plus de la veille, mais on a des chargés de mission, par exemple sur l'égalité, parité homme-femme »*. Cette mission égalité homme-femme existe depuis un an et demi, elle dépend à la fois de la vice-présidence patrimoine, développement durable et sites territoriaux et de la vice-présidence ressources humaines.

Concernant le volet RH du développement durable, l'université dispose d'une chargée de mission qui dépend du VPRH et de la VPPDD, la RSCD ne pouvant *« pas tout faire toute seule et tout en même temps »* comme le précise la VPPDD qui estime que depuis l'arrivée de la RSCD *« on a un vrai service, très carré, et qui a construit pas mal de choses, mais l'aspect RH est phénoménal, énorme. »*

Néanmoins la RSCD travaille en transversalité et ne néglige pas certains aspects de la dimension RH pour laquelle elle réalise un véritable travail de veille : *« Si je vois quelque chose apparaître à travers le réseau des référents développement durable, ou par les newsletters auxquelles je suis abonnée au niveau national et international, je renvoie au VP RH, à la chargée de mission RH, ou directement aux services selon ce dont il s'agit, en disant : "attention, il y a ça qui vient de sortir, ou ça va bouger, pensez à surveiller". Parce que tout le monde est dans ses projets, et on n'a pas de service de veille juridique comme cela existe souvent dans les collectivités territoriales. Chacun doit faire sa propre veille, mais tout le monde n'a pas le temps dans les services. »*

La dimension environnementale est la plus facile à porter pour le service Campus durable et citoyen, la RSCD a notamment eu un travail « colossal » sur les déchets et les D3E (déchets d'équipements électriques et électroniques), qui n'est pas encore terminé : « *Le choix de travailler sur les déchets s'est imposé à mon arrivée car il existait déjà cette problématique avec la collecte des ordinateurs par Emmaüs, qui n'était plus possible car on n'avait pas connaissance du devenir des déchets, dont nous sommes responsables* » ; pour les déchets dangereux en revanche la démarche est déjà bien installée et fonctionnelle : « *Ça se passe au niveau hygiène et sécurité, ça roule tout seul, il y a des procédures car tout a été mis en place depuis plusieurs années et tout est écrit.* »

Faisant référence aux trois dimensions traditionnelles du développement durable la RSCD considère que dans l'Université de Bourgogne « *les gens intègrent bien la dimension environnementale* » et que « *pour le volet social ça commence maintenant* ». Elle admet une difficulté à faire intégrer l'axe économique et sa propre difficulté à bien l'appréhender : « *moi-même je ne suis pas toujours au point pour l'expliquer, ça passe souvent par des exemples* » ; et illustre ce propos avec l'exemple des choix réalisés pour le chauffage du campus de Dijon : « *C'est pour nous une opération neutre en termes de coût, qui est identique, mais en termes d'environnement "il n'y a pas photo", et il faut compter aussi avec l'impact local : on s'est mis sur un équipement collectif du Grand Dijon, approvisionné en bois fourni localement ou sur un rayon de 150 km, c'est aussi un choix idéologique, ce n'est pas là un avantage financier* ». La dimension économique et financière du développement durable n'est pas - et de loin - celle sur laquelle les objectifs sont orientés dans l'Université de Bourgogne.

4. Instrumentation de gestion et indicateurs

L'Université de Bourgogne ne dispose pas de tableau de bord, ni opérationnel ni stratégique. L'absence de clarification des objectifs à poursuivre et les projets très variés déployés par le service Campus durable et citoyen expliquent cette absence. Cela s'entend dans les justifications que la RSCD apporte lorsque la VPPDD estime que le développement durable est bien un axe stratégique pour le président mais pas un élément de la performance de l'université et qu'il est en conséquence compliqué de l'intégrer voire de l'imposer dans tous les dossiers : « *C'est compliqué parce qu'on n'a pas pour le moment un tableau de bord avec des objectifs.* »

On n'en est pas encore là, mais on va y venir. Pour le moment ça se fait au fur et mesure que les projets arrivent. »

L'absence de tableau de bord ne signifie pas l'absence de suivi ou d'état de lieux, réalisés grâce à l'utilisation du référentiel Plan vert de la CPU-CGE, qui fournit à la RSCD et à la VPPDD un outil permettant de conduire la démarche développement durable de façon plus précise que le plan pluriannuel de développement durable voté en 2011 par le CA de l'université ; ainsi pour la RSCD : *« Le PPDD on ne s'en sert pas en tant que tel, on va se servir plutôt du [référentiel] Plan vert. [...] [Le référentiel] Plan vert nous a permis de bien nous situer par rapport aux points du PPDD et de faire remonter toutes les informations qu'on découvre au fur et à mesure, parce que l'information n'est pas centralisée. »*

Le référentiel Plan vert, tableau de suivi opérationnel de la démarche :

La VPPDD considère que le référentiel Plan vert est un peu le tableau de bord qu'ils n'ont pas : *« Cela nous sert de grille et de référence, c'est un peu le tableau qu'on n'a pas officiellement, mais c'est un tableau de suivi avec un état des lieux, puis on avance »*. Le référentiel présente des variables dites opérationnelles et d'autres dites stratégiques, celles-ci ont été discutées en bureau lorsque le référentiel Plan vert a été complété, *« il y a eu du feed-back sur les axes stratégiques »* et un rapport développement durable en a été tiré, ce qui fait finalement dire à la VPPDD : *« quand [la RSCD] dit qu'on n'a pas de tableau de bord, si on l'a, mais il n'est pas formalisé »*. La RSCD confirme que selon la lecture réalisée du référentiel ce dernier pourrait s'apparenter à un tableau de bord, mais elle est consciente qu'il ne s'agit pas d'un outil de pilotage : *« Il a des indicateurs, mais je le veux plus simple, c'est pour ça que je ne l'appelle pas tableau de bord ; je vois à quoi le tableau de bord doit ressembler mais je n'en suis pas encore là pour le moment. »*

La RSCD envisage pourtant un tableau de bord inspiré du référentiel Plan vert : *« On va essayer de le faire sous format tableau de bord, plus simple, avec des indicateurs. On a les indicateurs qui sont sur le [référentiel] Plan vert, mais on en a tellement... Le but du tableau de bord c'est d'avoir quelque chose d'un peu plus simple que le référentiel Plan vert, pour que chaque année, au bureau, au conseil d'administration, il y ait un tableau disant : "voilà ce qu'on fait sur les*

thématiques du développement durable, voilà où on a progressé, voilà où pour le moment ça n'a pas bougé, voilà là où on a été moins bons". »

Si des indicateurs existent et apparaissent dans le référentiel Plan vert, leur non utilisation pour le contrôle et le pilotage d'une part, mais leur production visant à renseigner le référentiel d'autre part, leur confère davantage le statut de données statistiques justificatives du *reporting* dans l'application EVADES que de véritables indicateurs de gestion.

Des données existantes, mais non traduites en indicateurs de pilotage de la performance :

La production de données du développement durable, visant à justifier le positionnement de l'université dans le référentiel, est facilitée par l'organisation d'un service central de l'université intitulé « Pôle développement durable, qualité et pilotage » qui regroupe quatre sous-services chargés des activités suivantes :

- Pilotage, Études, Projets,
- Masse salariale, Indicateurs RH,
- Qualité, Contrôle interne,
- Développement durable.

Ainsi pour la RSCD, *« en regroupant le développement durable, la qualité et la mission pilotage, la logique est que tous travaillent sur des questions transverses. Nous sommes tous en recherche de données, on ne va pas travailler ensemble sur les projets, mais on va être sur du partage de l'information entre nous. Le regroupement dans un pôle unique est bien plutôt que d'être isolés, on a une chef de pôle avec qui on partage toute l'information. Elle a toute l'information de tous les projets que nous suivons. »*

Cela facilite donc le travail de la RSCD qui a un accès direct aux données produites par le pôle dans toutes les thématiques du développement durable. Cependant les données ne sont pas toutes issues du pôle et certaines plus complexes à obtenir. Ce n'est pas le cas de celles concernant la gestion environnementale, selon la RSCD, pour lesquelles : *« J'ai tout un tas de données chiffrées, qui sont plus faciles à obtenir que dans d'autres axes »*, ou les données sociales : *« sur la politique sociale c'est pareil, la plupart des informations viennent du bilan social, qui est fait chez nous au pôle pilotage, d'où l'intérêt d'être regroupés »*. Pour ce qui

concerne la politique sociale et la politique environnementale de l'université, « *on met du temps à récupérer mais on récupère l'information.* »

Mais comme le dit la RSCD : « *les données du développement durable ne viennent pas que du service DD, le développement durable n'est pas quelque chose à part, il faut que ce soit intégré* ». Cela implique de contacter pour cela d'autres services : « *ce qui est lié à la formation, je vais le chercher au service formation, tout ce qui est lié à l'hygiène et sécurité, c'est le service hygiène et sécurité qui me le donne* ». En effet il y a « *les chiffres [qui] sont produits par le pôle pilotage, un certain nombre viennent de là, et après c'est du porte à porte entre les services pour récupérer l'information chiffrée.* »

La démarche par enquête et visite dans les services est essentielle pour assurer cette collecte de données. Le référentiel Plan vert a été complété par la RSCD une première fois en 2012-13, elle l'a bâti à partir des informations récupérées lors de ces visites. Pour l'année 2014, la démarche participative a été complétée par l'enquête, et pour le prochain référentiel des fiches projets vont s'y ajouter. « *Tous les ans j'essaie d'aller un petit peu plus loin dans le référencement des informations sur le Plan vert* », explique-t-elle.

Faire participer les services lors de cette démarche de collecte d'informations pour compléter le référentiel Plan vert est important pour la VPPDD, qui considère que « *c'est une façon de les mettre en valeur et de leur dire "vous voyez vous faites du développement durable"* ». Toutefois ils ne sont pas destinataires des tableaux une fois complétés : « *Pour l'instant ce Plan vert n'est pas diffusé, on n'est pas prêts pour ça, c'est un outil pour nous deux* ». Même au niveau de la gouvernance de l'université, le référentiel complété est un outil réservé à la VPPDD, qui plaisante à ce sujet sur la lourdeur du document : « *Le président, si on lui donne ce tableau, il meurt (rires) !* », ce qui montre clairement et mieux que n'importe quelle justification que le référentiel Plan vert ne peut en aucun cas être assimilé à un tableau de bord de pilotage, malgré la présence de ses « variables stratégiques ».

Les indicateurs renseignés pour justifier le positionnement de l'Université de Bourgogne sur chaque variable du référentiel sont presque uniquement des indicateurs proposés par le référentiel lui-même, bien que ceux-ci ne soient qu'indicatifs, selon la RSCD qui reconnaît aussi que tous les indicateurs proposés ne peuvent être complétés par manque d'information : « *90 % des indicateurs sont choisis parmi ceux proposés par le [référentiel] Plan vert. Mais il*

y en a énormément et on ne les a pas tous remplis, il y en a qui ne collent pas et on ne les utilise pas, ou on n'a pas l'information. »

Des données parfois difficiles à obtenir, l'exemple de la recherche et de la formation :

L'accès difficile ou impossible à certaines informations est un problème inhérent au système d'information de gestion utilisé par l'université, qui ne prévoit pas la collecte de certaines données qui pourraient pourtant être simples à obtenir dans les services concernés. La RSCD prend l'exemple de la formation et de la recherche : *« Là où j'ai le moins d'informations, où j'ai le plus de mal à récupérer des infos, c'est le côté formation et recherche. »*

Elle *« embête toujours avec la même chose »*, selon ses propres termes, le service de la recherche pour savoir combien de colloques sont organisés à l'université, combien de publications font les enseignants-chercheurs, et plus largement connaître toutes les actions de recherche qui touchent au développement durable, *« quitte à trier moi-même après les thématiques qui m'intéressent »*. Ces informations ne remontant pas jusqu'à elle, elle se trouve parfois démunie lors de sollicitations de partenaires extérieurs et estime perdre des occasions de valorisation des travaux effectués. Il ne lui paraît pas compliqué d'inventer *« un outil avec lequel, à chaque fois qu'un enseignant chercheur fait quelque chose, le renseigne, ça lui prend 3 minutes, et à la fin de l'année on puisse faire des tris et avoir des indicateurs, [...] c'est typiquement le genre de choses dont j'aurais besoin. »*

Poursuivant dans cette démonstration des difficultés rencontrées pour connaître l'information qui pourrait être traduite en indicateurs, elle prend l'exemple de l'enquête menée auprès des directeurs de laboratoires pour renseigner les variables concernant la recherche dans le référentiel Plan vert, comportant quelques questions très simples du type : *« Est-ce que vous réalisez des recherches sur le développement durable, à quelle échelle, locale, nationale, internationale, etc. »*. Elle s'est aperçue suite à cela que certains directeurs de laboratoires ne connaissaient pas les réalisations ou implications de certains chercheurs de leurs laboratoires, ils n'avaient pas eux-mêmes toutes les informations.

Le recensement des informations sur la partie formation n'est pas plus aisé : *« On a plus de 400 formations, à un moment donné il a fallu que j'épluche les 400 plaquettes, j'ai déjà trié par*

nom, mais je pense que j'en ai oublié quelques-unes ». Après ce premier tri par appellation, elle s'est intéressée au contenu des diplômes en lisant le contenu des plaquettes retenues suite au tri, en vue d'identifier toutes les formations qui touchent au développement durable. Elle reconnaît ici la limite de l'exercice : « Mais je l'ai fait avec mon prisme, je dis qu'il y a "tant" de formations qui concernent le développement durable, mais quelqu'un d'autre donnerait un autre chiffre, je l'ai dit à la VP et au directeur de cabinet. »

Le souhait d'un tableau de bord de pilotage :

La RSCD regrette l'absence de tableau de bord, cette situation doit pour elle évoluer. Ce n'est pas tant l'aspect opérationnel d'un tableau de bord qui est souhaité, car le référentiel Plan vert fournit dans ce domaine un pis-aller dont il est possible de se satisfaire, en revanche il n'existe pas d'ersatz possible compensant l'absence d'un tableau de bord stratégique : « *Le souhait d'aller vers un tableau de bord est pour avoir des outils de décisions pour la gouvernance ; c'est vraiment ça* ». Cette absence conduit le service Campus durable et citoyen à mener des actions dont le suivi et le pilotage se font en dehors d'une vision stratégique globale formalisée : « *Pour le moment on le fait au coup par coup, on a un projet qui sort : on s'inscrit dedans, oui, non, pourquoi, qu'est ce qui bloque. On fait des petites actions, et pour moi l'intérêt du tableau de bord c'est vraiment pour fixer des objectifs, sur le long terme. Jusque-là on est sur du coup par coup, on a fait du pragmatique, le but à terme est d'être sur quelque chose de plus "pilote", entre guillemets. Même si aujourd'hui je ne décide pas toute seule, je fais des propositions, mais il faut que ça puisse se piloter.* »

La RSCD semble consciente qu'un lien existe entre l'absence de tableau de bord de pilotage et l'absence d'objectifs clairement définis, son programme de travail annuel n'étant fixé qu'en fonction d'un calendrier prévisionnel qu'elle établit elle-même : « *On n'a pas de réels objectifs stratégiques qui sont fixés, [...] le tableau de bord servirait à guider l'université à travers des objectifs chiffrés. J'ai bien des chiffres en rapport avec le Plan vert, mais il faudrait quelque chose qui aille plus loin, avec un suivi des objectifs.* »

Soucieuse de disposer d'un tel outil et consciente de la nécessité de faire ses propres propositions à ce sujet mais aussi de la difficulté de le construire, elle prévoit de se faire aider pour une mise en œuvre prochaine de ce tableau de bord, si le temps le lui permet : « *Le tableau*

de bord je le voudrais pour la fin de l'année civile, dans l'idéal. Mais entre l'idéal et la réalité, ça va dépendre des contraintes du calendrier. [...] Je vais travailler avec ma collègue de la qualité là-dessus. »

5. Conclusion

La démarche développement durable menée dans l'Université de Bourgogne ne s'appuie pas aujourd'hui sur des objectifs stratégiques clarifiés et priorisés, de nombreux projets et actions sont ainsi menés de front par la responsable du service qui en assure seule la mise en œuvre opérationnelle. En absence de demandes spécifiques exprimées par le « politique » sur les orientations stratégiques, cette situation la conduit à prioriser elle-même les actions à mener. Elle répond ainsi aux appels à projets et sollicitations internes et externes en identifiant ce qui est réalisable en lien avec la VPPDD. La RSCD ne se satisfait pas de cette situation puisqu'elle exprime le besoin de disposer d'outils de pilotage et d'objectifs de niveau stratégique. Elle manifeste ainsi l'importance de disposer d'un tableau de bord « *pour fixer des objectifs, sur le long terme* ». Il nous apparaît évident en analysant cette attente que le déficit d'orientation stratégique et d'objectifs clarifiés lui fait invoquer - sans qu'elle en connaisse le concept - le recours à un système de contrôle interactif (Simons, 1995), puisque précisément ces systèmes focalisent l'attention sur les incertitudes stratégiques et font émerger les opportunités nouvelles en intervenant dès la formation de la stratégie.

Au regard du schéma (Figure 12 page 112) permettant de situer les universités par rapport à la possibilité de construire un système de contrôle instrumenté pour la mesure et le pilotage de la performance globale, l'Université de Bourgogne est positionnée sur la case (a). En effet, si la RSCD est en attente d'un tel système de contrôle, ce souhait n'est pas porté politiquement par la VPPDD qui n'a pas d'attente particulière à ce sujet et considère même le référentiel Plan vert comme « *un peu le tableau de bord qu'[ils n'ont] pas officiellement* ». Parce que l'Université de Bourgogne ne dispose pas non plus d'objectifs stratégiques clarifiés et priorisés, la conception du système de contrôle attendu est pour l'instant impossible.

L'absence de tableaux de bord de suivi et de pilotage n'implique cependant pas l'absence de données chiffrées. L'Université de Bourgogne dispose au contraire de nombreux indicateurs du développement durable utilisés notamment pour justifier le positionnement de l'université sur

les variables du référentiel Plan vert. Cette collection d'indicateurs n'est cependant utilisée que dans une logique de *reporting* dans le cadre du référentiel et n'est pas en l'état adaptée au pilotage puisque les indicateurs ne renseignent leurs utilisateurs ni sur la réalisation d'objectifs (inexistants) ni sur les orientations nouvelles à poursuivre.

Si l'Université de Bourgogne en est donc aux prémices du stade de la clarification des objectifs de performance à poursuivre, elle parvient par ailleurs à conduire avec ses parties prenantes internes et externes un dialogue régulier qui permet l'émergence de projets et la mise en place d'actions en réponse aux sollicitations et attentes décelées. Toutefois l'écoute des attentes des parties prenantes n'est pas systématisée, besoins et attentes surgissent davantage de façon impromptue qu'ils ne sont détectés de manière organisée. L'université prend en compte les attentes des parties prenantes mais ne les a pas encore intégrées dans la définition de sa stratégie, ce qui est à la fois une cause et une conséquence de l'insuffisance de cette dernière, le dialogue bien réel élargi aux parties prenantes doit être renforcé en ce sens pour faciliter cette intégration.

Concernant plus précisément les types de contrôle et les utilisations possibles du système de contrôle, nous avons observé dans le cas de l'Université de Bourgogne que :

- Le contrôle politique coexiste avec un système diagnostique, mais ce dernier ne fonctionne pas de façon à permettre le pilotage de la démarche et la mesure de sa performance, il est limité à une production d'indicateurs de positionnement utiles pour la justification des variables du référentiel Plan vert ;
- Le système de contrôle ne permet donc pas de mesurer et piloter la performance du développement durable, il ne permet pas non plus de représenter la stratégie de l'établissement. Il est en revanche utilisé pour le *reporting* dans le cadre du référentiel et dans le dialogue avec les parties prenantes qu'il alimente et qui l'enrichit à la fois.

Nous pouvons désormais positionner la démarche développement durable de l'Université de Bourgogne sur le plan de « l'échelle de la performance » (comme nous l'avons fait pour l'Université de Nantes, Figure 30 page 219).

Nous pouvons ainsi nous rendre compte du chemin qu'il reste à parcourir sur le plan pour atteindre la « zone frontière » définie par l'angle nord-est (présenté en Figure 22 page 146). Seul un échelon reste à gravir pour atteindre cette zone, il convient pour cela de définir les objectifs de performance du développement durable à poursuivre et piloter. Ce faisant, à la seule

condition d'une volonté politique de mise en œuvre, l'Université de Bourgogne aurait alors la possibilité d'instrumenter un système de contrôle et pilotage de la performance globale.

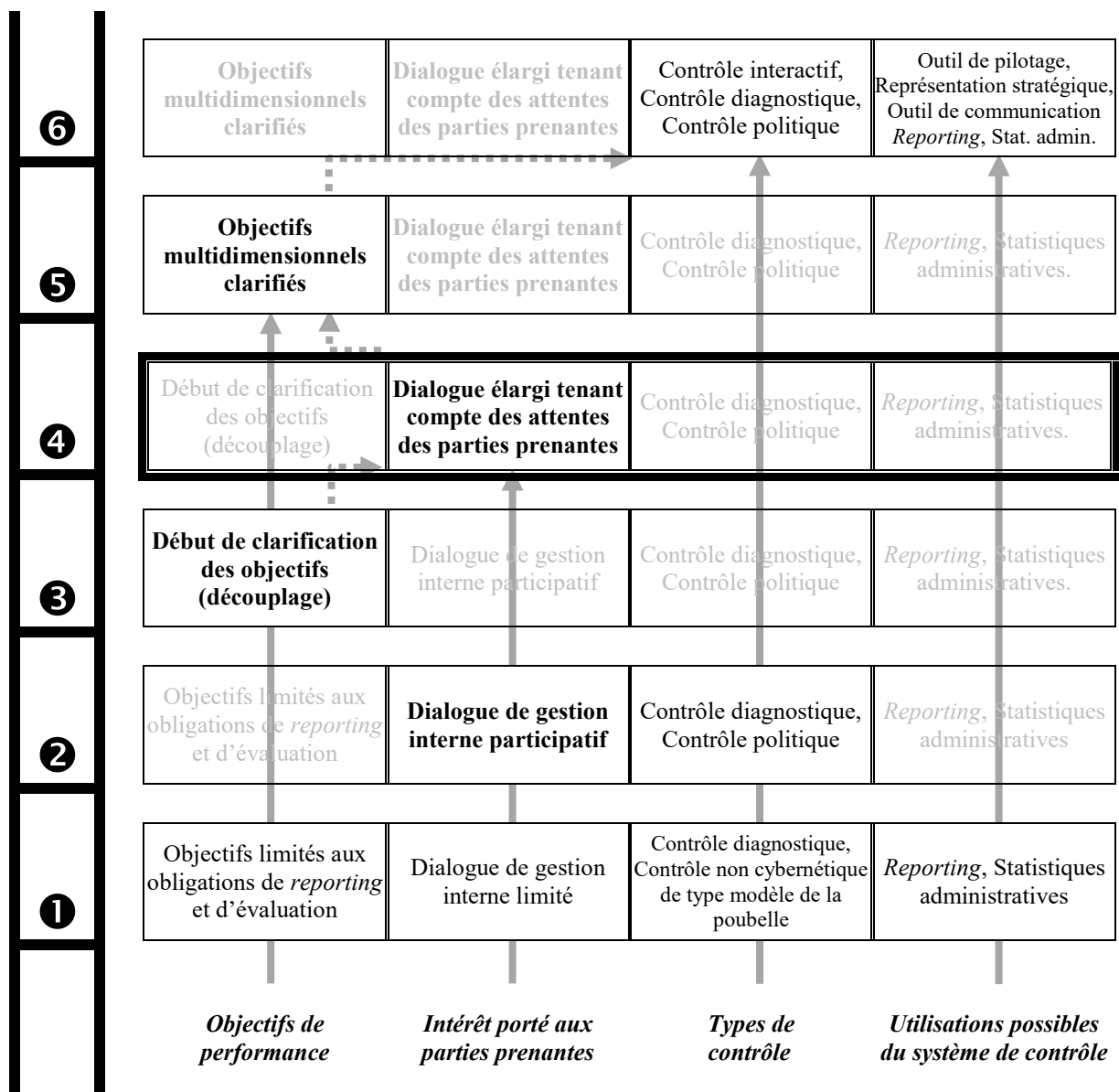


Figure 32: L'échelle de la performance globale - Université de Bourgogne

Parce que l'Université de Bourgogne mesure déjà de nombreux indicateurs du développement durable pouvant potentiellement alimenter un tableau de bord et que la RSCD bénéficie d'une grande autonomie, il semble néanmoins possible que cette dernière parvienne à mettre en place l'instrumentation de gestion dont elle estime avoir besoin pour le pilotage. Plusieurs éléments nous font aller en ce sens :

- Dans la situation actuelle, la RSCD apparait disposer d'une part importante des « droits décisionnels » (Jensen et Meckling, 1992) portant sur la démarche développement durable, qu'elle partage avec la VPPDD. Sa position lui confère suffisamment de « droits » pour qu'elle puisse prendre en autonomie la décision de la mise en œuvre d'un système de contrôle et de pilotage ;
- Nous pouvons remarquer avec intérêt que la RSCD envisage de collaborer avec sa collègue responsable de la démarche qualité pour développer si possible dans les prochains mois un tableau de bord. Cette assistance sur les aspects techniques et méthodologiques dans la construction de l'outil de gestion peut très probablement favoriser une clarification des objectifs par une prise en compte plus importante des parties prenantes, tant cet aspect est au cœur des démarches qualités, qui prennent appui sur les attentes des parties prenantes d'une part et leur satisfaction d'autre part ;
- Comme nous l'avons déjà évoqué, les mécanismes d'amélioration continue liés aux démarches qualités sont des catalyseurs du déploiement des outils de gestion et des logiques de contrôle interactif - parce qu'ils facilitent les mécanismes d'apprentissage - ce qui devrait apporter une impulsion significative pour la mise en œuvre d'un tableau de bord de pilotage du développement durable.

Enfin, nous pouvons également observer avec intérêt que la production actuelle d'indicateurs du développement durable est facilitée par l'organisation du service Campus durable et citoyen. Son intégration au sein du pôle pilotage et qualité de l'Université de Bourgogne crée une proximité avec le service chargé de la collecte des données, qui contribue à sensibiliser la RSCD à l'élaboration d'indicateurs et à l'intérêt de leur suivi par tableaux de bord, tout en simplifiant leur production.

Section 3. Aix-Marseille Université

La démarche de développement durable au sein d'Aix-Marseille Université (AMU) est née en même temps que cette dernière en 2012, néanmoins elle est construite sur les bases des démarches plus ou moins abouties des trois universités fusionnées. Ainsi la vice-présidente déléguée au développement durable d'AMU (VPDD), comme la directrice DD, sont toutes deux issues du même établissement (anciennement Université de Provence), pour lequel

l'actuelle directrice DD était déjà depuis 2010 chargée de la mission développement durable. Selon la VPDD, « *Dans les trois universités qui ont fusionné au sein d'AMU, c'est l'Université de Provence qui était le plus en avance au niveau du développement durable.* »

Dans la profession de foi pour son élection à la présidence d'AMU en 2012, l'actuel président de l'université a clairement indiqué son engagement en faveur du développement durable, indique la VPDD, qui estime que cette volonté politique a permis la création d'une vice-présidence déléguée dédiée et le rattachement du développement durable au vice-président du conseil d'administration, car « *c'est celui qui a le plus de transversalités* », mais aussi la création d'une direction indépendante « *au même titre que la direction du patrimoine, la DRH, la direction informatique, la direction des études et de la vie universitaire, on est au même niveau* ». Elle constate avec humour que « *évidemment on est moins nombreux (rires)* », mais que « *ce qui est important ce n'est pas le nombre, c'est surtout le positionnement, ne pas avoir une direction cachée derrière une autre direction, trop grosse ou trop forte.* »

Malgré son faible effectif par rapport aux autres directions, la direction du développement durable de l'Université d'Aix-Marseille est probablement l'une des plus importantes de toutes les universités françaises. Elle est en effet constituée de quatre personnels titulaires : une directrice, deux assistantes et coordinatrices de projets, ainsi qu'une secrétaire. Avec l'appui de la VPDD, c'est donc une équipe de cinq personnes qui conduit et organise la démarche développement durable de l'université.

1. L'organisation de la démarche et la méthode

Une démarche prenant appui sur un Plan vert :

Le premier Plan vert de la nouvelle université a été construit sur une période de deux ans et validé en 2015. Pour réaliser ce Plan vert, neuf groupes de travail ont été mis en place, visant à impliquer les parties prenantes de la communauté universitaire pour faciliter l'appropriation de la démarche. Chacun des groupes de travail s'est réuni à deux ou trois reprises pour proposer des fiches recensant les actions déjà menées ou à entreprendre dans le cadre des neuf « défis clés » du développement durable proposés par le « canevas de Plan vert » de la CPU-CGE, chaque groupe de travail étant concerné par un des neuf défis. Ainsi pour la VPDD : « *Le Plan*

vert version 0 a été commencé en 2013 et a été validé en 2015. Les groupes de travail ont été mis en place uniquement pour le Plan vert, neuf groupes de travail, pour la participation des parties prenantes, pour permettre d'avoir une photographie de l'existant dans notre nouvelle université. »

Les groupes de travail ont produit 40 fiches-actions (entre 2 et 8 fiches par groupe et donc par défi-clé) qui constituent le cœur du Plan vert de l'université et contribuent essentiellement à dresser un état des lieux de la situation de l'université vis-à-vis du développement durable¹²⁰.

À travers ces fiches-actions, le Plan vert de l'université montre que la démarche de développement durable poursuivie est globale et transversale, comme le souligne la VPDD : *« Ce qui est important dans les actions de notre Plan vert, et c'est aussi la vertu de ces fiches actions, il faut les utiliser en ce sens, c'est de montrer que la problématique du développement durable n'est pas la celle de l'équipe développement durable. Il y a très peu d'actions qui seront exclusivement portées par la direction du DD, mais des actions qui seront soutenues, initiées, facilitées par la direction du DD, avec un autre service. »*

Pour la VPDD, un des objectifs de la constitution de ces groupes de travail était de disposer d'un état de lieu plus stratégique et moins opérationnel que ce que le « référentiel Plan vert » pouvait apporter : *« Il y a bien le référentiel qui donne cette photo, mais [...] je le mets un peu de côté parce que je trouve que à remplir, c'est... opérationnel. Et il manquait quelque chose, une photographie un peu stratégique, savoir quel était l'état d'esprit, etc. Donc c'est un peu dans ce sens-là qu'on a fait ces groupes de travail pour le Plan vert. »*

L'effectif de chaque groupe de travail était de neuf personnes au maximum, les 42 « référents développement durable » (un référent par composante, service commun et direction) étant forcément inclus dans au moins un groupe de travail. Le rôle des référents est précisé par la directrice DD, qui envisage également de le faire évoluer : *« Le but aujourd'hui pour moi est d'avoir l'information qui puisse être ascendante et descendante, qu'on ait des remontées depuis les composantes ou les services communs ou centraux, de ce qui se fait chez eux ou des problématiques qu'ils peuvent avoir ; et vice-versa qu'on puisse leur dire ce qui se passe, leur*

¹²⁰ Source : « Le plan vert AMU version 0 », téléchargeable sur : <http://developpement-durable.univ-amu.fr/plan-vert>

donner de l'information. Pour le moment on en est là mais cela va être amené à évoluer, ils auront un rôle important dans l'évaluation du référentiel, ça se construit, ça se met en place. »

La mise en place des fiches-actions se fait ensuite directement en lien avec les différents services, les groupes de travail ne sont pas impliqués dans la phase de mise en œuvre, sauf si leurs membres sont individuellement des personnels des services concernés. Cette situation sans groupe de pilotage spécifique des projets peut néanmoins entraîner des flottements, comme le remarque la directrice DD en prenant l'exemple de la thématique des déchets : *« Pour la thématique des déchets on a travaillé au niveau des différents marchés, [...] avec le service des marchés [...]. C'est un sujet pour lequel on a mis longtemps à savoir qui pilotait, qui en avait la gestion, qui en avait la charge. »*

La démarche globale de développement durable est en revanche théoriquement pilotée par un Conseil d'Orientation sur le Développement Durable (CODD) dont la composition *« permet de rassembler les services et les vice-présidences concernés par les trois champs du développement durable : social, économique et environnement »*¹²¹. En font notamment partie le président et 7 vices-président-e-s, le DGS, les doyens et les directeurs de services.

Son rôle est de : *« contribuer à l'élaboration du plan d'actions en faveur du développement durable [...], assurer le suivi de son bon déploiement, élaborer et suivre les indicateurs, instruire les dossiers pour présentation à la gouvernance en vue d'arbitrage sur les orientations universitaires »*¹²². Les fonctions attribuées à ce conseil lui donnent donc des prérogatives à la fois stratégiques et opérationnelles. Dans les faits, la VPDD considère qu'il ne remplit pas le rôle pour lequel il a été créé : *« Je pense qu'il doit évoluer. Il se réunit deux fois par an. Jusqu'à présent il ne fonctionne que dans un sens d'information descendante, alors que le conseil est supposé donner des orientations. Le prochain que l'on va tenir sera encore dans cette démarche-là, on dit ce qui se passe, le VP DD ou VP CA pilotent, mais on n'a pas utilisé ce comité en termes d'orientations politiques »*. La directrice DD rejoint la VPDD sur ce point, elle estime que *« pour le moment le comité n'est pas du tout force de proposition, il n'émet pas d'orientations. Il prend l'information qu'on lui donne, comme le Plan vert par exemple, on lui*

¹²¹ Source : Délibération du conseil d'administration d'AMU du 25/09/2012.

¹²² *Ibid.*

donne l'avancement des projets, plan de déplacement, schéma énergétique... il en prend connaissance et c'est tout. Il n'a pas de pouvoir de validation. »

La VPDD prend cependant sa part de responsabilité dans le fonctionnement du CODD : « Ça ne fonctionne pas mieux en grande partie à cause de nous, on est responsable. Il faudrait plus le réunir, on est pris par le quotidien, et on ne pose pas de questions au comité. C'est à cause de nous mais ça correspond au mode de fonctionnement de l'université, d'autres comités fonctionnent de la même façon. »

Le « Plan vert version 0 » de l'université présente schématiquement la démarche d'élaboration théorique de ce Plan¹²³ :

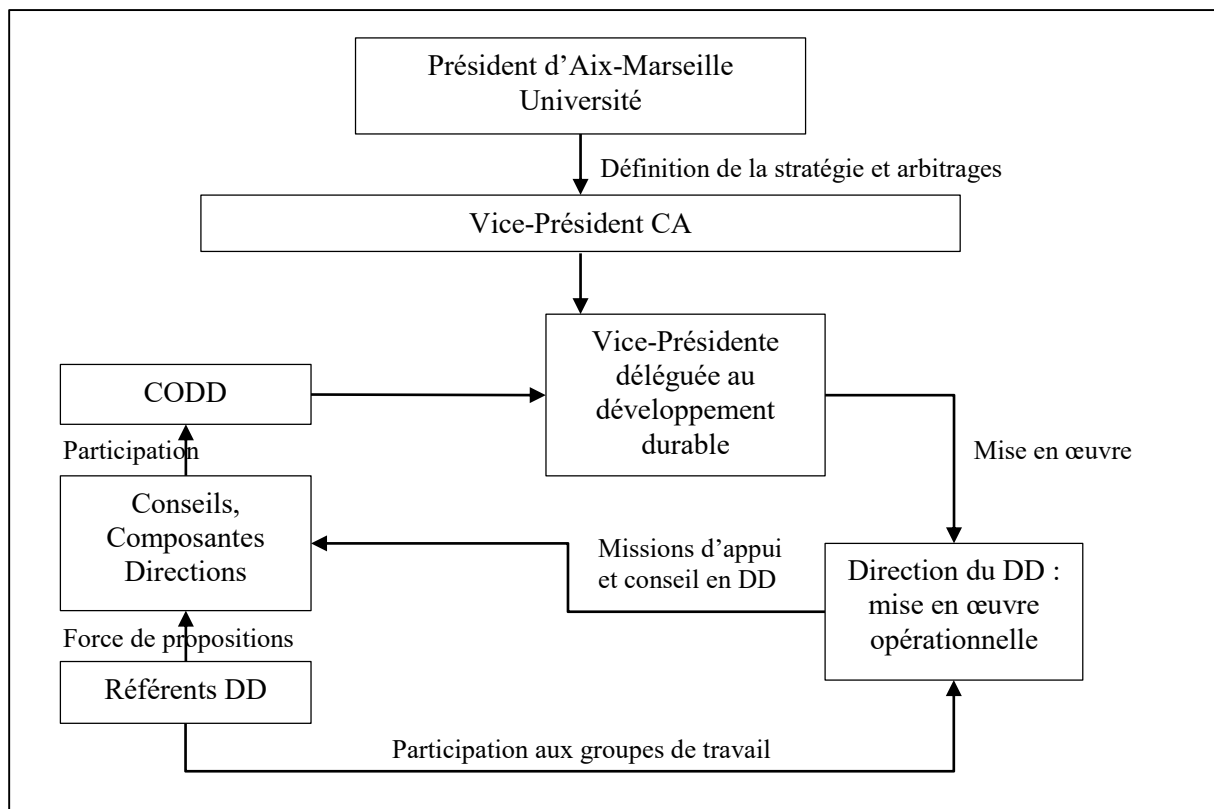


Figure 33: Organisation politique et opérationnelle du DD au sein d'AMU

¹²³ Source : « Le plan vert AMU version 0 ». *Op. Cit.*

Nous pouvons représenter de façon synthétique, en distinguant les niveaux stratégique et opérationnel, l'organisation fonctionnelle de la démarche développement durable selon le schéma suivant :

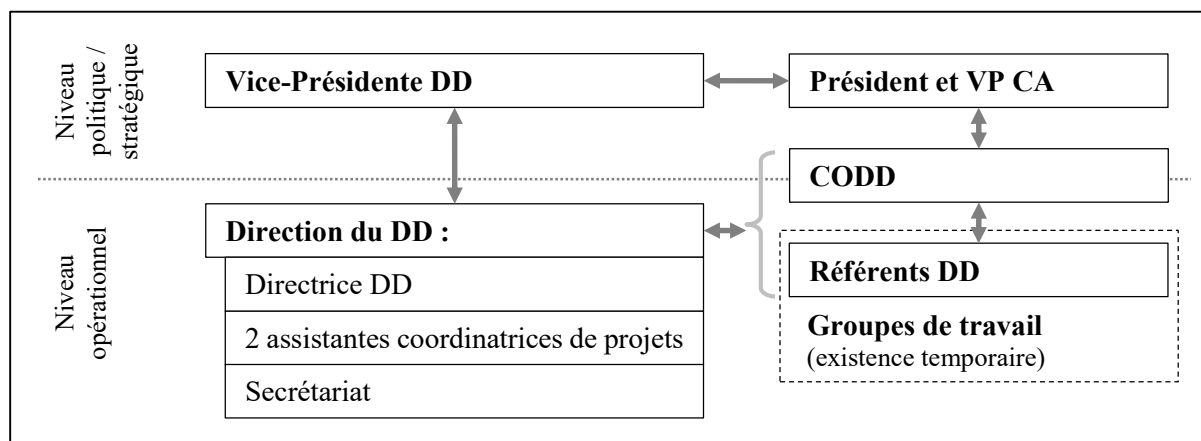


Figure 34: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à Aix-Marseille Université

Une démarche DD dissociée de la gestion patrimoniale de l'établissement :

La VPDD a fortement milité auprès du président lorsque des choix politiques d'organisation de la démarche développement durable ont dû être faits, d'une part de façon à rendre indépendante de toute autre direction l'équipe chargée du développement durable, d'autre part pour que la fonction de VP délégué au développement durable ne soit pas sous la responsabilité du VP chargé du patrimoine mais sous celle du VP du conseil d'administration, dont les prérogatives sont transverses contrairement à celles du VP chargé du patrimoine et même si ce dernier a des liens forts avec le développement durable : *« J'ai cherché à éviter d'être sous la responsabilité du patrimoine pour éviter d'avoir une approche exclusivement environnement, parce que la majorité des gens considèrent que le développement durable c'est de l'environnement ; [...] c'est un amalgame qu'on voulait éviter, donc j'ai demandé au président de ne pas être rattaché au patrimoine. [...] Je pense qu'il faut avoir une équipe dédiée indépendante, même si la collaboration avec le patrimoine doit être étroite parce qu'un des leviers pour "booster" le développement durable est à mon sens justement le patrimoine [...]. Ainsi pour éviter cette ambiguïté, même si les collaborations sont fortes avec le patrimoine, s'il faut travailler avec le patrimoine, s'il ne faut pas que le patrimoine et le développement durable aillent dans deux directions opposées, s'il faut qu'il y ait une étroitesse dans les relations, il faut que le*

développement durable soit bien identifié ». Pour la directrice du DD, cette ambiguïté est liée au fait que « *l'approche développement durable va souvent se faire à partir de la gestion des déchets, la gestion des fluides, la rénovation du patrimoine sur des aspects énergétiques.* »

Cette dissociation, sur laquelle elle insiste particulièrement, va apporter pour la VPDD la garantie d'une légitimité et une visibilité que le développement durable n'aurait pas forcément sans cela : « *On a un plein exercice, on a une vraie identité donc on arrive à bien savoir où on se positionne, et également [une identité] par rapport à l'extérieur : si on prend l'organigramme de l'université, il y a une direction du développement durable [...]. Si on n'a pas cette visibilité, c'est un peu noyé et ça n'apparaît pas clairement.* »

La directrice du DD voit également l'avantage d'assurer la pérennité des projets par l'existence d'une Direction. Si elle constate que les démarches développement durable peuvent très bien fonctionner sans cela, une Direction dédiée va selon elle plus facilement porter les projets de façon transversale et dans la durée : « *C'est aussi pour une question de pérennité des actions et du domaine. Parce qu'il existe des universités qui n'ont pas de direction [dédiée] et pour lesquelles ça fonctionne très très bien, par exemple à l'université de *** : c'est une personne qui ne porte pas le titre "DD", tout repose sur la tête d'une seule personne qui a beaucoup de pouvoirs et développe ça de manière naturelle, le développement durable est inclus dans tous les projets ; mais si cette personne n'est plus là, il n'y a pas forcément pérennité de ces projets.* »

La VPDD regrette pourtant, parce qu'elle est sous la responsabilité du VPCA, de ne pas faire partie de l'équipe de direction¹²⁴, en effet selon elle : « *être VP dédié au développement durable ne suffit pas pour un bon portage politique si on n'est pas dans l'équipe de direction* », du fait même de la transversalité du développement durable et parce qu'il est nécessaire d'être visible pour que le développement durable ne soit pas oublié : « *D'ailleurs, depuis que je participe au conseil d'administration [...] cela a aussi "boosté" le développement durable parce qu'on se croise, le contact humain est important* ». Elle considère également que la direction du développement durable serait mieux positionnée si elle était un service commun et non pas un service central : « *On peut même envisager un service commun, je pense que l'évolution va dans ce sens ; [...] d'ailleurs je trouve qu'on fonctionne comme un service commun, en*

¹²⁴ Dans l'Université d'Aix-Marseille, les VP statutaires et les VP fonctionnels font partie de l'équipe de direction, mais pas les VP délégués qui sont rattachés à d'autres VP qui eux participent à l'équipe de direction.

particulier avec les composantes, il ne faut pas oublier que notre cœur de métier est la formation et la recherche, on a une carte à jouer, il faut qu'on travaille avec les composantes. J'ai été directrice du service de formation continue¹²⁵ et de temps en temps je me retrouve dans le même type de situations avec le développement durable, donc je pense que la solution c'est le service commun. »

2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion

Des parties prenantes consultées partiellement :

Les parties prenantes de l'université n'ont jamais été sollicitées de façon large pour identifier des besoins ou attentes, la participation des personnels à l'état des lieux et la définition de fiches-actions a cependant été réelle à travers les neuf groupes de travail constitués pour l'élaboration du premier Plan vert. Si la participation n'a pas été importante, les personnels impliqués ont permis de voir ce projet aboutir, comme le constate la VPDD : *« Le problème est qu'on a constitué ces groupes de travail au moment où on a fusionné, donc il y avait pas mal de travail dû à la fusion et on n'a pas eu de grosse participation, par contre les gens qui sont venus ont joué le jeu. »*

La participation des personnels est essentielle lorsque chaque année le référentiel Plan vert est renseigné sur l'application EVADES, c'est pourtant un point à améliorer selon la directrice DD, qui reconnaît que le niveau de renseignements et de détails n'était pas très complet lorsqu'il a été renseigné pour la première fois en 2012 : *« Parce qu'on n'a pas vraiment eu le temps de consulter les parties prenantes [...], pour la première année [2012] ça a été compliqué, les pratiques étaient partout différentes, on avait peu de remontées des actions, et quand on en avait ce n'était pas uniformisé, homogénéisé »*. Néanmoins le dialogue avec les parties prenantes s'améliore : *« L'année dernière cela a déjà été un peu plus poussé mais ça manquait encore beaucoup d'éléments, on espère vraiment pouvoir mieux le faire cette année. »*

La directrice du DD considère ce dialogue avec les parties prenantes comme essentiel, peut-être davantage que la finalité de ces rencontres qui est de positionner la démarche

¹²⁵ Dans l'Université de Provence, avant la fusion des trois universités au sein d'AMU.

développement durable de l'université sur le référentiel Plan vert et d'évaluer l'établissement : *« Au-delà de la question de la façon dont on fait l'évaluation, parce qu'il est vrai que l'on peut évaluer les choses de différentes façons, c'est tout le travail autour qui permet de rencontrer les personnes sur le terrain, de faire connaître la démarche dans laquelle on est, et de récupérer aussi des documents, des indicateurs... C'est toute cette démarche-là qui est intéressante, au-delà même de l'évaluation. »*

Concernant le recensement des attentes des parties prenantes, une des fiches-actions du Plan vert de l'université envisage une enquête menée auprès des étudiants, mais n'a pas encore abouti. La directrice DD avoue la difficulté de mener à bien les projets couvrant les 40 fiches-actions recensées : *« On avance plus ou moins vite selon les actions, là-dessus on n'est pas encore vraiment allés »*. Pour la VPDD, cette enquête peut être intéressante, mais nécessite d'être suffisamment réfléchie pour ne pas créer de désillusions ou insatisfactions : *« Il faudra réfléchir à ce qu'on peut mettre en place. Pour ce qu'on en retirerait, ce serait bien d'avoir une vision de ce que les parties prenantes attendent. Il faut être prudent parce que consulter les gens est une arme à double tranchant. Supposons qu'il ressorte d'une enquête que nous devrions mettre des panneaux photovoltaïques sur toutes les toitures : on ne pourra pas le faire, donc susciter des attentes par une enquête et ne pas y répondre peut créer des frustrations. Pour moi, il faut cadrer l'enquête en sachant d'abord ce qui est dans le domaine du possible, quitte à laisser un espace de libre expression. Il faut vraiment y réfléchir. »*

Des étudiants sollicitants et sollicités :

L'absence de consultation menée auprès des étudiants n'empêche pas de répondre à des attentes ou sollicitations ponctuelles, qui émanent le plus souvent des associations étudiantes et *« auxquelles on répond toujours »* selon la directrice DD. Elle reconnaît que s'il *« n'est pas évident d'impliquer les parties prenantes pour qu'elles soient acteur »*, cette implication *« passe surtout par les associations étudiantes, qui vont être plus moteur et motivées »*. Elle constate que des sollicitations s'expriment à deux niveaux.

- D'une part, elles viennent s'inscrire dans le cadre de leurs études : *« Travailler sur les déplacements par exemple, là on va les aider »*.

- D'autre part, elles émergent dans le cadre de projets : « *On a peu de sollicitations pour monter des gros projets, ce sont souvent des projets en collaboration, les aider à communiquer autour de leur évènement ou leur action, ou y participer. Par exemple des projets d'associations étudiantes, comme "Ça en jette !", à Aix, autour de projets de sensibilisation et d'actions contre le gaspillage* ». Si elle constate que certaines associations sont bien impliquées, la mobilisation des étudiants comme des personnels s'observe aussi dans le cadre de chaque évènement organisé et permet d'en mesurer le succès : « *Comme le "tour de France" qui a été un succès, ou la semaine dernière la bourse d'échange de plantes "troc vert" ; là on a de fortes mobilisations, autant étudiante que des personnels, parce qu'il y a eu de la communication passée au bon endroit ; mais trouver véritablement des parties prenantes qui soient actrices ce n'est pas évident.* »

Mais en dehors de ces deux niveaux, les étudiants ne peuvent pas mener de gros projets car le développement durable « *s'inscrit dans une démarche globale, par exemple pour les déchets* », dans laquelle leur implication est « *compliquée* ».

Parce que ces actions permettent de communiquer sur le développement durable, la direction du DD « *essaye maintenant d'avoir tout au long de l'année de petites actions ponctuelles* », selon sa directrice qui ajoute : « *On se rend compte que ce genre de petits évènements, qu'on ne faisait pas beaucoup, permet de faire connaître [le DD], de connaître les gens et vraiment d'avoir des remontées* », et même si « *ces actions ne sont pas listées parmi les actions du Plan vert, elles s'y intègrent parfaitement.* »

Les sollicitations émanent également de la direction du DD vers les étudiants, qui sont des ressources importantes pour mener à bien les actions de la démarche de développement durable. Ainsi pour la VPDD : « *On a beaucoup travaillé avec des étudiants, et on a encore en ce moment un stagiaire. Il faut être capable de faire preuve de créativité et d'inventivité, on a des ressources en interne, des étudiants en master, des licences pro. Chaque fois qu'on doit faire quelque chose on essaye de mobiliser les forces en interne, ça ne coûte pas forcément d'argent, et il faut identifier les personnes qui ont envie de travailler sur ces problématiques-là, on n'est pas obligé pour cela de partir sur des grands objectifs. Il faut saisir les opportunités, être à l'écoute* ». Cela permet, selon la VPDD, de « *mettre en œuvre des actions sans un budget énorme* », mais oblige à réaliser une cartographie précise des formations, actuellement en cours

de finalisation : « *Ce qui est intéressant dans cette cartographie des formations est d'aller au-delà du titre de la formation pour voir dans quelles formations non spécifiques il y a des modules DD qui sont mis en place* ». La directrice du DD y voit également le double avantage de pouvoir répondre aux attentes des étudiants qui parfois la sollicitent parce qu'ils recherchent une formation au développement durable, mais surtout « *d'identifier un pool de formateurs et d'enseignants dans le domaine.* »

3. Objectifs de performance

Des objectifs à poursuivre définis par les actions du Plan vert :

Parce que le Conseil d'Orientation (CODD) n'a pas joué le rôle pour lequel il a été créé, l'université ne dispose pas d'objectifs stratégiques clarifiés, mais de 40 objectifs pour certains assez larges, déclinés dans les 40 fiches-actions du Plan vert couvrant les 9 défis-clés de la stratégie nationale de développement durable repris par le canevas de Plan vert proposé par la CPU-CGE¹²⁶ :

Tableau 25: Les actions du Plan Vert AMU 2014-2017

<p>Défi 1 : Consommation et production durables</p> <p>1.1 Mise en place d'une politique des achats durables</p> <p>1.2 Mise en place d'un plan de collecte des déchets</p> <p>1.3 Déploiement de la collecte sélective des papiers sur tout AMU</p> <p>Défi 2 : Société de la connaissance</p> <p>2.1 Recensement des formations et des modules d'enseignement développement durable dans l'offre de formation</p> <p>2.2 Développement d'un module transversal DD proposé pour toutes les formations</p> <p>2.3 Proposition d'un bonus développement durable dans le cadre du Bonus "Engagement étudiant"</p> <p>2.4 Organisation d'événements pour les étudiants en lien avec le DD</p> <p>2.5 Recensement des équipes et des contrats de recherche dans le domaine DD</p> <p>2.6 Recensement des colloques DD organisés par AMU</p> <p>2.7 Création des pôles de recherche interdisciplinaire et intersectorielle (PR2I)</p> <p>2.8 Ouverture d'une Résidence "Matières premières et recyclage" au sein de l'IMéRA</p> <p>Défi 3 : Gouvernance</p> <p>3.1 Portage politique du développement durable adossé à une structure opérationnelle</p> <p>3.2 Amélioration de la lisibilité des actions développement durable sur les supports de communication</p> <p>3.3 Mise en œuvre d'une politique d'égalité Homme/Femme</p> <p>3.4 Nomination d'un médiateur de l'université</p> <p>3.5 Élaboration d'une charte des événements éco-responsables</p>
--

¹²⁶ Source : « Le plan vert AMU version 0 ». *Op. Cit.*

3.6 Réalisation d'une AMO¹²⁷ DD pour l'élaboration du 2ème Plan Vert en lien avec le contrat d'établissement

Défi 4 : Changements climatiques et énergie propres

4.1 Réalisation du Schéma énergétique patrimonial

4.2 Communication et sensibilisation à l'utilisation durable des bâtiments, à l'utilisation des locaux et du matériel électrique

4.3 Réalisation d'un Bilan des émissions de Gaz à Effet de Serre (GES)

4.4 Intégration de critères de performance énergétique dans les cahiers des charges pour toutes les actions sur le bâti

Défi 5 : Transports et mobilités durables

5.1 Plan Déplacement Campus (PDC)

5.2 Communication et sensibilisation sur les modes de transports doux et alternatifs

5.3 Incitation au co-voiturage auprès des étudiants et des personnels

5.4 Harmonisation de la flotte de véhicules AMU et optimisation de sa gestion

5.5 Installation de bornes de recharge pour les véhicules électriques

Défi 6 : Conservation et gestion durable de la biodiversité et des ressources naturelles

6.1 État des lieux de la biodiversité sur les campus

6.2 Mise en œuvre d'une gestion raisonnée des espaces verts et amélioration du cadre de vie

6.3 Développement de projets de sensibilisation et de diffusion scientifique autour de la biodiversité

Défi 7 : Santé publique, prévention et gestion des risques

7.1 État des lieux des actions de sensibilisation de santé publique auprès des étudiants et des personnels

7.2 Mise en place d'un groupe de travail risques psychosociaux (GT RPS), pour les personnels, qui émane du Comité d'Hygiène de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) d'AMU

7.3 Poursuite du projet Réseau Prévention Aide Suivi (PAS) MGEN, réservé aux personnels

7.4 Développement pour les personnels d'actions de formation à la prévention des risques liés aux activités physiques (PRAP)

Défi 8 : Démographie, immigration, inclusion sociale

8.1 Recensement des actions relevant de l'environnement social au travail (EST) pour la communauté universitaire

8.2 Réalisation d'un Schéma directeur handicap

8.3 Utilisation de crédits FSDIE pour une aide sociale auprès des étudiants

8.4 Cessions d'ordinateurs sortis de l'inventaire aux personnels d'AMU

8.5 Élaboration d'un schéma directeur RSU (Responsabilité Sociale des Universités)

Défi 9 : Défis internationaux en matière de développement durable et de pauvreté dans le monde

9.1 Création d'un réseau d'Universités en Méditerranée mettant en place une démarche développement durable

9.2 Développement d'actions de sensibilisation au développement durable en lien avec le Consortium des Universités Euro-Méditerranéennes TETHYS

Toutes les fiches-actions mentionnent une date cible pour leur réalisation, bon nombre d'entre elles sont déjà réalisées au moment de leur publication dans le Plan vert, ce dernier consistant essentiellement en un état de lieu. Pour les fiches correspondant à des actions du Plan non encore réalisées, toutes n'aboutiront pas nécessairement, notamment pour des questions financières, comme l'indique la VPDD : « *Il y a des échéances dans toutes nos fiches actions,*

¹²⁷ AMO : Assistance à Maitrise d'Ouvrage

néanmoins je ne suis pas sûre que tout voit le jour, par exemple l'AMO DD, mais ce sont au moins des idées. »

La priorisation des actions à entreprendre n'a pas été effectuée en fonction d'attentes définies par la gouvernance de l'université, aucun enjeu stratégique fixé par l'équipe présidentielle n'ayant conduit à fixer les orientations et échéances, c'est donc à l'équipe développement durable que revient cette planification. La VPDD justifie avec humour les facteurs influençant la priorisation des actions : *« Pour prioriser nos fiches actions, comme on est partis du principe qu'il y avait tout à faire, on s'est dit qu'il fallait d'abord travailler avec ceux qui avaient envie de travailler avec nous ! »*. Concrètement, il s'agit de réaliser en premier ce qui est le plus facilement réalisable en fonction des services concernés par les actions, mais aussi d'anticiper les actions dont l'achèvement pourrait satisfaire le président, bien qu'il n'ait rien exprimé à ce sujet : *« On sait qu'il y a des services avec lesquels on travaille très bien, le patrimoine, la cellule des marchés. C'est plus difficile avec d'autres de les convaincre, comme la formation. Cet élément a été aussi intégré dans notre priorisation, de même que la disponibilité en interne et en externe pour savoir ce qu'il était possible de faire en un temps défini, et également, connaissant le président, nous avons priorisé certaines actions qui étaient susceptibles de davantage plaire au président et à la gouvernance. »*

La directrice du DD confirme que la priorisation des actions est notamment liée à la disponibilité et aux souhaits des services avec lesquelles les actions doivent être menées, mais aussi à des exigences réglementaires qui incombent à l'université : *« Au niveau de la priorisation des actions dans le temps, c'est avec les interlocuteurs concernés qu'on a pu déterminer ces priorités, en fonction aussi des priorités de chaque service [...]. Nous avons tenu compte aussi des aspects réglementaires : nous avons essayé de mettre en avant ce qui était réglementaire par rapport à ce qui ne l'était pas, par exemple le bilan carbone, le plan de déplacements.*

Pour ce qui est de la programmation des actions propres à la direction du développement durable pour l'année à venir, c'est jusqu'à présent lors d'une réunion de l'ensemble du service avec la VPDD que celle-ci était réalisée : *« Avant l'été, puis confirmé et matérialisé en septembre avant d'être présenté en réunion des directeurs de services centraux »,* précise la directrice du DD. La VPDD souhaite désormais élargir cette réunion au VPCA et au DGS adjoint : *« Pour la prochaine fois j'ai proposé de le faire, et il en est d'accord, en présence du*

VPCA et du DGS adjoint qui est responsable de la direction du DD, de façon à ce qu'on fasse un pas supplémentaire en termes d'objectifs, je pense que ça donnera un peu plus de dimension à la démarche ». Elle justifie également ce souhait par le besoin d'apporter un autre regard sur le travail et les missions de l'équipe : « J'avais le sentiment qu'on travaillait un peu trop entre nous et qu'on tournait un peu en rond en termes d'objectifs, ça va apporter un regard extérieur qui est toujours un plus, le VPCA et le DGS sont relativement extérieurs, nous on baigne là-dedans et de temps en temps il faut peut-être nous rappeler à un peu plus de pragmatisme, de réalisme, etc., et je pense qu'ils vont nous aider là-dessus. »

La communication comme objectif de performance principal :

Les objectifs à poursuivre à travers les 40 fiches-actions sont nombreux, même si une partie de ce plan d'actions est déjà réalisé. La présidence n'a pas défini d'objectifs de performance qui devaient être atteints. S'il existe bien une vision stratégique de l'importance du développement durable pour l'université, aucun objectif stratégique n'est clarifié. Pourtant, le président d'AMU attache une importance particulière aux actions menées et la communication sur ces actions, comme l'indique la VPDD. Une communication réussie sur les actions menées apparaît comme l'unique objectif de performance de la démarche développement durable de l'université, la visibilité des actions pour les parties prenantes est alors essentielle pour que le développement durable devienne un des facteurs qui pourrait rendre l'université plus attractive dans un système concurrentiel : *« Les universités sont dans un système concurrentiel, on peut dire que ce n'est pas vrai mais on se cache derrière son petit doigt si on dit ça. Ce système conduit les présidents à s'interroger : "Comment je fais venir les étudiants chez moi ?" Le développement durable est une porte d'entrée, l'enquête menée par le REFEDD le souligne. Le développement durable est aussi de la communication, il faut savoir utiliser les leviers qui sont à notre disposition. On sait que notre président est très sensible à la communication, à travers cet axe important pour lui on cherche à avoir des actions de communication sur le développement durable ».*

La VPDD insiste sur cet enjeu de communication auquel le président est sensible : *« Le président a participé aux "éco-gestes" qui est une opération de communication ; ça ne nous empêche pas, nous, de faire un travail en profondeur, mais on utilise le levier de la communication parce que ça correspond à sa sensibilité ».* Elle relève également l'intérêt qu'il porte à la diversité et la transversalité des actions menées, davantage qu'à des indicateurs de

performance ; cet intérêt s'est notamment révélé lorsque le positionnement de l'université sur le référentiel Plan vert a été présenté « *en gouvernance, devant les doyens et au CA* » avec son indicateur global, qui « *a laissé tout le monde de marbre (rires)* », alors que ce qui a été très apprécié a été la présentation des actions : « *Ce qui intéresse c'est les actions, plus que le positionnement* ». Elle constate que cette présentation du Plan vert « *est quelque chose qui a beaucoup plu au président* », et qu'il « *a été étonné de voir qu'il y avait beaucoup d'actions qu'il avait mises en place qui rentraient dans une démarche développement durable, de voir qu'on était vraiment dans une démarche transversale ; c'est ce qu'il recherchait, et dès lors qu'on a su lui présenter ce travail il nous a accordé un autre regard* ». La VPDD souligne ainsi à nouveau toute l'importance de la communication sur les actions développement durable engagées par l'université.

La directrice du DD précise, quant à elle, que quelles que soient les actions menées toutes ont leur place dans le Plan vert. Elle va dans le même sens que la VPDD en indiquant que la plupart des actions relèvent d'opérations de sensibilisation et donc essentiellement de communication : « *Toutes les actions, qu'elles soient ponctuelles ou à long terme, se retrouvent dans le Plan vert, à travers les grandes actions listées. On a des actions ponctuelles qui s'y ajoutent, mais il est facile de les inclure dans les actions du Plan vert, ce sont souvent des actions de communication et sensibilisation au développement durable.* »

L'équilibre des dimensions du développement durable :

L'Université d'Aix-Marseille mène ou souhaite développer des actions dans toutes les dimensions du développement durable, comme le montre le détail des 40 fiches du Plan vert. La VPDD le confirme : « *Au niveau du service, il n'y a pas de doute qu'on travaille sur les trois piliers du développement durable, pas de souci* », mais l'activité du service n'est pas équilibrée entre ces dimensions, ce qu'explique la directrice du DD : « *En termes d'activité ce n'est pas totalement équilibré, il y a moins de social, parce qu'on va aller là où on va arriver à développer les actions, et sur les urgences - et pour moi il y avait pas mal d'urgences qui étaient focalisées sur d'autres domaines -, mais on travaille quand même sur toutes les dimensions* ».

La VPDD prend l'exemple de la mission égalité-homme femme, qui n'est pas pilotée par la direction du développement durable : « *Comme on est au service de l'université, si on prend l'exemple de la mission égalité hommes-femmes, ce qui nous intéresse ce n'est pas que ce soit nous qui le portions mais que ce soit porté dans l'université, où que ce soit. C'est la même chose pour le schéma directeur handicap* ». Sans en être le porteur, la direction du développement durable est néanmoins impliquée, ce que souligne sa directrice : « *Sur l'égalité hommes-femmes il y a eu mise en place de référents, nous sommes deux au sein de la direction du DD à être référents et à participer au groupe de travail, ce qui est normal parce que c'est un axe fort du développement durable* ». La VPDD note toutefois la difficulté pour son équipe de ne pas être porteur de certains projets qui la concerne : « *Parfois on risque un peu de se marcher sur les pieds, par exemple la chargée de mission égalité hommes-femmes aurait dû être rattachée à la VPDD, mais le président a choisi de l'avoir directement sous sa responsabilité ; elle aurait aussi pu être rattachée au VPCA, mais pas à la Direction des RH parce que ça concerne aussi les étudiants. Mais ce n'est pas grave, on travaille énormément ensemble.* »

Pour la directrice du DD, c'est essentiellement au niveau de la dimension sociale que l'équilibre n'est pas atteint, même si cette situation peut évoluer : « *Les actions davantage sociales n'ont pas toutes démarré, par exemple le schéma directeur handicap ou le schéma directeur RH. Les schémas directeurs n'ont pas encore été divulgués, donc notre engagement sur ces thèmes peut aussi évoluer* ». La VPDD estime que les thématiques sociales et RH sont en-deçà de ce qu'elles pourraient être si elles étaient envisagées sous l'angle du développement durable et qu'il manque un VP chargé des RH : « *Au sein de l'université il y a bien prise en compte des problématiques sociales mais je trouve que l'angle d'approche n'est pas le bon [...]. On a un gros problème en RH, d'abord on n'a pas de VP RH - ni de VP moyens - c'est lié à la vision du DGS de l'époque : la problématique RH n'était pas vue comme une problématique politique mais comme une problématique du DGS. En termes RH il y a une réelle volonté de prendre en compte les personnels, mais à mon avis l'angle d'approche n'est pas celui qu'on peut entendre dans le développement durable : le respect du personnel professionnel, la continuité vie personnelle vie professionnelle, et de tous les autres paramètres habituels* ». Elle nuance son propos en le tempérant : « *Mais on a quand même des assistantes sociales, un médecin psychologue du travail,...* » et poursuit avec humour : « *Il y a une volonté, mais l'angle d'approche n'est pas le bon, il date du milieu du XXème siècle, très patriarcal et hiérarchisé.* »

Un second souffle à trouver, un déficit d'orientation stratégique ?

La VPDD et l'équipe de la direction du développement durable disposent d'une grande autonomie et liberté laissée par le président. Si la VPDD apprécie cette situation, elle reconnaît que cela entraîne aussi des difficultés car le portage politique est finalement insuffisant, elle souhaiterait davantage de cadrage pour que le développement durable soit bien présent dans la stratégie de l'université : *« Le président nous a laissé carte blanche pour la planification des actions à mener. Mais je trouve que parfois on est trop libre. Je préférerais que le président nous donne un peu plus d'orientations, en particulier au regard de ce qui se fait à côté. Par exemple, l'université va faire un schéma directeur formation, c'est une bonne chose, or dans les actions développement durable [du Plan vert] il y a des actions formation, or nous n'avons pas été contactés. Tout le monde est pris par plein de choses et nous avons été oubliés. »*

Elle confesse ses limites et regrette que la démarche développement durable ne soit pas davantage portée politiquement, tout en reconnaissant que d'autres priorités liées au contexte de la fusion n'ont pas permis au président de s'engager aussi loin qu'il paraissait souhaiter le faire : *« Je pense que politiquement je suis arrivée au maximum de ce que j'étais capable de faire compte tenu de l'organisation actuelle. On a développé un certain nombre d'actions, on a un certain nombre d'idées, maintenant je suis au taquet, il y a une marche, qui est haute, parce qu'il faut qu'on passe vraiment à une prise de décision transversale avec d'autres partenaires [...]. Il y a un réel intérêt du président pour les questions de développement durable, mais à la hauteur des enjeux et pour l'instant ce n'est pas un enjeu primordial, il avait des idées et s'est rendu compte qu'il ne pouvait pas mettre en œuvre tout ce qu'il voulait parce que la fusion a été très chronophage et compliquée du point de vue financier ».*

Malgré un certain désarroi, elle estime qu'un second souffle est possible et en envisage la possibilité lors des prochaines élections : *« Oublier le développement durable dans le schéma directeur formation, alors qu'il y a trois fiches-actions sur la formation dans le Plan vert, alors que je n'arrête pas de dire qu'il faut prendre en compte le développement durable dans le cœur de notre métier, signifie que je n'arrive plus à faire passer mon discours, je ne sais pas pourquoi. Cela veut dire qu'il faut trouver un second souffle dans le portage politique. [...] On va rentrer en période électorale, et peut-être que la vision des choses peut évoluer, le président peut faire monter le développement durable à un autre niveau. [...] Le président a compris*

qu'il y a une carte à jouer, y compris politiquement, sur le développement durable. Le service va continuer à se rendre incontournable, on ne reviendra pas en arrière. »

4. Instrumentation de gestion et indicateurs

Une évaluation qualitative, des indicateurs envisagés avec prudence :

Concernant l'évaluation de la démarche de développement durable à travers le référentiel Plan vert, l'Université d'Aix-Marseille éprouve des difficultés à justifier son positionnement sur chacune des variables à renseigner. Cette difficulté est principalement liée à la pléthore des informations à collecter dans la plus grande université française. La directrice du DD admet que la situation était plus simple avant la fusion, lorsqu'elle était chargée de cette mission dans l'Université de Provence : *« Sur l'évaluation du référentiel Plan vert, on faisait des choses beaucoup plus précises avant la fusion que maintenant. Dans le détail de la récolte d'informations, la connaissance du niveau des variables. Aller chercher l'information nécessite aujourd'hui une multitude d'interlocuteurs. »*

Cela n'empêche par la direction du développement durable de compléter le référentiel, mais cela conduit à relativiser l'importance de la note finale obtenue par le positionnement sur les différentes variables : *« La note donne une base, mais il n'y a que l'université qui sait ce qu'elle veut dire, se comparer les uns les autres avec ça n'a pas forcément un grand intérêt, ça permet surtout en interne de pouvoir balayer tous les champs, et ne pas se focaliser seulement sur un ou deux domaines ou une ou deux actions. Ça permet de dire et montrer aux gens l'ampleur du développement durable dans tous les domaines et faire une évaluation globale ». Si des documents d'appui viennent justifier certains positionnements, peu d'indicateurs permettent cependant de le faire : « L'année dernière on a commencé à mettre les documents d'appui qu'on a pu récupérer, pour les indicateurs on n'est pas encore bien au point pour l'instant, on en a quelques-uns mais ce n'est pas encore bien structuré. »*

L'évaluation par le référentiel passe essentiellement par les rencontres avec les parties prenantes dans les différents services, composantes et directions, le point d'entrée étant à chaque fois le référent développement durable : *« On va aller rencontrer les composantes pour connaître ce qui se fait dans chacune, en même temps ce sera un moment d'échange pour leur faire connaître*

ce qui se passe au niveau de l'université et dans d'autres composantes. Nous allons rencontrer les référents développement durable, et si ce n'est pas eux qui sont les personnes ressources pouvant nous donner les informations on leur demandera de nous diriger vers d'autres personnes, mais ce sera eux notre point d'entrée ». Avant ces visites, un courrier a été envoyé à l'ensemble des doyens par la VPDD pour « les sensibiliser au fait qu'on va rentrer dans une période d'évaluation via le référentiel et que nous allons rencontrer les référents à ce sujet-là », indique la directrice du DD, qui poursuit : « Nous leur avons fourni les variables stratégiques [du référentiel], vu qu'il n'y en a que 18 ça reste léger à lire, pour qu'ils puissent y réfléchir ». L'ensemble des tableaux du référentiel ne leur est pas transmis car « c'est compliqué, en plus il y a beaucoup de sémantique dans ces tableaux, ce n'est pas forcément compréhensible par tous, chacun peut l'interpréter à sa manière, donc ce n'est pas du tout l'objectif, [...] on va juste aller à la récolte d'informations. »

Les rencontres avec les référents sont des rencontres individuelles dans les composantes, mais des réunions sont envisagées dans les services communs et centraux. Ainsi la directrice du DD réfléchit à des réunions : « Par exemple en deux groupes de travail de 10 personnes, on va travailler tous ensemble, et essayer ainsi de voir, avec les différents regards croisés, comment les gens se positionneraient par rapport aux différentes variables et travailler peut-être sur les variables stratégiques et leur niveaux pour croiser les différents regards lors de débats, de réunions communes, pour avoir une vision la plus complète. »

En revanche, l'évaluation par l'analyse d'indicateurs n'est pas une priorité pour la directrice de DD : « Il y a tellement d'actions à développer et tellement de choses à faire qu'à un moment donné focaliser sur de l'analyse et y passer énormément de temps n'a pas vraiment de pertinence. Au contraire de penser où sont nos points forts, nos points faibles et quelles sont les améliorations possibles ». La VPDD va également dans ce sens et énonce avec humour : « Et ça se fait au feeling (rires) ! ». Consciente néanmoins des limites de cette évaluation elle tempère aussitôt : « Après on sait que c'est difficile à vendre le feeling, on est d'accord, mais mon mode de fonctionnement - moins heureusement pour [la directrice du DD] - c'est que je ressens les choses et après je cherche les explications. Il s'avère que ce qu'on ressent c'est ce qui ressort dans les chiffres. Comme je l'ai déjà dit, avec les chiffres il ne faut pas aller au-delà des informations qu'ils peuvent donner, il faut les utiliser avec intelligence, et c'est aussi de la communication, qui est un axe important dans le développement durable. Il ne faut pas aller plus loin, sinon on part dans des trucs compliqués : " pourquoi c'est 2,6 et pas 2,7... ?" ». La

directrice du DD nuance également son propos tout en justifiant que le bon sens permet de suppléer parfois les indicateurs : *« On ne le formalise pas toujours, mais on voit très bien les actions qui vont fonctionner, celles qui vont mobiliser du monde ou non, les statistiques de consultation des publications de notre site internet nous montrent comment ça évolue ou pas selon les communications que l'on fait. On a quelques moyens de jauger, d'évaluer, de manière à confirmer ce que l'on ressent, mais on ne passe pas notre temps à se justifier, à faire des rapports. »*

L'importance de la communication est à nouveau affirmée par l'équipe développement durable comme un élément essentiel de la performance de la démarche.

Des indicateurs de mise en œuvre et des rapports d'activité permettant de dresser des bilans :

Au sein de la direction du développement durable n'existent que peu d'indicateurs. Pour la VPDD : *« On n'a pas d'indicateurs de pilotage mais plutôt de mise en œuvre des actions. Ce n'est pas chiffré, est-ce que l'action a été mise en œuvre, oui ou non »*. La directrice du DD justifie quant à elle l'absence d'indicateurs de suivi et de résultat : *« On n'a pas mis en place des indicateurs de suivi ou de bilan parce que ce Plan vert a été validé début 2015, donc c'est encore trop récent ; pour l'instant on était focalisé sur sa validation, et ensuite oui, on va pouvoir faire un état des lieux, un bilan d'étape pour les actions déjà entamées, mais ça n'a pas été encore fait. »*

Si elle ne dispose donc que d'indicateurs binaires de mise en œuvre des actions, des rapports d'activité réguliers réalisés par la directrice du DD permettent néanmoins de faire le point des réalisations et de l'avancement de la programmation annuelle des actions du service, pour en rendre compte au DGS adjoint et à la VPDD. Un rapport d'avancement mensuel ainsi qu'un rapport annuel sont ainsi réalisés par la directrice :

- Le rapport mensuel *« permet de se situer et savoir ce qui s'est passé au cours du mois, tout ce qui a été fait au cours du mois est mis en regard par rapport aux actions du Plan vert, cela permet de voir tous les mois comment chaque action évolue. Ce document est à l'origine une demande du DGS, mais il est aussi à destination de la VP développement durable. A priori ce document est aussi transmis depuis 2 mois au président. Chaque direction réalise un document*

identique tous les mois pour le DGS. C'est un document de 2 à 4 pages envoyé à la DGS et au directeur adjoint auquel je suis rattachée, on en est au 22^{ème} » ;

- Un rapport annuel en deux temps fournit un bilan et envisage le programme de l'année à venir :

- Pour le rapport prévisionnel : *« Chaque année on nous demande de dire quels sont nos objectifs permanents et ceux qui sont plus ponctuels, on définit par rapport au Plan vert quelles seront les grandes actions phares que l'on va mettre en place : d'une part les objectifs permanents, récurrents, qui sont plutôt des actions de communication et sensibilisation, et d'autre part les actions qui sont plus ponctuelles, par exemple on avait cette année la validation de la mise en œuvre du Plan vert, le plan de déplacement qui a continué, le schéma énergétique, ... » ;*
- Pour le bilan en fin d'année : *« On nous demande de mettre en place quelques indicateurs lorsqu'on en a, par exemple pour tout ce qui est communication on a un tableau de bord pour le suivi de toutes les actualités que l'on met sur notre site internet, tout ce qu'on publie dans la newsletter, ce qu'on publie sur la "lettre AMU", on a aussi un partenariat avec le journal La Provence à travers la revue "éco-planète" qui parle de tout ce qui est développement durable dans la région PACA, on y publie tout ce qui concerne l'université, que ce soit la recherche, les projets des étudiants, les actions que nous menons. On tient un tableau de bord de nos actions de communication pour en faire le bilan. On essaye aussi d'avoir des statistiques du nombre de vues. On a quelques indicateurs comme ça. Je présente le diaporama de ce bilan en réunion des directeurs de services centraux, en début d'année. »*

L'importance de la communication est réaffirmée, ces éléments sont également utiles au président qui demande chaque année en décembre ou janvier des bilans des actions concernant le développement durable pour alimenter ses discours. Ainsi les indicateurs sont peu nombreux au sein de la direction du développement durable car *« Il y a peu d'indicateurs qu'on peut mesurer, on en a surtout au niveau communication »*, selon sa directrice.

Des indicateurs difficiles à mesurer :

La situation des autres services qui mènent des actions dans le développement durable n'est pas beaucoup plus favorable à la production d'indicateurs. La directrice du DD remarque que : « *Même le service des marchés n'arrive pas encore à valoriser les démarches de développement durable, alors que pourtant ce serait facile parce qu'il y a des cases à remplir quand on publie un marché pour indiquer si on a mis des clauses environnementales, si on a mis des clauses sociales, mais même ça on ne sait pas encore pour le moment très bien le faire* ». La difficulté tient selon elle à la complexité de quantifier des indicateurs vraiment fiables.

Certains services parviennent pourtant à fournir des indicateurs dans certains domaines, c'est le cas pour la gestion des fluides : « *Pour la gestion des fluides ça y est c'est structuré, on a les indicateurs, les suivis de consommations, mais c'est tout récent* », ou encore pour ce qui concerne les économies d'énergie : « *Il y a un plan d'action qui a été développé et validé concernant les économies d'énergies, avec des objectifs quantifiés qui étaient théoriques, et aujourd'hui on arrive même à des résultats qui vont au-delà de ce qui avait été projeté. Mais ce n'est pas nous qui l'avons défini, c'est au niveau du patrimoine et au service logistique.* »

L'exemple de la gestion des fluides est représentatif de ce qui est possible de réaliser en matière de fixation d'objectifs et d'indicateurs de performance, ce projet étant piloté par une des deux directions du patrimoine : « *Il y a eu en septembre 2014 la création d'un pôle de maintenance avec quatre personnes dédiées, qui centralise toute la gestion des fluides pour toute l'université, à qui il a été demandé un plan d'action chiffré, avec d'une part les actions qui ne coûtent pas, et d'autre part des actions avec un fort taux de retour sur investissement, et des actions chiffrant à chaque fois combien d'économies peuvent être réalisées. On a passé un contrat pour un marché dérégulé de gaz, on projetait 8 % d'économies et on va être entre 18 et 25 %. On sait qu'on va faire une économie de 400 000 € par an.* »

Une production d'indicateurs partiellement contestée :

En dehors de quelques cas précis et d'un tableau de bord des actions de communication réalisées, la production d'indicateurs du développement durable n'est pas une priorité pour la direction du DD, dès lors que des objectifs à atteindre ne sont pas définis. La VPDD revendique

de ne pas chercher à produire des indicateurs qui ne sont pas demandés : « *On ne va pas nous demander des chiffres puisqu'on n'a pas d'objectifs chiffrés fixés* ». Elle estime également que cette production serait une perte de temps alors même que celui-ci manque pour mener à bien tous les projets : « *À un moment donné les indicateurs, les bilans, les évaluations, ça prend plus de temps que les actions elles-mêmes, donc c'est bien beau mais... Ça permet de rendre des comptes mais pour le moment on ne nous en demande pas, on nous fait confiance. Je pense qu'on ne va pas créer un besoin là où il n'y en a pas. Il n'y a pas de demande, le président ne nous a pas demandé d'avoir des objectifs chiffrés.* »

Elle-même considère que les indicateurs comme les objectifs chiffrés ne sont pas nécessairement utiles au bon déroulement de la démarche de développement durable : « *J'en reviens de ces objectifs chiffrés, qui sont chronophages et qui finissent par nous détourner de nos actions* » ; et insiste une nouvelle fois sur la dimension communication de la démarche, qui apparaît à nouveau comme la plus importante pour apprécier la performance du service et satisfaire les attentes du président : « *Pour le moment le président voit ce qu'on fait à travers nos documents de communication, il voit le Plan vert, il voit la démarche transversale, il n'a pas besoin de chiffres, il ne nous en a pas demandés, il n'a absolument pas réagi sur le référentiel Plan vert et notre positionnement. On est relativement bien positionnés sur certains points au regard d'autres universités françaises, même s'il faut le prendre avec prudence, mais il n'a pas réagi par rapport à ça. Ça veut dire que les chiffres ne l'intéressent pas, ce qu'il attend ce sont des actions concrètes, qui se voient, pour lui la communication est très importante, donc on ne passe pas d'énergie sur les chiffres.* »

La directrice du DD partage ce point de vue et l'argumente en évoquant la problématique de la relative fiabilité des chiffres qui seraient produits dans une si grande université : « *En plus il y a tellement de sites et tellement d'actions que si on devait tout compter, tout chiffrer, déjà ce ne serait pas exhaustif. On a 800 000 m², 58 sites... on est pour le moment encore trop jeunes pour arriver à être sûrs que les chiffres soient fiables. Il y aura sûrement un travail qui se fera mais je ne sais pas jusqu'où on ira dans le détail. [...] Pour le moment on en est à savoir comment on fonctionne dans l'université au niveau du développement durable, comment ça marche, qui fait quoi, qui gère quoi, on est vraiment là-dedans parce que c'est déjà tellement complexe qu'on ne peut pas s'occuper de la mesure.* »

5. Conclusion

La démarche développement durable menée dans Aix-Marseille Université ne s'appuie pas aujourd'hui sur des objectifs stratégiques clarifiés et priorisés en tenant compte des attentes des parties prenantes. Des objectifs existent bien mais relèvent d'un plan d'actions dont la priorisation n'est pas envisagée en fonction d'orientations stratégiques prises par l'université, mais de décisions pragmatiques prises en fonction de la facilité à les réaliser, des disponibilités des services ou d'obligations réglementaires.

Les attentes des parties prenantes sont prises en compte lorsqu'elles émergent à travers les sollicitations régulières dont la direction du DD fait l'objet, mais aucune démarche systématisée n'est mise en place pour les détecter, elles ne peuvent donc pas être intégrées de façon objective et volontaire aux objectifs pluriannuels déclinés dans le Plan vert et ses fiches-actions. Une de ces fiches prévoit cependant de recueillir spécifiquement les attentes des étudiants vis-à-vis du développement durable avec pour finalité de favoriser leur implication dans les événements mis en place par la direction du DD, mais cette action n'a pas encore été programmée.

Le dialogue avec les parties prenantes est considéré comme essentiel et permet autant que possible de faire participer les parties prenantes internes à la démarche de développement durable, cela a par exemple été le cas avec la constitution de groupes de travail pour l'élaboration des fiches-actions du Plan vert. Cette participation réelle est cependant handicapée par la grande dimension de l'université qui ne permet ni de solliciter l'ensemble des personnels et étudiants dans de tels dispositifs, ni d'identifier facilement et rencontrer les interlocuteurs les mieux à même de participer aux actions ou de s'impliquer dans la démarche.

Aix-Marseille Université ne dispose pas de tableaux de bord de suivi ou de pilotage du développement durable, en dehors d'un tableau de bord des actions de communication menées. La production d'indicateurs du développement durable est succincte et ne concerne que quelques domaines précis, elle n'est pas une priorité de l'université qui ne ressent et n'exprime ni le besoin d'en produire davantage, ni de les utiliser pour le contrôle et le pilotage de la démarche à l'aide de tableaux de bord spécifiques.

Au regard du schéma (Figure 12 page 112) permettant de situer les universités par rapport à la possibilité de construire un système de contrôle instrumenté pour la mesure et le pilotage de la performance globale, l'Université d'Aix-Marseille est positionnée sur la case (a) : la mise en

œuvre d'un tel système de contrôle est actuellement impossible. En effet, l'Université ne dispose ni d'objectifs stratégiques clarifiés et priorisés, ni d'une volonté politique de mettre en place un tel système de contrôle, cet aspect étant jugé non prioritaire pour poursuivre une démarche de développement durable dont les objectifs de performance sont avant tout des objectifs de communication autour des plans d'actions menés.

Concernant plus précisément les types de contrôle et les utilisations possibles du système de contrôle, nous avons observé dans le cas de l'Université d'Aix-Marseille que :

- Le type de contrôle exercé est à la fois politique et diagnostique. Limité à quelques domaines, ce dernier fournit notamment des indicateurs qui viennent ponctuellement alimenter le référentiel Plan vert ;
- Le système de contrôle ne permet donc pas de mesurer et piloter la performance du développement durable, il ne permet pas non plus de représenter la stratégie de l'établissement. Il est en revanche utilisé dans le cadre du référentiel pour le *reporting* (avec et sans indicateurs) et aussi dans le dialogue avec les parties prenantes internes.

Nous pouvons désormais positionner la démarche développement durable de l'Université d'Aix-Marseille sur le plan de « l'échelle de la performance » (comme nous l'avons fait pour les Universités de Nantes et de Bourgogne, page 219 et 242).

Nous pouvons ainsi nous rendre compte du chemin qu'il reste à parcourir sur le plan pour atteindre la « zone frontière » définie par l'angle nord-est (présenté en Figure 22 page 146). Quand bien même la volonté politique d'instrumenter un système de contrôle et pilotage de la performance du développement durable serait forte au sein d'AMU, l'Université resterait éloignée d'un tel système tant que la définition d'objectifs clarifiés répondant aux attentes des parties prenantes n'aurait pas été effectuée.

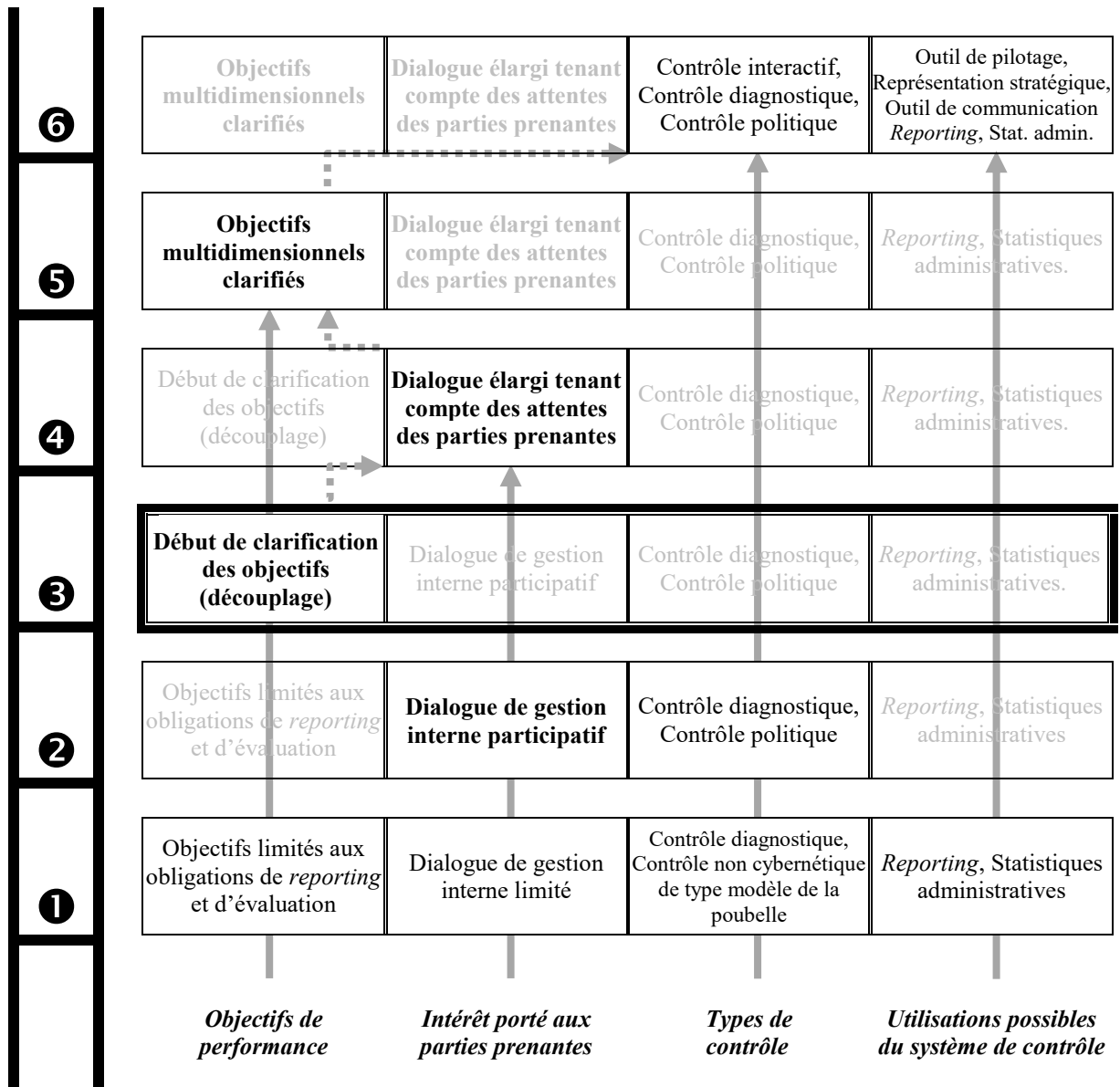


Figure 35: L'échelle de la performance globale - Aix-Marseille Université

Conclusion de la troisième partie

La taille importante de l'université semble être un frein à la production d'indicateurs du développement durable. C'est ainsi dans l'Université de Bourgogne que les indicateurs sont les plus nombreux, alors même que le service ne dispose que d'une seule personne et l'appui d'une VP non dédiée au développement durable. Un élément probablement déterminant dans cette production d'indicateurs tient au fait que ce service est inclus dans le pôle chargé de la production des indicateurs de pilotage, de la masse salariale, du contrôle interne... ce qui facilite l'accès aux données et le partage d'informations transversales telles que celles du développement durable. Cette proximité entre les services n'existe pas dans l'Université d'Aix-Marseille et dans une moindre mesure dans l'Université de Nantes où les principes de la démarche qualité sont intégrés mais où la direction « qualité et développement durable » ne côtoie pas un service collecteur de données et producteur d'indicateurs. Nous ne pouvons l'affirmer sans le tester, mais il nous semble que cette corrélation entre la production d'indicateurs et la proximité du service pilotage pourrait peut-être présumer d'une causalité explicative de cette production d'indicateurs, remarquée dans l'Université de Bourgogne.

Dans les Universités de Nantes et Aix-Marseille, la situation de la production d'indicateurs est contrastée. Dans la première leur absence est vécue comme un manque, néanmoins assumé, qui devrait être résorbé à court ou moyen terme lorsque certains projets auront avancé. Dans la seconde, si leur absence est également assumée, elle n'apparaît pas comme une véritable problématique tant la collecte des données sur une université si grande relève de la gageure, ce sont donc davantage les actions menées et la communication visant à la sensibilisation des personnels et étudiants qui importent plutôt que les mesures qui pourraient être faites d'une performance du développement durable.

L'absence de tableau de bord structuré pour le contrôle et le pilotage de la démarche de développement durable est un point commun aux trois universités. Nous ne nous attendions pas à un tel constat partagé entre ces trois universités, aux caractéristiques suffisamment éloignées pour que puissent justement apparaître des différences dans nos observations, tout en ayant chacune des démarches développement durable très engagées et portées politiquement, ce qui avait été un de nos critères de choix pour les retenir dans notre étude.

Cette observation vient cependant confirmer tous les constats à portée générale dressés en Première partie de la thèse, sur l'insuffisance des dispositifs de contrôle dans les universités permettant de les utiliser pour contrôler et piloter les axes de la performance. Les trois cas décrits viennent corroborer Hofstede (1978), tant que les objectifs demeurent ambigus l'université ne peut faire fonctionner les outils classiques du contrôle de gestion.

Même dans l'Université de Bourgogne, dans laquelle des indicateurs existent, l'absence de tableau de bord est patente. Dans cette dernière comme dans l'Université de Nantes, la volonté de disposer de tableaux de bord - et pas seulement d'une batterie d'indicateurs - est affirmée, mais pour l'Université de Bourgogne cette volonté n'est pas portée politiquement. Elle ne fait néanmoins pas l'objet d'un déni d'intérêt de la part de la VP. Aussi, la grande autonomie de décision laissée à la responsable du service et le contexte favorable (que nous avons présenté en conclusion de la section 2 du présent chapitre) dans lequel elle exerce son activité pourraient compenser l'absence de soutien politique et permettre cette conception. En revanche, même si cette possibilité était avérée, l'absence d'objectifs clairement définis ne permet pas pour l'instant de formaliser un tel instrument de pilotage. En effet quel instrument construire et quels indicateurs faire apparaître si les objectifs ne sont pas fixés ? (Hofstede, 1978). En présence d'objectifs ambigus, la construction d'un tableau de bord dans une logique de contrôle interactif apparaît dans ce cas comme un instrument qui pourrait faciliter l'émergence d'une stratégie et d'opportunités nouvelles. Un tel dispositif pourrait être alors une alternative à une réduction de la complexité de sens et d'abondance recherchée par la clarification des objectifs à poursuivre. Il nous apparaît néanmoins difficile à mettre en œuvre en dehors de toute stratégie définie préalablement au niveau politique, au moins dans ses grandes orientations. Comment, dans le cas contraire, élaborer *ex-nihilo* un tel outil de pilotage ? Ainsi pour Berland, Ponsard et Saulpic (2005) un système de contrôle interactif est « *un instrument de dialogue pour convaincre, mobiliser les énergies, canaliser les idées nouvelles et finalement maintenir la pression, une fois l'orientation stratégique retenue.* »

Pour l'Université de Nantes la situation est différente et proche d'aboutir. D'une part la volonté politique de disposer d'un tableau de bord est réelle et affirmée, d'autre part les orientations stratégiques ont été définies en prenant appui sur les parties prenantes pour les clarifier et ont permis de lever toute ambiguïté sur les objectifs de performance à poursuivre. C'est ainsi l'absence d'indicateurs qui ne permet pas encore de disposer d'un tableau de bord. L'équipe chargée du développement durable exprime le souhait de finaliser un tableau de bord aligné sur

la stratégie, pour la piloter et en mesurer la performance. L'Université de Nantes apparaît proche de la réalisation d'un tel outil, dès lors qu'elle aura pu recenser parmi les données dont elle dispose sur le développement durable celles qui permettent de construire les indicateurs adaptés et/ou qu'elle aura mis en place les dispositifs pour collecter les données pertinentes lorsque celles-ci ne sont pas mesurées.

En conclusion de chaque étude de cas nous avons envisagé la place des universités étudiées sur le schéma (Figure 12 page 112) représentant la possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle instrumenté pour le pilotage de la performance globale. Nous pouvons désormais en faire la synthèse.

		Caractère des objectifs multidimensionnels poursuivis	
		Ambigu	Clarifié
Volonté politique de disposer d'un outil de mesure et pilotage de la performance	Forte	envisageable (b)	<u>Université de Nantes</u> possible (d)
	Faible	<u>Université de Bourgogne</u> <u>Aix-Marseille Université</u> impossible (a)	en attente (c)

Figure 36: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage instrumenté (Études de cas)

- L'Université de Nantes est conforme au cas (d), les objectifs sont clarifiés et le soutien politique est fort pour mettre en œuvre un tel système de contrôle, ce qui le rend possible ;
- L'Université de Bourgogne est dans la situation (a), la mise en œuvre du système de contrôle est pour l'instant impossible. Mais elle est proche de la situation (b) car si les objectifs restent ambigus, les droits décisionnels dont dispose la responsable du service semblent suffisamment importants pour compenser l'absence d'un fort soutien politique. Signalons à nouveau que la VP n'est pas opposée pas à cette instrumentation souhaitée par la responsable du service, elle donne à la responsable la liberté de décider

de la nécessité d'un tableau de bord, dans le cas contraire cette mise en œuvre ne pourrait pas être envisagée et ne dépasserait pas la case (a) de la grille.

- Aix-Marseille Université est dans la situation (a), sans objectifs clarifiés et sans volonté politique, la mise en œuvre du système de contrôle est impossible. La volonté politique apparaît ici déterminante, la performance de la mission développement durable est essentiellement envisagée par le président d'AMU et l'équipe qui en a la charge comme associée à la communication menée sur les actions et projets, l'instrumentation de cette performance n'est pas souhaitée ou apparaît comme une gageure.

En dehors des deux caractères essentiels que sont la clarification des objectifs et la volonté politique, rendre possible la mise en œuvre de tableaux de bord passe également par une organisation adaptée pour assurer le bon fonctionnement de la démarche développement durable. Nous avons observé dans les cas de ces trois universités des organisations fonctionnelles différentes :

- Université de Nantes : un VP dédié au développement durable faisant partie du bureau présidentiel, associé à une direction du développement durable indépendante chargée également de la démarche qualité et composée de trois personnes ;
- Université de Bourgogne : une VP non dédiée au développement durable et chargée notamment du patrimoine, associée à une responsable développement durable intégrée au pôle pilotage de l'université et sous la responsabilité de sa directrice de pôle ;
- Aix-Marseille Université : une VP déléguée dédiée au développement durable ne faisant pas partie du bureau présidentiel (la terminologie utilisée dans l'université est « équipe de direction »), associée à une direction du développement durable indépendante composée de quatre personnes.

Outre ces premières différences essentielles, c'est toute l'organisation de la démarche elle-même qui est spécifique à chaque établissement. Le schéma ci-dessous permet de mettre en évidence les particularités et similitudes en reprenant en synthèse les schémas déjà présentés dans les trois sections du Chapitre 6.

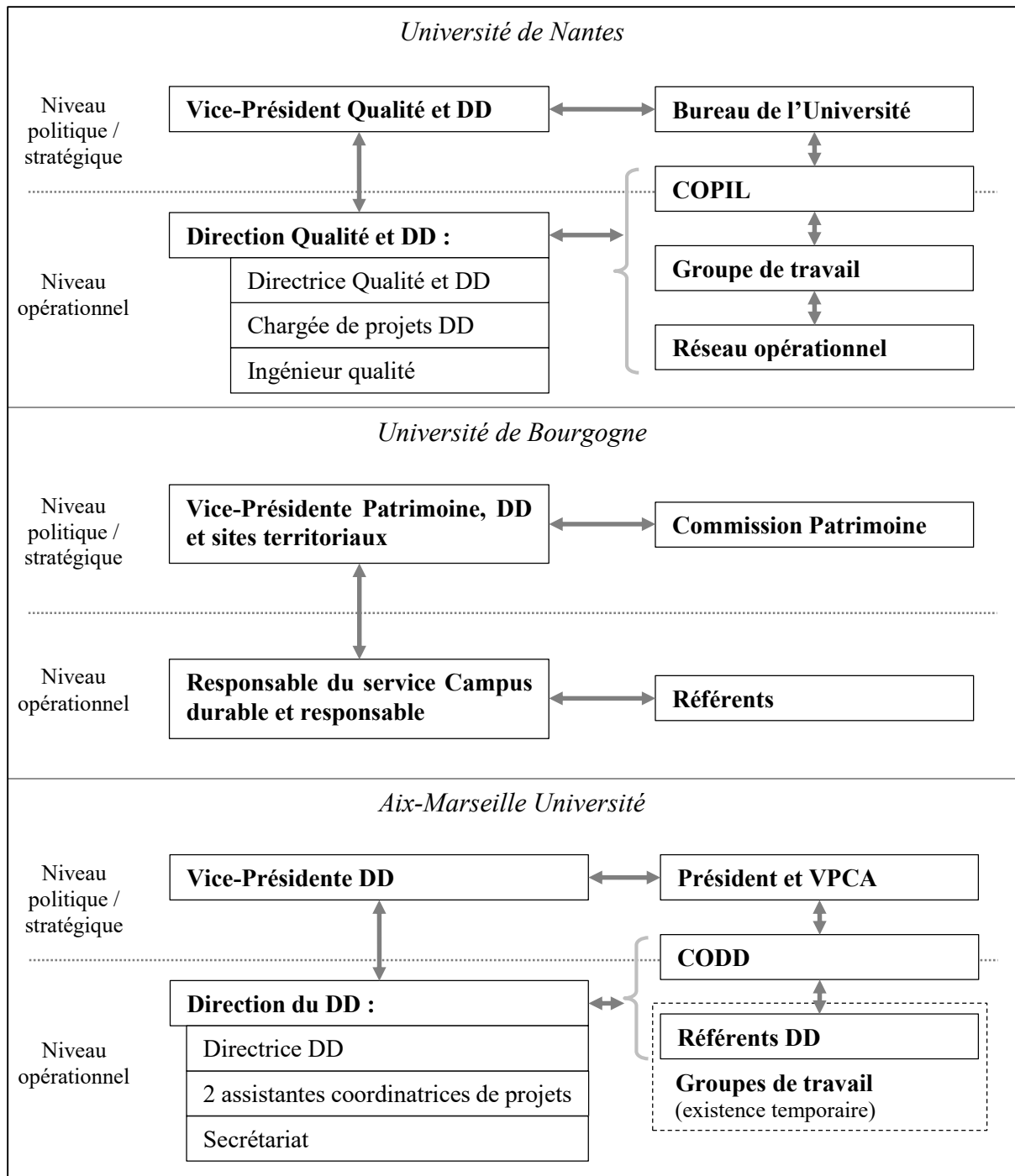


Figure 37: Synthèse des organisations fonctionnelles (Études de cas)

Nous pouvons observer dans la partie droite de la figure que pour chaque université existent des dispositifs d'appui tant pour le niveau politique que pour le niveau opérationnel.

Au niveau politique, c'est aux commissions spécifiques (COPIL, CODD, commission patrimoine) que revient théoriquement le rôle de définir ou arbitrer sur les axes stratégiques et les grandes orientations, sous le contrôle et la validation de l'équipe présidentielle. Dans les faits, ces commissions ne parviennent souvent pas à tenir le rôle pour lequel elles ont été créées ou qui leur a été attribué¹²⁸. La définition de la stratégie et des priorités incombent ainsi directement à l'équipe chargée du développement durable et au VP. Dans le cas le plus favorable, l'Université de Nantes, l'équipe accompagnée de son VP a su définir ces priorités et dispose d'une stratégie clarifiée. Dans les deux autres cas, tous les projets et actions sont menés de front, les objectifs stratégiques à poursuivre sont ambigus du fait d'une complexité d'abondance et de sens. La situation de ces deux universités peut être rapprochée à ce propos de celle décrite dans l'Université de Nantes au début de sa démarche « mission université 21 ».

Au niveau opérationnel existe dans chaque cas un réseau de « référents » dont les rôles, assez similaires dans les trois établissements, sont d'être les relais et interlocuteurs les plus proches du terrain pour chaque équipe développement durable.

En synthèse, nous pouvons tirer de ces observations un modèle de structure-type qui pourra être adapté à chaque contexte d'université en fonction de sa taille et surtout des choix politiques du président et son équipe. Ainsi, nous proposons que soient retenus dans cette organisation fonctionnelle-type :

- Un pilote (niveau politique/stratégique) : un vice-président dédié ou non, ou encore un chargé de mission auprès d'un vice-président ou du président, disposant de l'appui d'un service développement durable ou d'une direction indépendante.
- Un service développement durable ou une direction du développement durable (niveau exécutif) : en cas de service dépendant d'une direction, le rattachement à une direction du pilotage ou un service de ce type nous semble judicieux car ce sont des services supports et transverses qui permettent d'être au plus proche des données et facilitent la mise en place d'outils de gestion, mais le rattachement à une direction du patrimoine est également possible et peut se justifier comme il peut être contesté. Le service ou la

¹²⁸ Néanmoins dans l'Université de Nantes, une première expérience négative a permis de redéfinir son rôle et de créer un COPIL spécialisé pour chaque projet, dont les attributions sont donc plus précises et pour lesquels le retour d'expérience est positif. Ces COPIL n'ont pas pour mission d'arbitrer sur la stratégie globale de développement durable, laissant en théorie cette prérogative au bureau de l'université, mais dans les faits à la direction QDD et au vice-président QDD.

direction indépendante doivent être composés d'une équipe restreinte et stable, c'est-à-dire non soumise aux rythmes électoraux de l'université, permettant d'assurer ainsi le suivi de la démarche développement durable et sa mise en œuvre. Notons que la présence d'une seule personne peut être une difficulté pour assurer la pérennité des actions en cas de départ ou d'absence. De plus, nos études de cas nous autorisent à penser que conduire la démarche développement durable est une mission trop importante pour une seule personne dans un établissement, quelle qu'en soit la taille.

- Un comité de pilotage (niveau stratégique) : un comité/une commission, sorte de « conseil restreint » du développement durable présidé par le « pilote » (ou animé s'il s'agit d'un chargé de mission) avec l'appui du service/direction développement durable. La composition d'un tel comité est à définir en fonction du contexte ou des besoins, il peut requérir aussi bien la présence de spécialistes de thématiques que de « généralistes » du développement durable, de personnes opérationnelles de terrain que de personnes en situation de responsabilités (directeurs, doyens, VP...), des étudiants et des personnels de tous corps et catégories. Le risque est de rendre non fonctionnel un tel comité, comme évoqué plus haut et dans les différents cas. Une vigilance particulière doit donc être apportée à ses attributions et à sa composition autant qu'à son pilotage, pour qu'il ne devienne pas, comme nous l'avons observé dans chacun des cas, un dispositif fantôme.
- Des référénts développement durable (niveau opérationnel) : chargés dans les composantes et services de veiller à la bonne mise en application de la démarche (*top-down*) et de faire remonter les dysfonctionnements ou besoins émanant du terrain (*bottom-up*).

À l'issue de cette Troisième partie de la thèse et des études de cas, nous avons pu vérifier que notre proposition de carte conceptuelle présentée en Deuxième partie, « l'échelle de la performance », permettait de présenter un état des systèmes de contrôle en présence dans les universités à travers le niveau de performance qu'ils étaient capables de mesurer et piloter.

Nous avons décrit de façon approfondie les démarches de développement durable menées par trois universités en ayant pour objectif d'apporter une compréhension la plus complète du fonctionnement du système de contrôle de ces démarches, tout en les confrontant à notre carte

conceptuelle représentant un schéma directeur de mise en œuvre possible d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale de l'université. La cohérence du schéma directeur proposé a été validée par nos observations.

Nous avons enrichi nos propositions par la démarche compréhensive menée dans cette recherche descriptive. En effet nos trois premières propositions formulées pour rendre possible la construction d'un système de contrôle de la performance globale n'ont pas été invalidées dans ces études de cas (Tableau 14 page 105) : découpler les dimensions de la performance globale, identifier les attentes hiérarchisées des parties prenantes définitives, clarifier les objectifs stratégiques. Elles nous apparaissent au contraire bien plus vraisemblables car elles sont conformes à l'analyse tirée de nos observations.

Concernant notre proposition de construction d'un *balanced scorecard* comme tableau de bord adapté au contexte spécifique des universités, nous n'avons pas été éclairé sur ce point puisqu'il n'existe aucun tableau de bord de ce type dans les cas étudiés. Nous pouvons simplement constater que suite à nos observations, le BSC présente toujours des caractéristiques répondant aux enjeux de l'instrumentation du système de contrôle envisagé au dernier niveau de l'échelle de la performance globale, dans la « zone frontière » représentée par l'angle nord-est de notre plan.

Nous disposons désormais d'une compréhension la plus complète possible du phénomène étudié pour aborder la Quatrième partie de cette thèse, consacrée, dans un contexte de recherche-intervention sur le terrain d'une université, à la mise en œuvre d'un système de contrôle du développement durable permettant d'en mesurer et piloter la performance, conformément à notre objectif final de recherche.

Quatrième partie : Contrôle et pilotage du développement durable – Recherche-intervention

L'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) est une université pluridisciplinaire de taille moyenne avec secteur santé. Cette université a fait le choix de s'engager suite à l'élection de son dernier président dans une démarche de développement durable.

Dans le cadre de cette démarche dont la priorité est l'établissement du premier « Plan vert » de l'université, nous avons été placé dans une situation de recherche-intervention ayant pour objectif de mettre en œuvre un système de contrôle et pilotage de la performance de la « mission développement durable » de l'université. Il s'agit, conformément à la définition d'une recherche-intervention donnée par David (2000a) : « *d'aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini* ». Cette dernière partie de notre recherche vise donc à produire des connaissances opératoires, utiles et pertinentes pour l'action, se traduisant par l'élaboration d'un outil de gestion au sein de l'URCA.

Nous passons ainsi successivement par trois grandes étapes de recherche au cours de cette thèse (telles que nous les avons présentées dans le Tableau 1 page 27) :

- Une première étape d'observation générale des universités à travers le prisme de leur système de contrôle de la performance, qui nous permet (dans la Deuxième partie de la thèse) de proposer conceptuellement un schéma directeur de mise en œuvre possible d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale de l'université ;
- Une deuxième étape (dans la Troisième partie de la thèse) d'observation détaillée de trois cas d'universités engagées dans des démarches de développement durable, à travers le même prisme de leur système de contrôle de la performance, pour obtenir une compréhension la plus complète possible du phénomène étudié ;
- Pour arriver dans une troisième étape (la Quatrième partie de la thèse) à intervenir sur un projet réel de transformation dans lequel nous allons construire concrètement un système de contrôle de la performance développement durable d'une université.

Pour David (2000a), la situation d'observation correspondant à nos études de cas est une démarche de recherche dont le résultat se limite à la proposition d'une représentation du système étudié et n'apporte que des changements potentiels : « [...] tout au plus peut-on penser que cette représentation éclaire les acteurs et est de nature à favoriser certaines évolutions. Le processus de formalisation et de contextualisation ne démarre donc pas concrètement ». En revanche la situation de recherche-intervention fait progresser de manière interactive formalisation et contextualisation de modèles et d'outils de gestion : « elle constitue un modèle de conception et de pilotage du changement particulier, dans lequel conception et implémentation des nouveautés sont gérées en simultané, contrairement à la conception "en chambre" de modèles et outils (formalisation sans contextualisation) et à la recherche action prise dans son expression la plus classique (contextualisation sans formalisation) ¹²⁹ ».

Cappelletti (2010) va dans le même sens, si la recherche-action vise à préparer un groupe au changement en le laissant libre de la mise en œuvre de la formalisation de ce changement, qui peut se faire indépendamment du chercheur, la recherche-intervention cherche à transformer effectivement l'organisation et non à préparer des changements futurs.

Ainsi, nous poursuivons notre objectif de recherche en élaborant un système de contrôle de gestion et de pilotage consacré à une dimension de la performance de l'université choisie opportunément à titre d'exemple : le développement durable¹³⁰.

La nécessaire évolution des systèmes de contrôle dans l'université telle que nous l'avons envisagée au niveau conceptuel (au Chapitre 3) ne peut voir le jour hors de l'appropriation de nouveaux outils de gestion ou de leur mise à niveau. Nous avons vu (au Chapitre 4) que les tableaux de bord, dès lors que leur usage va au-delà de la simple production de statistiques administratives, présentent des caractéristiques qui en font un outil de choix pour envisager des systèmes de contrôle renouvelés. Le *balanced scorecard* (Kaplan et Norton, 1998) est à ce titre un tableau de bord qui se révèle particulièrement adapté, dans les universités, aux enjeux du

¹²⁹ David distingue les concepts de recherche-action et de recherche-intervention, comme cela apparaît sur le Tableau 1 page 27. Concernant les différences de positionnement entre la conception « en chambre », l'observation et la recherche-intervention, voir également page 156, Tableau 17: Positionnement de notre recherche (d'après David, 2000a).

¹³⁰ Nous avons justifié en introduction de la Troisième partie, page 159, le choix de considérer et retenir le développement durable comme une dimension dé耦lée contribuant à la performance globale de l'université.

contrôle et du pilotage d'une performance multidimensionnelle tenant compte des attentes des parties prenantes.

Nous allons dans notre recherche-intervention nous baser sur le plan conceptuel de l'échelle de la performance, enrichi par les descriptions approfondies issues des trois études de cas réalisées (au Chapitre 6). Les propositions de construction que nous avons formulées dans les Deuxième et Troisième parties de la thèse vont être la base sur laquelle vont s'appuyer les réflexions conduisant notre intervention.

Avant de pouvoir finaliser un tableau de bord du développement durable répondant à nos objectifs, il est nécessaire de préparer la phase de construction du système de contrôle et de s'assurer que les premières étapes de notre schéma directeur soient bien franchies et rendent possible cette construction. Le Chapitre 7 sera consacré à cette préparation et à la réalisation des premières conditions qui, sur notre échelle, permettent de gravir les niveaux jusqu'à autoriser l'atteinte de la « zone frontière » du plan et le déploiement d'un système de contrôle. C'est précisément dans le Chapitre 8 que sera présentée l'atteinte de cette « zone frontière », par la finalisation du tableau de bord au cœur du système de contrôle et de pilotage du développement durable de l'université.

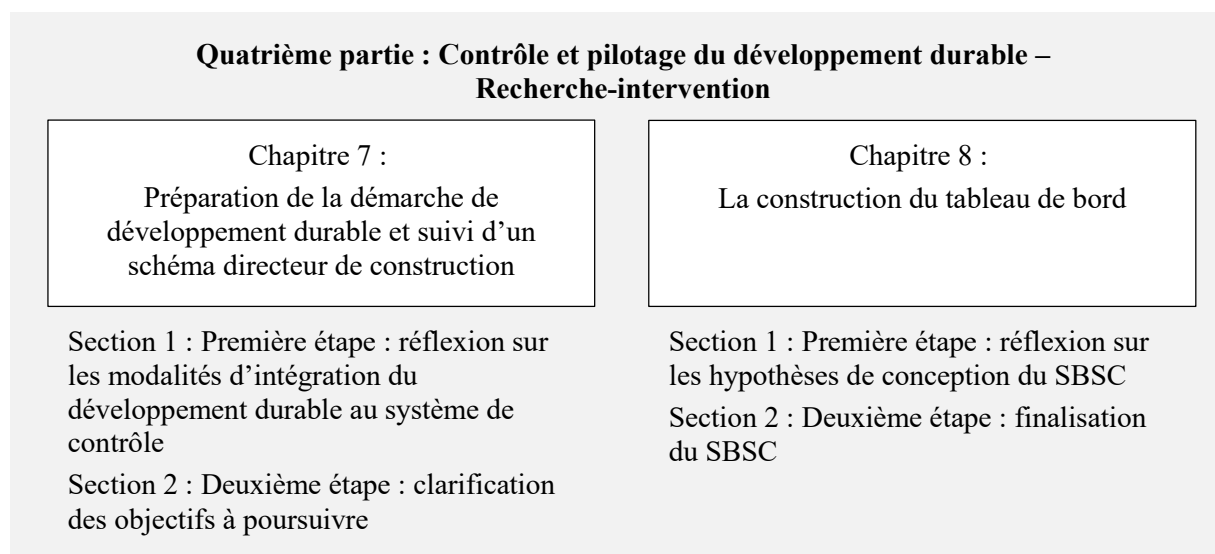


Figure 38: Plan de la quatrième partie

Chapitre 7 : Préparation de la démarche de développement durable et suivi d'un schéma directeur de construction

Le terrain de notre recherche-intervention est l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). C'est une université pluridisciplinaire de taille moyenne et multi-sites puisqu'elle est localisée sur cinq villes et les quatre départements de la région.

Tableau 26: Fiche signalétique de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)¹³¹

Nombre d'étudiants	24 012
Nombre de personnels enseignants et ens.-chercheurs	1 557
Nombre de personnels BIATSS	1 038
Nombre de composantes	15
Laboratoires et structures de recherche	33
Écoles doctorales	2
Superficie des bâtiments (valeur SHON en 2012)	257 000 m ²

La démarche de Plan vert est portée par le vice-président de l'université délégué aux moyens, patrimoine et Grand Campus (VPMP). L'actuelle équipe présidentielle a choisi d'associer cette démarche au projet immobilier de refondation de l'université visant à regrouper les deux campus rémois sur le site unique de Croix-Rouge. Ce projet immobilier voté par le conseil d'administration de l'URCA en 2010 sous le mandat d'une précédente équipe présidentielle de l'université a été baptisé « Grand Campus » par la nouvelle équipe élue en 2012. Le projet stratégique de l'URCA - au-delà du contrat quinquennal formalisé par la précédente équipe et couvrant notamment l'offre de formation et la recherche - est très fortement marqué par ce projet « Grand Campus » et ses enjeux quant au développement durable. Sans être dépendants l'un de l'autre, ce projet et la démarche de Plan vert sont menés de concert pour intégrer naturellement les dimensions du développement durable dans la réalisation du nouveau campus.

Pour faciliter la mise en place du futur éco-campus, une assistance à la maîtrise d'ouvrage (AMO) a été confiée à un groupement de cabinets spécialisés, la réalisation de la version initiale

¹³¹ Concernant les données de la fiche signalétique, voir la note 98, page 172.

du Plan vert de l'URCA étant du ressort d'un cabinet spécialisé dans les démarches de développement durable (que nous nommerons Cabinet SDD dans la suite de la thèse).

Si le « Grand Campus » est un projet qui s'inscrit sur le long terme, la réalisation du Plan vert est un projet de court terme qui a vocation à évoluer et dont le pilotage doit être assuré par un système de contrôle adapté. C'est dans ce cadre que se situe notre recherche-intervention consistant en la mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion du développement durable. Prenant notamment appui sur le Plan vert initié avec l'assistance du Cabinet SDD et le cadre de référence proposé par la CPU-CGE avec le référentiel Plan vert, le système de contrôle finalisé que nous voulons déployer doit :

- Permettre le pilotage de la démarche développement durable en prenant appui sur un tableau de bord spécifique ;
- Fournir une représentation claire de la stratégie développement durable de l'URCA ;
- Mesurer la performance de la démarche en la mettant sous contrôle par des indicateurs ;
- Fournir des indicateurs opérationnels mettant sous contrôle les actions définies dans le Plan vert ;
- Fournir des indicateurs permettant de justifier le positionnement de l'URCA sur les variables opérationnelles et stratégiques du référentiel Plan vert ;
- Faciliter la communication représentative de la performance de l'URCA vis-à-vis du développement durable ;
- Permettre de faire évoluer ce Plan vert et la stratégie en favorisant d'une part l'émergence de nouvelles opportunités dans une logique interactive et d'autre part le dialogue avec les parties prenantes et leur implication dans la démarche de développement durable.

Notre objectif final est donc que l'URCA dispose d'un système de contrôle du développement durable positionné au 6^{ème} (et dernier) niveau de l'échelle de la performance.

Calendrier de réalisation de la recherche-intervention

Suite à un entretien avec le vice-président de l'université délégué aux moyens, patrimoine et Grand Campus (VPMP) le 11 mars 2014, celui-ci nous a nommé membre de la Commission

développement durable de l'URCA de façon à nous associer aussitôt à la démarche développement durable dont le démarrage était encore à venir avec l'intervention prochaine dans l'université du Cabinet SDD, retenu dans le cadre de « l'AMO développement durable ».

Le calendrier suivant (Tableau 27 ci-dessous) présente les principales étapes de réflexion et de travail collectif qui ont permis depuis cette date, avec les parties prenantes et les différents partenaires et prestataires :

- de construire le Plan vert initial,
- de renseigner le référentiel Plan vert,
- et pour ce qui concerne plus précisément notre intervention, de bâtir un système de contrôle et pilotage du développement durable destiné au VPMP pour accompagner l'URCA dans sa démarche.

Sans porter la responsabilité de l'élaboration de ce Plan vert, confiée au Cabinet SDD, nous avons été placé :

- soit en situation d'observation participante dans sa réalisation,
- soit en situation d'acteur, intervenant dans le processus de réflexion, d'animation, ou de recensement des attentes des parties prenantes.

Ce faisant, l'ensemble du matériau recueilli ou élaboré au cours de cette période nous a été essentiel pour aboutir à la construction effective du tableau de bord de contrôle et de pilotage du développement durable, objet final de notre recherche-intervention auprès de l'université, qui sera présenté dans le Chapitre 8.

Tableau 27: Calendrier des principales dates-clés de la recherche-intervention (non exhaustif)

Date	Étape	Situation du chercheur
11 mars 2014 Réunion de travail	Réunion de travail avec le VPMP, déclenchant le début officiel de la recherche-intervention.	Intervention
3 avril 2014 Commission DD	Première présentation de la démarche Plan vert envisagée par le Cabinet SDD, mandaté pour l'établissement du premier Plan vert de l'URCA.	Observation participante

Date	Étape	Situation du chercheur
18 avril 2014 Réunion de travail	Réunion de travail avec le Cabinet SDD. Présentation de la mission détaillée du cabinet et du travail envisagé en partenariat : positionnement de la recherche-intervention par rapport aux missions relevant du Cabinet SDD.	Intervention
13 mai 2014 Réunion de travail	Réunion de travail avec le Cabinet SDD. Finalisation de l'enquête à destination des parties prenantes.	Intervention
15 mai - 15 juin 2014 Enquête exploratoire	Enquête exploratoire en ligne menée sur un mois, portant principalement sur les attentes des parties prenantes internes de l'URCA (personnels et étudiants) au regard du développement durable.	Intervention
12 juin 2014 Ateliers éco-campus	Ateliers de co-conception de l'éco-campus : temps de concertation sur l'éco-campus (6 thématiques traitées) avec les parties prenantes volontaires (personnels, étudiants, experts et autres parties prenantes extérieures).	Intervention
23 sept. 2014 Commission DD	Retour sur les ateliers de travail du 12 juin 2014. Présentation du premier diagnostic Plan Vert. Organisation du Forum ouvert du 30 sept. 2014. Modalités d'intégration des travaux de la communauté universitaire dans la suite de la démarche.	Observation participante
30 sept. 2014 Forum ouvert	Ateliers de co-construction du Plan vert de l'URCA avec les parties prenantes volontaires (personnels, étudiants, experts et autres parties prenantes extérieures) : « Quelles actions mettre en place à court et moyen terme pour contribuer à faire de l'URCA un acteur exemplaire en termes de développement durable ? » (5 thématiques traitées).	Intervention
18 déc. 2014 Comité de suivi partenarial n°3	Présentation par les cabinets prestataires des grandes orientations opérationnelles aux partenaires de l'URCA (Rectorat, Région Champagne-Ardenne, Reims Métropole et Ville de Reims, Caisse des Dépôts) : Eco-campus, démarche Plan vert de l'URCA, plan d'optimisation énergétique des bâtiments.	Observation participante
11 février 2015 Réunion de travail	Réunion de travail avec le Cabinet SDD, pour envisager la suite de la collaboration avec la recherche-intervention et notamment les propositions liées à l'instrumentation de gestion de la démarche DD de l'URCA.	Intervention
24 mars 2015 Présentation du projet de Grand Campus	Présentation aux Doyens et Directeurs de l'avancement du projet Grand Campus : « L'ambition du projet » par le président ; « La démarche et la méthode » par le VPMP ; Résultats de l'étude « éco-campus » par la directrice de la cellule Grand Campus et les architectes-urbanistes en charge du projet ; « État d'avancement (phasage ; plan de financement) et perspectives » par la directrice de la cellule Grand Campus et le VPMP.	Observation participante

Date	Étape	Situation du chercheur
21 mai 2015 Présentation du Plan vert v0	Présentation par le Cabinet SDD, en réunion de travail (VPMP, Directeur DD, équipe projet Grand Campus) du Plan vert v0 et de son plan d'actions possibles.	Observation participante
8 juin 2015 Réunion de travail	Réunion de travail (VPMP, Cabinet SDD, Directeur DD, équipe projet Grand Campus) pour l'actualisation du positionnement de l'URCA sur les variables du référentiel Plan vert et les objectifs de positionnement à 1, 3 ou 5 ans.	Intervention
25 juin 2015 Comité de suivi partenarial n°4	Présentations finales aux partenaires de l'URCA de l'étude menée pour le projet Grand Campus par les cabinets prestataires. Présentation d'étape de l'avancement de la démarche de développement durable et du Plan vert par le cabinet SDD.	Observation participante
1 ^{er} juillet 2015 Réunion d'information	Réunion d'information à destination des personnels en vue de la constitution d'un réseau de référents développement durable (20 personnes)	Observation participante
2 juillet 2015 Réunion de travail	Réunion de travail avec le VPMP, premières propositions d'organisation interne et de structure de tableau de bord stratégique.	Intervention
7 juillet 2015 Réunion de travail	Réunion de travail avec la directrice de la cellule d'appui au pilotage, pour effectuer un recensement des données brutes du DD ou indicateurs disponibles à la cellule et dans les services centraux ou communs.	Intervention
24 août 2015 Réunion de travail	Réunion de travail avec le VPMP. Ajustement de la structure du tableau de bord stratégique et fin de l'arbitrage sur les indicateurs mettant sous contrôle les objectifs poursuivis.	Intervention

Le démarrage de la recherche-intervention, la situation de l'URCA

Avant le démarrage effectif de la recherche-intervention marquée par la première date mentionnée au calendrier, quelques actions et initiatives avaient déjà été réalisées ou engagées en dehors du cadre d'une démarche organisée de développement durable (comme la réalisation d'un bilan-carbone) et des changements organisationnels internes permettant de préparer cette démarche avaient été entrepris (création de la Direction du Patrimoine, de la Logistique et du Développement Durable en septembre 2013 et recrutement d'un « économètre énergétique » début 2014).

Si des objectifs existent au niveau du développement durable, ils ne relèvent que des obligations statistiques auxquelles l'université est assujettie comme celles liées par exemple à la publication

d'un bilan social, qui comprend dans les informations qu'il présente des thématiques qui font traditionnellement partie de la dimension sociale du développement durable. Aucune prise en compte volontaire des attentes des parties prenantes n'existe donc à travers ces objectifs et la production d'indicateurs contraints par la nécessité du *reporting* lié aux obligations légales ou contractuelles.

L'URCA se trouve donc dans une situation où les facteurs clés de succès d'une démarche de développement durable n'ont pas été identifiés, elle ne dispose pas d'objectifs clarifiés. En revanche il existe une très forte volonté politique pour mettre en place cette démarche et disposer d'outils de contrôle et de pilotage permettant d'en mesurer la performance.

		Caractère des objectifs multidimensionnels poursuivis	
		Ambigu	Clarifié
Volonté politique de disposer d'un outil de mesure et pilotage de la performance	Forte	URCA <i>Envisageable</i> (b)	<i>Possible</i> (d)
	Faible	<i>Impossible</i> (a)	<i>en attente</i> (c)

Figure 39: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage instrumenté – la situation de l'URCA au démarrage de la démarche

La mise en œuvre d'un tel système de contrôle est pour l'instant envisageable dans l'URCA que l'on peut situer sur la case (b) de la Figure 39, mais l'ambiguïté des objectifs ne la rend pas encore possible. Le présent Chapitre va être consacré à cette clarification, permettant à l'URCA d'être positionnée sur la case (d) du schéma.

Dès les prémices de la démarche développement durable, existe déjà dans l'URCA une commission *ad hoc*, composée de membres nommés par le VPMP en fonction de leur lien avec les thématiques du développement durable (domaines de formation et de recherche pour les personnels enseignants et chercheurs, caractéristiques de l'activité des personnels ingénieurs ou techniciens ou personnels de direction, motivation personnelle forte déjà identifiée...). L'objectif est d'une part qu'un dialogue interne participatif puisse sans attendre se mettre en place autour des thématiques du développement durable et d'autre part de disposer à travers les

membres de cette commission des premiers interlocuteurs mobilisables pour faire avancer la démarche.

Nous pouvons positionner l'URCA sur « l'échelle de la performance » vis-à-vis de la démarche développement durable, au moment du démarrage de cette démarche.

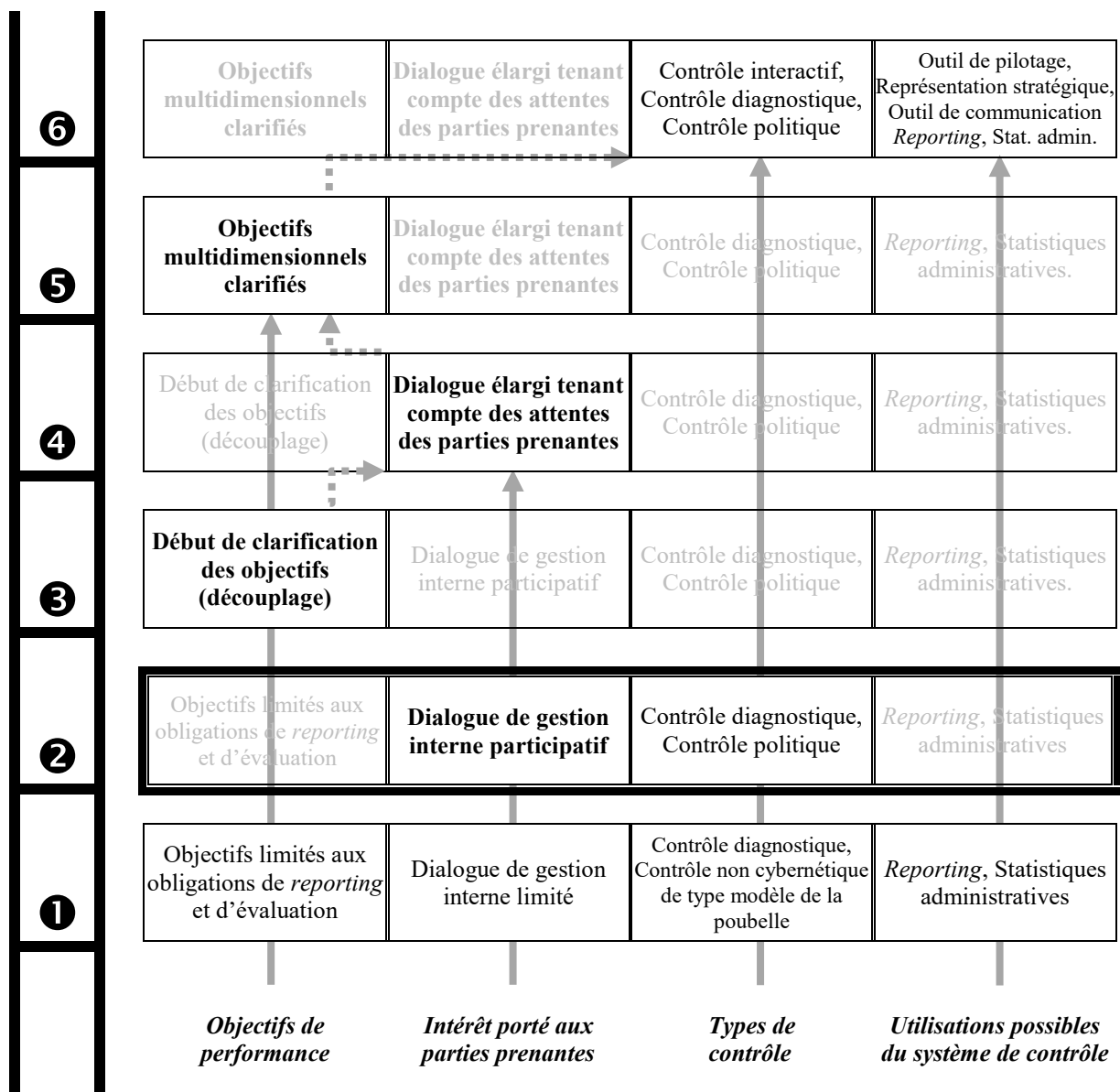


Figure 40: L'échelle de la performance globale – Démarrage de la démarche dans l'URCA

Selon ce schéma directeur proposé puis confronté à nos observations des cas de trois universités, construire un système de contrôle du développement durable positionné au 6^{ème} niveau de l'échelle de la performance implique de prendre en compte les attentes des parties

prenantes au regard du développement durable. Cette prise en compte va contribuer à lever l'ambiguïté des objectifs à poursuivre, liée à la complexité de sens et d'abondance dans l'université.

De même, en considérant séparément les différentes dimensions de la performance, c'est-à-dire dans notre recherche en isolant le développement durable des autres dimensions de la performance globale de l'université, nous facilitons la définition d'un sens commun pour les parties prenantes concernées et réduisons la complexité de la fixation des objectifs.

Conformément à ce que nous avons vu dans le Chapitre 2 : Section 2.4 : *Une hiérarchisation des parties prenantes*, nous retenons pour procéder à cette clarification des objectifs les attentes des parties prenantes « définitives » (Mitchell, Agle et Wood, 1997), c'est-à-dire des personnels et des étudiants, parmi toutes les attentes potentielles des nombreuses parties prenantes de l'université.

En engageant notre recherche-intervention et avant de procéder à la clarification des objectifs à poursuivre, nous devons dans une première étape de notre travail mener une réflexion de synthèse sur les modalités concrètes d'intégration du développement durable dans le système de contrôle de l'université (Section 1). Nos études de cas ne nous ont pas éclairé sur ce point puisqu'aucun système de contrôle étudié n'atteignait le niveau le plus élevé de notre plan. Suite à cette réflexion nous serons alors en mesure, dans une deuxième étape, d'intervenir pour réaliser de façon pratique la clarification des objectifs à poursuivre dans l'université (Section 2). Cette étape préparatoire sera indispensable pour envisager selon notre schéma directeur la suite de la démarche et l'atteinte possible de la « zone frontière ».

Section 1. Première étape : réflexion sur les modalités d'intégration du développement durable au système de contrôle de l'université

Identifier dans la littérature les recherches réalisées sur l'instrumentation de gestion du développement durable, visant à contrôler et piloter sa performance, revient d'une façon générale à identifier dans cette littérature ce qui relève de l'instrumentation de la RSE et du concept corollaire de mesure de la « performance globale ». Selon Quairel (2006), cette instrumentation peut se faire autour de deux grandes catégories de dispositifs :

- Ceux d'inspiration comptable qui cherchent à déterminer les effets à plus ou moins long terme de cette performance sur le résultat. Ils tiennent surtout compte des aspects environnementaux du développement durable au détriment des dimensions sociales et sociétales, ils restent peu employés et peu développés eu égard aux difficultés rencontrées pour effectuer une « *monétarisation d'impacts futurs sur des périmètres éloignés des activités de l'entreprise* » ;
- Ceux qui cherchent à construire l'intégration des différentes dimensions du développement durable à travers un ensemble cohérent d'indicateurs, Quairel (2006) retient à ce titre les adaptations du BSC au contexte de la RSE.

Dans cette section, nous allons tout d'abord justifier de façon synthétique le choix et les modalités d'un recours au BSC pour instrumenter le système de contrôle de la performance du développement durable de l'université (1). Nous envisagerons ensuite de manière tangible l'organisation du processus de construction du BSC et la structure fonctionnelle d'organisation des acteurs et utilisateurs du système de contrôle en vue du pilotage de la démarche développement durable (2).

1. Intégrer le développement durable au système de contrôle : le choix d'un SBSC dédié

À l'instar de Naro et Travaillé (2010), nous avons mobilisé sur le plan théorique le modèle des leviers de contrôle de Simons (1995) pour légitimer dans l'université la construction d'un BSC, considéré notamment comme un levier de contrôle interactif favorisant l'émergence de stratégies nouvelles. Les liens entre le BSC et les leviers de contrôle interactif de Simons existent dans de nombreuses recherches (Naro et Travaillé, 2010, 2011 ; Berland, Ponsard et Saulpic, 2005 ; Augé, Naro et Vernhet, 2010) et chez Kaplan lui-même (Kaplan, 2009).

Le cadre d'analyse de Simons (1995) apporte également une assise conceptuelle à la réflexion portant sur les systèmes de contrôle de la RSE (Dohou-Renaud, 2009b ; Berland, 2007 ; Berland et Essid, 2009 ; Essid, 2009). En nous appuyant sur le cadre conceptuel proposé par Simons nous pouvons ainsi doublement légitimer le choix du recours au BSC dans le contexte du système de contrôle et pilotage du développement durable de l'université.

Le BSC est un outil qui présente dans sa nature même des axes permettant l'évaluation d'une performance multidimensionnelle, mais il n'est pas pour autant un instrument de mesure d'une performance globale et a dans sa conception initiale la performance financière pour seule finalité. Cependant, parmi les nombreuses déclinaisons existantes du BSC dans des contextes particuliers, certaines concernent la prise en compte du développement durable par les organisations. L'apparition des SBSC (*sustainability balanced scorecard*) constitue ainsi une « tentative d'instrumentation de la performance globale en ce qu'ils permettraient d'intégrer ou d'équilibrer, au sein d'un même modèle de performance, les considérations économiques, sociales et environnementales » (Travaillé et Naro, 2013).

Plusieurs dispositifs d'intégration du développement durable au BSC peuvent être envisagés, ils sont synthétisés en trois modèles (Figge et *al.*, 2002) qui font aujourd'hui consensus¹³² :

1. Les BSC intégrant les différentes dimensions du développement durable dans chacun des quatre axes existants (financier, client, processus interne, apprentissage et développement) ;
2. Les BSC ajoutant un cinquième axe « développement durable » à côté des quatre axes existants ;
3. Les BSC consacrés au développement durable, permettant exclusivement de contrôler et piloter la performance de la RSE.

Les deux premiers modèles de BSC proposés restent des BSC « classiques » - quoique pouvant être déclinés au sein de secteurs d'activité spécifiques dont celui de l'activité universitaire¹³³ - auxquels ont été intégrées les dimensions du développement durable. Le troisième modèle de BSC est quant à lui propre au développement durable et a vocation à coexister avec d'autres outils de gestion permettant l'évaluation séparée des autres dimensions de la performance, notamment pour ce qui concerne les universités la performance économique et financière et les résultats de leurs missions de recherche et de formation.

¹³² Bieker et Gminder (2001) proposent deux approches supplémentaires aux trois présentées ici : une approche dite « partielle » qui consiste à intégrer un ou deux indicateurs de développement durable dans certains axes « bien choisis » du BSC, et une approche dite « transversale » qui consiste à intégrer dans les quatre axes du BSC des indicateurs du développement durable considérés comme facteurs clés de succès, créateurs de valeur pour l'organisation. Ces deux approches peuvent être vues comme des déclinaisons du modèle 1.

¹³³ Cf. Chapitre 4 : Section 3 Le BSC dans le système de contrôle et pilotage de la performance de l'université, page 127.

Le premier modèle de construction consiste en un couplage total entre les indicateurs de performance classiques et ceux de la RSE au sein d'un même tableau de bord. C'est pour Figge et *al.* (2002) le principe normal d'intégration du développement durable, également défendu par Meyssonier et Rasolofo-Distler (2008, 2011). Le deuxième représente un couplage limité en ajoutant au BSC un axe dédié à la RSE à côté de ceux déjà existants. C'est la méthode d'intégration défendue notamment par Bieker (2002), qui propose de nommer ce cinquième axe « société » et de donner un poids égal aux cinq axes considérés, sans envisager l'axe financier comme dominant. Le troisième modèle dissocie la mesure de performance en consacrant une instrumentation dédiée aux seules dimensions de la RSE. C'est la posture adoptée par Quairel (2006) qui considère que ne pas dissocier les mesures de performance peut facilement conduire à des tensions entre les objectifs prioritaires à poursuivre, au détriment des dimensions du développement durable et au profit des aspects économiques et financiers qui restent fondamentaux pour l'organisation.

Si les chercheurs ne s'accordent pas sur le modèle de SBSC qu'il est préférable de mettre en œuvre, sur un plan pratique il semblerait que les entreprises aient tendance à favoriser le découplage (Travaillé et Naro, 2013). C'est aussi le choix que nous retenons pour l'URCA. Il est en cohérence avec la démarche de découplage entre les dimensions de la performance que nous défendons depuis le début de cette thèse, qui envisage le découplage comme moyen de réduire la complexité pour permettre la clarification des objectifs à poursuivre et la mise en place des outils de contrôle et de pilotage associés. Nous sommes en accord avec Brignall et Modell (2000) pour lesquels la dissociation permet de faire face aux pressions institutionnelles contradictoires et Capron et Quairel (2006) pour lesquels elle est la meilleure garantie du maintien d'objectifs multidimensionnels.

2. L'organisation des processus de construction du SBSC et de pilotage de la démarche de développement durable

La construction d'un outil de gestion tel que le tableau de bord que nous envisageons requiert une méthode de mise en œuvre. Les études de cas réalisées dans trois universités ne nous ont pas permis de disposer d'un retour d'expérience car aucune d'entre elles n'avait déployé de tableaux de bord de niveau opérationnel ou stratégique. Nous avons en revanche pu proposer

en conclusion de la Troisième partie un modèle-type d'organisation fonctionnelle de la démarche de développement durable tiré de la description et de l'expérience de ces trois établissements. Ce modèle pensé pour répondre aux besoins de pilotage du développement durable est issu de l'observation des pratiques d'universités aux démarches engagées depuis déjà plusieurs années. Il n'a pas été proposé en tenant compte du contexte particulier dans lequel se trouve l'URCA : démarrage d'une telle démarche et construction simultanée d'un système de contrôle de gestion.

La création dans l'URCA de la Direction du patrimoine, de la logistique et du développement durable (DPLDD) fin 2013 a été accompagnée du recrutement d'un ingénieur énergétique dont les missions sont circonscrites à sa fonction, c'est-à-dire autour d'une vision exclusivement patrimoniale du développement durable. Le directeur de la DPLDD comme le VPMP ne disposent donc pas encore, au stade de démarrage de la démarche, d'une équipe qui permettra d'accompagner de façon étroite la mission confiée au Cabinet SDD, seul un soutien logistique sera apporté au Cabinet par l'équipe projet Grand Campus composée de trois personnes, mais ne pouvant dégager de temps de travail spécifique sur la démarche développement durable.

Nous pouvons représenter de façon synthétique, en distinguant les niveaux stratégique et opérationnel, l'organisation fonctionnelle de la démarche développement durable au moment de son démarrage au sein de l'URCA :

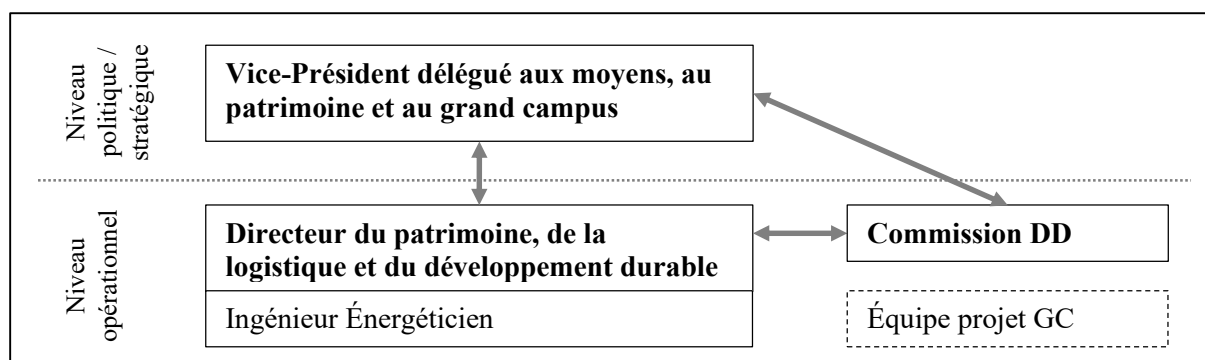


Figure 41: Organisation fonctionnelle au démarrage de la démarche DD de l'URCA

Tant pour ce qui concerne l'organisation des dispositifs de construction du BSC que de l'organisation fonctionnelle du pilotage de la démarche de développement durable, la formulation d'hypothèses ou la proposition de modalités d'organisation est délicate en

l'absence de fondements théoriques et conceptuels permettant de répondre à cette problématique. Nous voulons éviter l'écueil qui conduirait à proposer des solutions relevant d'un travail de consultants en organisation, inappropriées dans une recherche en sciences de gestion. Pourtant nous ne pouvons pas ignorer dans notre démarche méthodologique, visant la finalisation d'un système de contrôle de gestion, l'importance de l'organisation dans la bonne mise en œuvre du projet et de son suivi ultérieur.

L'organisation du processus de construction du BSC :

Bien que délicate, cette phase de proposition organisationnelle peut néanmoins s'appuyer sur la littérature académique relatant des expériences de mise en place de systèmes de contrôle à travers des outils de gestion de type tableaux de bord et notamment les BSC (Naro et Travaillé, 2010), mais également des expériences plus spécifiques telles que l'adaptation du BSC au contrôle et pilotage de la RSE dans une entreprise de services (Rasolofo-Distler, 2009), la mise en place de BSC dans l'université (Augé, Naro et Vernhet, 2010) ou dans un contexte proche comme celui de l'hôpital (Nobre et Haouet, 2011). Il est cependant difficile de tirer de ces exemples des propositions concrètes d'organisation de la démarche de développement durable dans l'URCA pour ce qui relève des phases de conception du système de contrôle jusqu'à sa finalisation. Ces quatre situations présentent des caractéristiques très différentes de celles dans laquelle nous nous trouvons dans l'URCA, y compris l'expérience de mise en place d'un BSC dans une université. Cette dernière est en effet très fortement marquée par l'interactivité et la démarche participative, elle apparaît comme une démarche longue et lourde en matière de pilotage et d'organisation. Dans chacune des situations la phase de conception du système de contrôle est portée par un travail collectif, organisé en réunions de travail faisant appel à des groupes plus ou moins structurés et nombreux. La démarche de conception en collaboration est systématisée, il s'agit au minimum de concevoir le BSC en lien avec ses utilisateurs principaux.

Dans le cas de l'URCA, la constitution d'un ou plusieurs groupes d'acteurs spécifiquement dédiés à la construction du système de contrôle de gestion n'est pas envisageable. Le contexte se prête en revanche à une démarche de construction davantage *top-down*, correspondant à ce qui est attendu par le VPMP, pilote du projet et commanditaire de la recherche-intervention, qui est en recherche d'outils de gestion de nature à mesurer la performance et éclairer la prise de décision stratégique. La construction progressive d'un tableau de bord répondant aux besoins

de pilotage exprimés sera donc rendue possible dans l'URCA par le travail du chercheur en lien avec ses principaux interlocuteurs (VPMP, équipe projet Grand Campus, Cabinet SDD) lors des réunions de travail permettant de progresser dans la démarche développement durable, mais aussi par le matériau recueilli lors des événements en lien avec les parties prenantes et toutes les situations où le chercheur est placé en situation d'observation comme indiqué dans le calendrier de déroulement de la recherche-intervention (Tableau 27 page 282).

L'organisation du processus de pilotage de la démarche de développement durable :

L'organisation fonctionnelle de la démarche de développement durable telle qu'elle existe à son démarrage ne sera pas suffisante pour en assurer le pilotage une fois que celle-ci sera avancée et notamment au terme de la mission confiée au Cabinet SDD. Le suivi de la stratégie et des plans d'actions proposés dans un Plan vert nécessite au moins la présence d'une personne dédiée à ces activités, ce qui n'est pas le cas actuellement dans l'URCA. L'organisation fonctionnelle devant être envisagée est celle qui sera chargée d'assurer les phases de pilotage et postévaluation lorsque le système de contrôle sera effectivement opérationnel, c'est au cours de la finalisation du processus de contrôle que nous devons proposer une organisation adaptée.

Les universités sont soumises à un rythme électoral conduisant à des renouvellements réguliers des bureaux présidentiels qui définissent la politique des établissements. Dans ces conditions, la présence d'un groupe permanent constitué par des cadres administratifs de direction et autres personnels stables (BIATSS titulaires) permet d'assurer la durabilité de la démarche et la continuité dans l'utilisation des systèmes de contrôle. La pérennité du Plan vert - une fois celui-ci achevé - et du bon déroulement des actions - une fois la stratégie définie - pourrait être garantie dans l'URCA par l'existence d'un service dédié rattaché à l'actuelle Direction du patrimoine, de la logistique et du développement durable (DPLDD), ou la création d'une direction indépendante dédiée. Pour assurer le lien avec les parties prenantes et être au plus proche de leurs attentes permettant de retenir des facteurs clés de succès, la présence de groupes de travail ou comités spécifiques constitués de personnels et étudiants pourrait également et utilement voir le jour. Une structure de ce type est déjà présente au démarrage de la démarche avec l'existence de la Commission développement durable. Son rôle et ses attributions doivent cependant être affinés et sa composition revue pour couvrir tous les champs du développement durable, alors qu'elle ne dispose pour l'instant par l'intermédiaire de ses membres que d'une

vision environnementale. Nous retenons donc comme proposition organisationnelle pour l'URCA la structure-type que nous avons envisagée en conclusion de la Troisième partie de la thèse, basée sur les études de cas réalisées.

Section 2. Deuxième étape : clarification des objectifs à poursuivre

L'université ne dispose pas lors du démarrage de la démarche de développement durable d'une stratégie ni même de grandes orientations suffisamment formalisées pour permettre l'élaboration d'un SBSC selon un processus *top-down* tel qu'envisagé initialement par Kaplan et Norton (1998), dans une logique d'alignement des outils de gestion sur la stratégie. Si un tableau de bord utilisé comme outil de contrôle interactif pourrait faciliter l'émergence de stratégies nouvelles, il est néanmoins requis pour le construire de disposer de premières orientations stratégiques.

En conséquence et conformément à la logique de notre schéma directeur, nous débutons l'étape de clarification des objectifs par l'identification des attentes des parties prenantes.

Une enquête exploratoire conduisant à l'identification de ces attentes des parties prenantes participe de cette démarche, c'est une étape orientée *bottom-up* qui nous permettra de mettre en évidence des thématiques clés du développement durable devant guider et faciliter la définition d'une stratégie et de ses grands objectifs (1). La clarification des orientations stratégiques se poursuivra à partir de cette enquête pour que l'université puisse *in fine* disposer d'objectifs à poursuivre mettant en cohérence les attentes de parties prenantes et les choix politiques portés par le VPMP (2).

1. Organisation d'une consultation des parties prenantes

Afin de déterminer les attentes des parties prenantes de l'université quant au développement durable, la réalisation d'une enquête menée à grande échelle auprès de la population totale des étudiants et personnels de l'université s'avérait une étape nécessaire.

Le Cabinet SDD est intéressé par cette enquête dans le cadre de la réalisation du premier Plan vert dont il assure la construction, il s'agit notamment pour le Cabinet de réaliser un état des lieux de la situation de l'URCA et de l'appréciation des parties prenantes sur celle-ci. Cet intérêt conjoint pour mener une enquête nous a conduit à travailler en collaboration pour la construction du questionnaire, de sorte que les questions posées puissent répondre à la fois à nos attentes de chercheur et à leurs propres besoins. Le travail en partenariat était obligatoire dans la mesure où les personnels et étudiants ne pouvaient pas être sollicités à deux reprises à une telle échelle dans le cadre d'enquêtes par questionnaire portant sur les mêmes thématiques.

Construction du questionnaire

Le questionnaire est construit en deux grandes parties. Une première, composée de sept questions fermées et une question ouverte, permet de dresser un état des lieux de la perception des personnels et étudiants au regard de la situation actuelle du développement durable de l'université, mais surtout de répondre à l'objectif principal du questionnaire pour nous, visant à connaître quelles sont les thématiques du développement durable qui sont prioritaires pour les parties prenantes interrogées. La deuxième partie du questionnaire permet essentiellement de catégoriser les répondants selon leur type (étudiants, personnels) et leur lieu d'études ou d'exercice professionnel. L'ensemble des questions portant sur les thématiques du développement durable sont fondées sur les propositions suivantes :

- Le concept de développement durable est mal connu de la population interrogée, que ce soit au niveau des étudiants ou des personnels ;
- Toutes les dimensions du développement durable (sociale, sociétale, environnementale, économique et gouvernance) véhiculent des attentes importantes pour la population interrogée.

Concernant le choix des thématiques retenues dans l'élaboration de la première partie du questionnaire, il s'agit de proposer un panorama de thèmes associés au développement durable et représentatifs de toutes ses composantes (sociale, sociétale, environnementale, gouvernance), les questions portent sur chacune de façon équilibrée conformément à notre deuxième hypothèse.

Ainsi, 14 thématiques du développement durable sont soumises aux parties prenantes dans notre questionnaire. Pour les sélectionner en vue de l'élaboration des questions, nous prenons appui sur les 9 défis clés du développement durable proposés par le canevas du Plan Vert et les 5 axes du référentiel Plan vert (voir ci-dessous Tableau 28: Liens entre les défis clés et les axes du référentiel Plan Vert, d'après *Plan Vert - le guide (2013)*). Ceci nous permet, à travers les questions posées, de balayer l'ensemble des champs du développement durable qui concernent l'université sans omettre une thématique.

Tableau 28: Liens entre les défis clés et les axes du référentiel Plan Vert, d'après *Plan Vert - le guide (2013)*¹³⁴

9 défis clés du Plan Vert	Axes du référentiel Plan Vert
Défi 1/ Consommation et production durables	Axe 1 : stratégie et gouvernance Axe 4 : gestion environnementale
Défi 2/ Société de la connaissance - 21/ éducation, formation - 22/ recherche et développement	Axe 1 : stratégie et gouvernance Axe 2 : enseignement et formation Axe 3 : recherche
Défi 3/ Gouvernance	Axe 1 : stratégie et gouvernance Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial
Défi 4/ Changement climatique et énergies	Axe 4 : gestion environnementale
Défi 5/ Transport et mobilité durables	Axe 4 : gestion environnementale
Défi 6/ Conservation et gestion durable de la biodiversité et des ressources naturelles	Axe 4 : gestion environnementale
Défi 7/ Santé publique, prévention et gestion des risques	Axe 4 : gestion environnementale Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial
Défi 8/ Démographie, immigration, inclusion sociale	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial
Défi 9/ Défis internationaux en matière de développement durable et de pauvreté dans le monde	Axe 2 : enseignement et formation Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial

¹³⁴ Ministère de l'Écologie, du développement durable et de l'énergie : <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-canevas-et-le-referentiel-de.html>

L'élaboration des questions à partir de cette grille de lecture a permis de retenir les 14 thématiques de développement durable figurant ci-après (Tableau 29: Correspondance entre les thèmes du questionnaire et le référentiel Plan Vert). Pour en faciliter la compréhension et de façon à bien distinguer des thèmes qui pourraient être redondants pour les répondants non familiarisés avec les concepts du développement durable, des exemples ont été choisis pour illustrer chacun des thèmes dans les questions posées (voir le questionnaire finalisé en Annexe 4 page 372).

Tableau 29: Correspondance entre les thèmes du questionnaire et le référentiel Plan Vert

Thématiques soumises aux parties prenantes dans le questionnaire	Axes du référentiel Plan Vert et défis clés correspondants
<ul style="list-style-type: none"> • Actions de réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...) 	Axe 4 : gestion environnementale Défis 6, 7
<ul style="list-style-type: none"> • Sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes 	Axe 4 : gestion environnementale Défi 6
<ul style="list-style-type: none"> • Lutte contre le changement climatique 	Axe 4 : gestion environnementale Défis 4, 5
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...) 	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défi 8
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...) 	Axe 4 : gestion environnementale Défis 1, 6
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une bonne gestion des déchets 	Axe 4 : gestion environnementale Défis 1, 7
<ul style="list-style-type: none"> • Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...) 	Axe 1 : stratégie et gouvernance Défi 3
<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...) 	Axe 2 : enseignement et formation Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défis 8, 9
<ul style="list-style-type: none"> • Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...) 	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défi 8
<ul style="list-style-type: none"> • Développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement) 	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défi 8
<ul style="list-style-type: none"> • Relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail) 	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défis 3, 7

<ul style="list-style-type: none"> • Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...) 	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défis 8, 9
<ul style="list-style-type: none"> • Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable 	Axe 2 : enseignement et formation Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial Défis 2, 9
<ul style="list-style-type: none"> • Intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche 	Axe 2 : enseignement et formation Axe 3 : recherche Défi 2

Pré-test du questionnaire

Une fois le questionnaire élaboré, une phase de prétest est réalisée permettant de vérifier la bonne compréhension des questions. Outre les trois membres de l'équipe projet Grand Campus de l'université et le VPMP, trois membres du personnel et cinq étudiants issus de la population totale interrogée répondent au questionnaire. Cette phase permet de corriger la rédaction de certaines questions et d'ajouter des exemples à certaines thématiques pour en faciliter la compréhension.

Diffusion du questionnaire

Le questionnaire finalisé (voir en Annexe 4 page 372) est administré sous couvert de la présidence de l'université, il est proposé à la population totale de l'établissement : 25 281 personnes, soit 3 429 personnels enseignants, enseignants-chercheurs et BIATSS, et 21 852 étudiants.

Le questionnaire est administré en ligne grâce à l'application *Limesurvey* hébergée sur les serveurs de la direction du système d'information de l'université. La population totale reçoit une invitation par mail pour répondre à ce questionnaire. Les invitations permettent de donner un accès unique à chacun des personnels et étudiants sollicités pour y répondre, tout en conservant leur anonymat. L'accès par invitation permet également d'effectuer des relances auprès des seules personnes n'ayant pas répondu. Pour donner au questionnaire un caractère institutionnel fort, le mail d'invitation est signé par le vice-président de l'université délégué aux moyens, patrimoine et Grand Campus.

Si aucun problème technique important n'a été rencontré malgré une diffusion du questionnaire auprès de plus de 25 000 personnes, certains répondants ont réagi de façon plus ou moins bienveillante par retour de mail en s'étonnant de trouver certaines thématiques dans un questionnaire portant sur le développement durable, par exemple :

« J'ai commencé à remplir ce questionnaire soit disant sur la politique de développement durable. Puis, voilà des questions sur la politique de diversité, les bonnes pratiques des affaires, le respect des droits Je m'interroge donc sur le vrai but de ce sondage. Quel est l'intérêt de telles questions pour une bonne politique du développement durable ? »

« Je prends quelques minutes pour vous indiquer que j'ai commencé à me pencher sur ce questionnaire étant très motivée par les questions d'environnement et du civisme que cela implique. Mais il y a des questions déroutantes et on ne peut exprimer en quoi elles le sont car le cadre des réponses reste peu adapté dans ces cas-là. »

Malgré les exemples illustrant les thèmes de réponse, il apparaît que certaines personnes n'envisagent le concept de développement durable qu'à travers sa composante environnementale, elles ne s'interrogent pas sur leur propre connaissance du concept mais estiment que le questionnaire propose des questions hors-sujet. Cela va dans le sens de notre première hypothèse.

D'autres réactions n'ayant pas trait au fond du questionnaire ont été constatées, quelques répondants remettant en cause de façon très agressive le caractère anonyme du questionnaire dès lors qu'ils recevaient un mail de confirmation de leur participation à celui-ci. Ces réactions constatées après le premier envoi de l'invitation à répondre au questionnaire n'ont plus été observées lors des rappels, le contenu du message relayant de façon plus explicite le mode de fonctionnement d'un questionnaire par invitation permettant de garantir l'anonymat.

Tous les mails reçus suite au questionnaire ont été envoyés par des personnels de l'université et non par des étudiants, que ce soient des questions relatives au développement durable ou à l'anonymat du questionnaire. Nous avons répondu à tous les mails.

2. Résultats de la consultation et identification des attentes

Le questionnaire a reçu un total de 2 840 réponses, soit :

- Réponses complètes : 2 142 (75,42 %)
- Réponses incomplètes : 698 (24,58 %)

Nous n'avons exploité que les réponses complètes. Parmi ces réponses la qualité des répondants est la suivante :

Tableau 30: Catégorie et genre des répondants

	Personnels	Étudiants	Total
Femmes	511 (23,86 %)	744 (34,73 %)	1255 (58,59 %)
Hommes	451 (21,06 %)	436 (20,35 %)	887 (41,41 %)
Total	962 (44,91 %)	1180 (55,09 %)	2142 (100,00 %)

Le questionnaire connaît un taux de retour (réponses complètes) de 8,47 %, avec des écarts significatifs entre les deux populations de répondants, puisque 28,05 % des personnels ont répondu contre 5,40 % des étudiants.

A la question « Diriez-vous que vous connaissez le développement durable ? », les réponses sont homogènes entre les étudiants et les personnels, au total 1 760 répondants (82,17 %) estiment connaître le développement durable.

Tableau 31: Diriez-vous que vous connaissez le développement durable ?

	Personnels	Étudiants	Total
Pas du tout	12 (1,25 %)	15 (1,27 %)	27 (1,26 %)
Seulement de nom	164 (17,05 %)	191 (16,19 %)	355 (16,57 %)
Assez bien	654 (67,98 %)	787 (66,69 %)	1441 (67,27 %)
Très bien	132 (13,72 %)	187 (15,85 %)	319 (14,89 %)
Total	962 (100 %)	1180 (100 %)	2142 (100 %)

A la question 3 du questionnaire, « Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ? », les 14 thématiques présentées dans le Tableau 29 page 297 sont proposées en tant que sous-questions. Les résultats font apparaître des préoccupations différentes entre les étudiants et les personnels de

l'université, et une forte disparité dans le niveau d'importance considéré en fonction de la thématique. Les résultats complets à cette question sont disponibles en Annexe 5 page 377.

Les 14 thématiques proposées sont numérotées de la manière suivante dans les graphiques qui suivent :

<i>Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ?</i>	
T01	De réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)
T02	De sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes
T03	De lutte contre le changement climatique
T04	De mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)
T05	D'utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)
T06	De gestion des déchets
T07	De bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)
T08	De respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)
T09	De développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)
T10	De développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)
T11	D'amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)
T12	D'implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)
T13	De formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable
T14	D'intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche

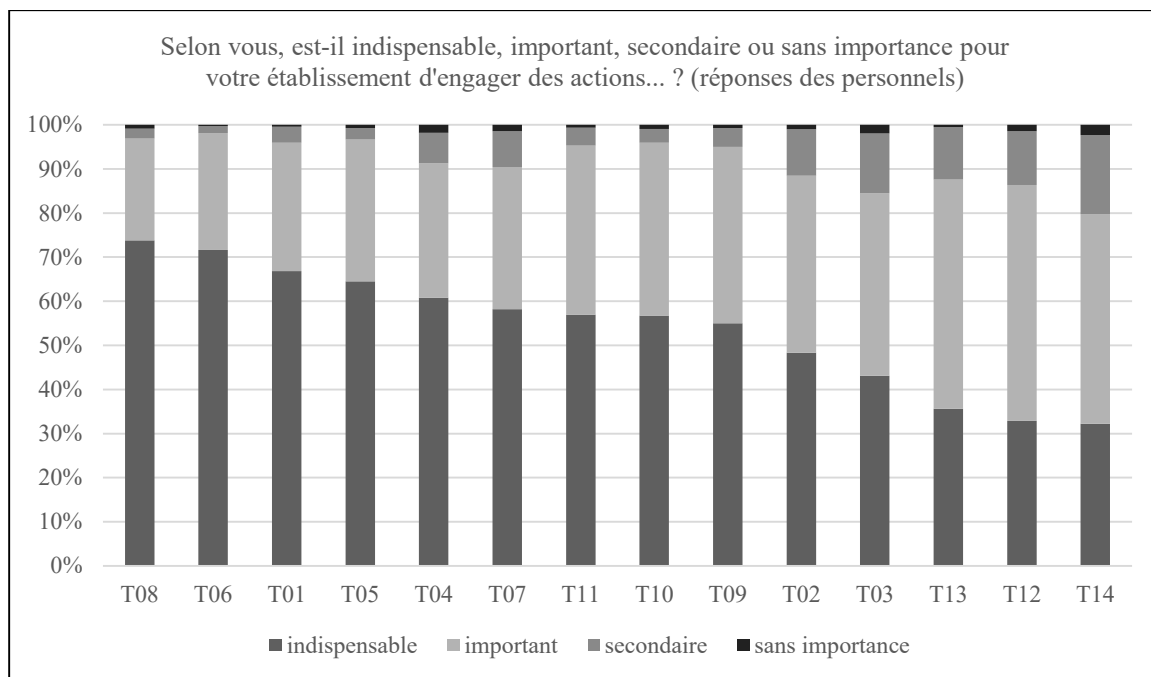


Figure 42: Réponses des personnels à la question 3

Les six thématiques du développement durable que les personnels considèrent comme les plus indispensables sont :

- T08 Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...), jugé indispensable par 74 % des personnels ;
- T06 Gestion des déchets, 72 % ;
- T01 Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...), 67 % ;
- T05 Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...), 65 % ;
- T04 Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...), 61 %.
- T07 Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...), 58 %.

Elles concernent donc à la fois des thématiques environnementales sur lesquelles l'université peut avoir un réel impact (gestion des déchets, réduction des pollutions, utilisation raisonnée des ressources) et des thématiques sociétales (respects des droits fondamentaux 74 %, politique de diversité 61 %), ainsi que la thématique de la bonne gouvernance de l'université en sixième position (58 %). On peut remarquer que des thématiques environnementales pour lesquelles

l'impact de l'université est moins évident et moins mesurable ne sont pas jugées indispensables (lutte contre le changement climatique 43 %, sauvegarde de la biodiversité 48 %) alors même que ce sont celles dont les enjeux mobilisent largement les médias et les organisations environnementales. Il est intéressant de noter que les thématiques sociales (dimension RH) qui pourraient *a priori* être jugées prioritaires par les personnels (développement du bien-être au travail 55 %, développement du capital humain 57 %, relations et conditions de travail 57 %), car dépendantes de la politique menée par l'université en interne et ayant un impact direct sur leur situation personnelle, ne sont pas placées en priorité dans les actions à engager de façon indispensable, mais viennent en milieu de classement, étant jugées indispensables par moins de 60 % des personnels. Enfin, l'intégration du développement durable à l'enseignement et la recherche et l'implication auprès des communautés locales sont en fin de classement, jugées indispensables par moins de 30 % des personnels.

Les réponses apportées par les étudiants diffèrent dans l'ordre de leurs priorités, tout en retrouvant des thématiques communes. Le caractère indispensable de l'engagement de l'université dans les actions proposées est moins marqué pour les étudiants puisque une seule thématique est jugée indispensable par plus de 60 % des étudiants et quatre thématiques le sont pour plus de 50 % des étudiants. Pour les personnels, neuf thématiques étaient considérées indispensables par plus de 50 % des répondants, et les cinq premières l'étaient par plus de 60 %. Les six thématiques du développement durable que les étudiants considèrent comme les plus indispensables sont (Figure 43 ci-dessous) :

- T08 Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...), jugé indispensable par 67 % des étudiants ;
- T06 Gestion des déchets, 54 % ;
- T04 Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...), 54 %.
- T05 Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...), 52 % ;
- T09 Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...), 49 %.
- T01 Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...), 45 %.

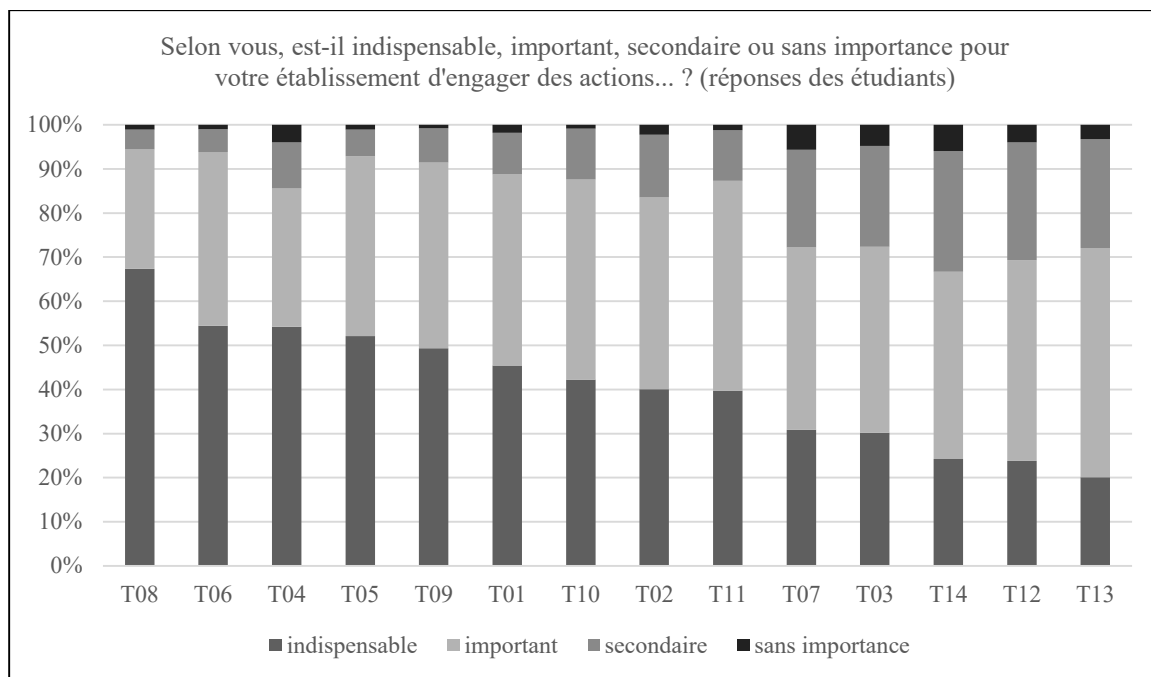


Figure 43: Réponses des étudiants à la question 3

Largement en tête, la thématique sociétale du « respect des droits fondamentaux » est la seule action que les étudiants jugent indispensable d'être menée à plus de 60 % ; comme pour les personnels, cette action est classée la première. On trouve également la « politique de diversité » classée parmi les six actions les plus indispensables, tout en étant une action aux réponses plus contrastées puisque 14 % des étudiants la juge secondaire ou sans importance. Au niveau des thématiques environnementales, la « gestion des déchets », « l'utilisation raisonnée des ressources » et la « réduction des pollutions » figurent là aussi, comme pour les personnels, parmi les actions jugées indispensables. Si le « bien-être au travail » est la thématique qui arrive en cinquième position sur quatorze alors que les personnels avaient placé cette thématique en neuvième position, le taux de 49 % des étudiants jugeant indispensable l'engagement d'actions dans ce domaine par l'université est néanmoins inférieur à celui obtenu auprès des personnels (55 %). Conformément aux réponses des personnels, les étudiants jugent comme étant le moins indispensable « l'implication dans les communautés locales » et surtout leur formation aux enjeux et métiers du développement durable (20 %) ; peut-être estiment-ils être suffisamment informés et formés par ailleurs sur ce sujet, en tout état de cause ce n'est pas ce qu'ils attendent prioritairement de l'université. Enfin, les questions de gouvernance de

l'université (T07) ne sont pas jugées majoritairement indispensables (31 %), contrairement à l'appréciation portée par les personnels (58 %).

En retenant les réponses apportées globalement par les personnels et les étudiants (2142 réponses), six thématiques sont jugées comme des actions devant être engagées de façon indispensable par plus de 50 % des répondants (Figure 44 ci-dessous) :

- T08 Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...), jugé indispensable par 70 % des répondants ;
- T06 Gestion des déchets, 62 % ;
- T05 Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...), 58 % ;
- T04 Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...), 57 % ;
- T01 Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...), 55 % ;
- T09 Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...), 52 %.

Ce classement global des six thématiques les plus indispensables sur lesquelles des actions doivent être engagées par l'université parmi quatorze proposées est équilibré puisqu'il concerne les dimensions sociétale (T08 et T04), sociale (T09) et environnementale (T06, T05, T01). On retrouve les six thématiques jugées les plus indispensables par les étudiants et cinq des six thématiques jugées les plus indispensables par les personnels, ces derniers ayant considéré comme plus indispensable les pratiques de bonne gouvernance de l'université (T07, 58 %) que le développement du bien-être au travail (T09, 55 %), les résultats étant cependant très proches.

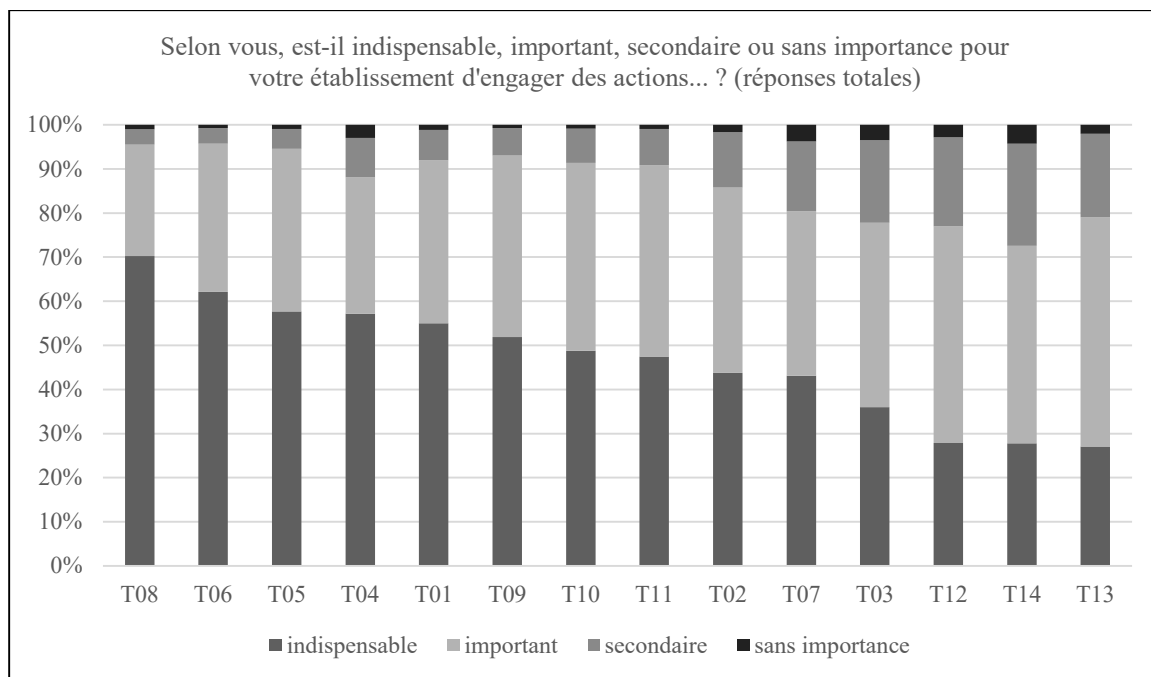


Figure 44: Réponses totales à la question 3 (personnels et étudiants)

Pour confirmer la question 3 (début de questionnaire) et identifier clairement les axes prioritaires du développement durable retenus par les personnels et les étudiants de l'université ainsi que leurs attentes, la question 8 (fin de questionnaire) propose de classer leurs cinq priorités parmi les quatorze thématiques : « Quelles sont selon vous les 5 thématiques qui doivent être abordées en priorité dans la stratégie de développement durable de l'URCA ? ». Les résultats complets à cette question sont disponibles en *Annexe 6 page 378*.

Les réponses totales à la question 8 (personnels et étudiants) fournissent des résultats conformes à ceux de la question 3, les six thématiques citées les plus fréquemment parmi les cinq prioritaires sont celles qui étaient jugées les plus indispensables dans les actions à engager, l'ordre de classement est néanmoins légèrement différent (Figure 45 ci-dessous) :

- T01 Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...), 60 % ;
- T05 Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...), 59 % ;
- T06 Gestion des déchets, 55 % ;
- T08 Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...), 47 % ;

- T09 Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...), 44 % ;
- T04 Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...), 40 %.

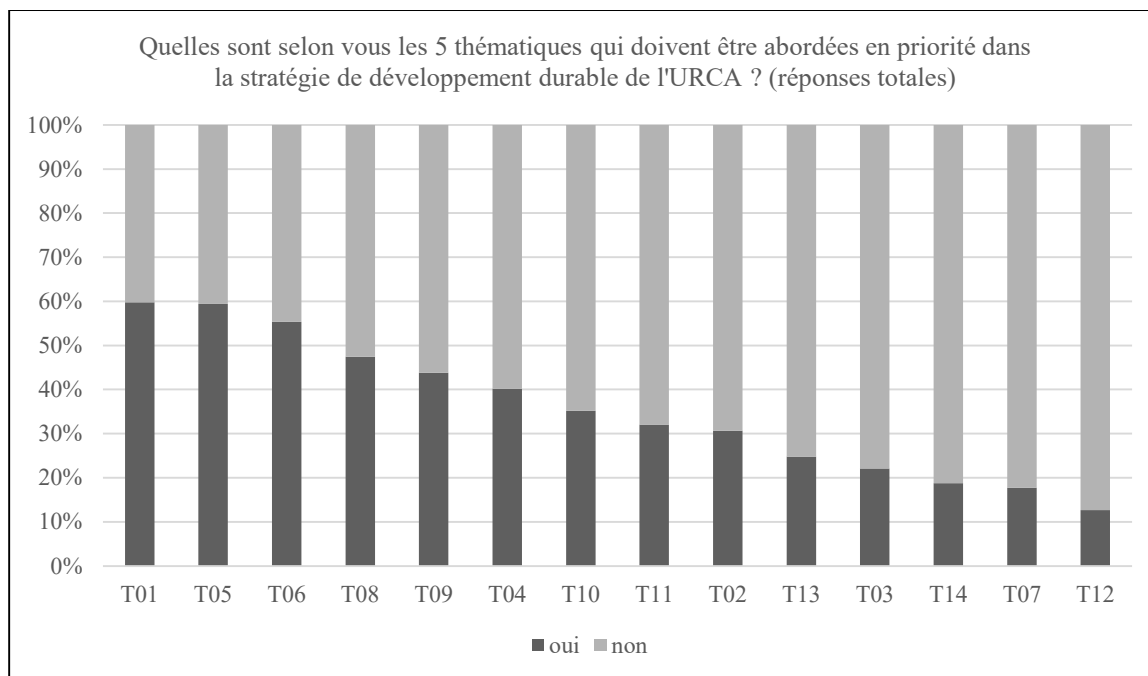


Figure 45: Réponses totales à la question 8 (personnels et étudiants)

Néanmoins, une analyse plus fine des réponses en fonction de la catégorie des répondants permet de nuancer les priorités. Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 46), si les priorités données aux thématiques T1, T05, T06, T08 et T09 (soit les cinq premières priorités classées par ordre décroissant au niveau des réponses totales) sont homogènes entre les personnels et les étudiants, les thématiques T04, T10, T11 et T02 présentent des écarts importants dans la priorité donnée à chacune par ces deux catégories.

Pour les personnels, les thématiques « T10 développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement) » et « T11 amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail) » sont classées parmi les cinq thématiques devant être abordées en priorité par respectivement 42 % et 38 % des répondants, soit davantage que la thématique « T04 mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...) » citée comme prioritaire par 35 % des personnels. Au contraire, ces

thématiques T10 et T11 sont classées parmi les cinq prioritaires par seulement 30 % et 27 % des étudiants, largement après la T04 (45 %). Les personnels placent ainsi les thématiques sociales du développement durable, les concernant directement dans la réalisation de leur travail parce qu'au cœur des politiques de ressources humaines (formation, dialogue social, santé et sécurité au travail...), avant la « mise en place d'une politique de diversité » qui, elle, concerne davantage les étudiants.

Les étudiants attendent également davantage que les personnels des actions de sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes (T02) de la part de l'université puisque cette thématique est classée parmi les cinq prioritaires par 36 % des étudiants et seulement 24 % des personnels. Les étudiants, peu concernés par les problématiques de ressources humaines associées au développement durable, reportent leurs priorités sur les aspects environnementaux.

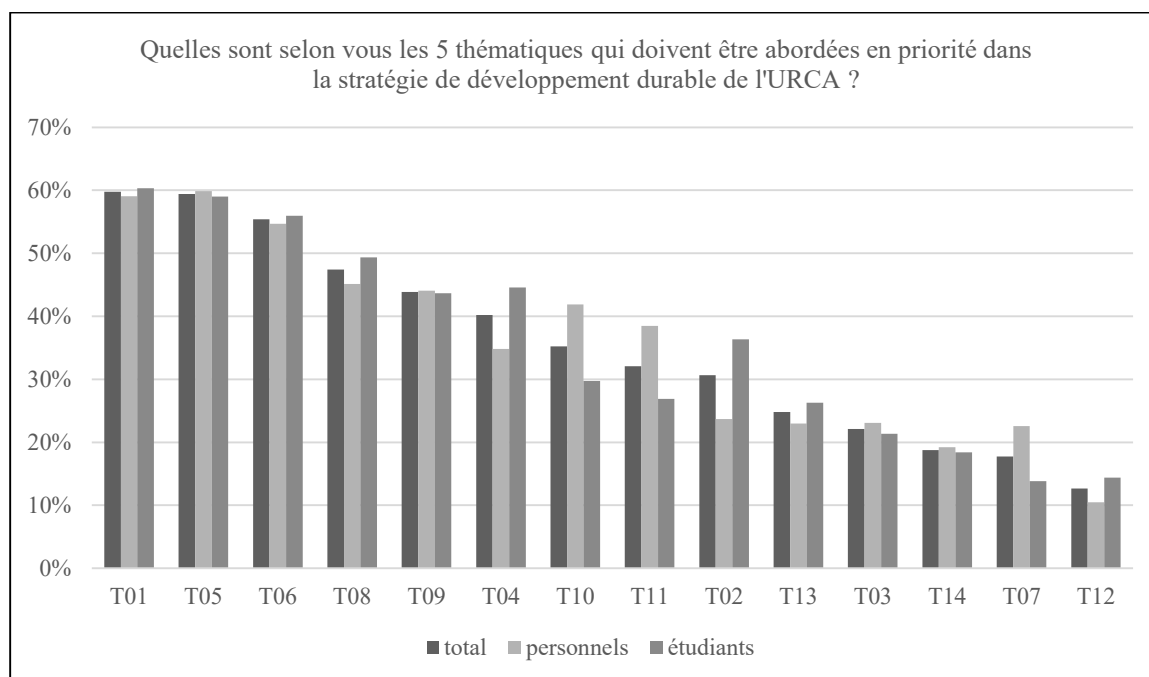


Figure 46: Détail des réponses à la question 8

Enfin, il apparaît que, pour les personnels comme pour les étudiants, les cinq thématiques les moins souvent citées parmi les cinq prioritaires sont identiques :

- T13 Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable ;
- T03 Lutte contre le changement climatique ;

- T14 Intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche ;
- T07 Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...) ;
- T12 Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...).

Ces cinq thématiques étaient également celles qui étaient le moins souvent considérées comme indispensables parmi les actions devant être engagées par l'université dans la question 3.

Les réponses données à la question 8 concordent avec celles données à la question 3, confirmant à la fois la validité des attentes exprimées par les personnels et les étudiants de l'université et les sujets qu'ils considèrent comme étant secondaires.

3. Les orientations stratégiques retenues

L'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire nous a montré que les attentes des parties prenantes « définitives » (Mitchell, Agle et Wood, 1997) que sont les personnels et étudiants sont très largement identiques. Cette correspondance, observée à la fois parmi les thématiques qui devraient être abordées en priorité par l'université et parmi celles qui semblent les moins significatives à leurs yeux, peut aider l'université dans la définition de ses objectifs de performance pour faire en sorte qu'ils satisfassent unanimement ses parties prenantes définitives.

Alors que le choix des objectifs à poursuivre et atteindre s'avère théoriquement et pratiquement difficile dans l'université - du fait de la complexité organisationnelle, des pressions institutionnelles, des attentes divergentes des groupes de parties prenantes, de la multiplicité des missions à poursuivre et des contradictions, ambiguïtés et tensions inhérentes à cette situation globale - et rend la mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion particulièrement ardue, nous nous trouvons dans le cas présent dans une situation où un sens commun a été trouvé.

En réduisant la complexité de sens, nous apportons un éclairage au VPMP et à l'équipe de gouvernance de l'université qui disposent alors d'orientations pour finaliser le choix des objectifs de développement durable à poursuivre.

Les résultats de l'enquête ont été exposés en Commission développement durable pour présenter à ses membres, d'une part l'état des lieux de l'URCA vis-à-vis du développement durable, d'autre part les attentes exprimées par les personnels et étudiants à ce sujet. La Commission n'a pas été sollicitée pour orienter davantage les choix d'objectifs à poursuivre par l'université, c'est le VPMP qui porte le projet de démarche développement durable dans l'URCA qui va arbitrer sur ces orientations. Il considère que les 14 items proposés dans l'enquête administrée auprès des parties prenantes internes de l'URCA apportent une représentation satisfaisante et globale des objectifs stratégiques que l'université souhaite poursuivre. Les 14 objectifs sont donc conservés, mais le VPMP exprime néanmoins d'autres objectifs qui n'apparaissent pas de façon explicite ou ne figurent pas dans la liste initiale. Huit objectifs supplémentaires y sont finalement intégrés pour aboutir à une liste de 22 objectifs à poursuivre qui seront ensuite priorisés.

14 objectifs soumis à la consultation auprès des usagers (liste non hiérarchisée) :

- Réduire les pollutions ;
- Sauvegarder la biodiversité et les écosystèmes ;
- Lutter contre le changement climatique ;
- Mettre en place une politique de diversité ;
- Utiliser de façon raisonnée les ressources ;
- Assurer la gestion des déchets ;
- Veiller au respect des normes et pratiques des affaires ;
- Respecter les droits fondamentaux ;
- Développer le bien-être au travail ;
- Permettre le développement du capital humain ;
- Améliorer les relations et conditions de travail ;
- S'impliquer auprès des communautés ;
- Former les étudiants aux enjeux et métiers du développement durable ;
- Intégrer le développement durable dans tous les domaines de recherche.

8 objectifs ajoutés suite à un arbitrage politique :

- Permettre l'insertion professionnelle d'étudiants préparés aux enjeux sociétaux du DD ;
- Mener une politique d'achats responsables ;

- Mettre en place des actions de sensibilisation au développement durable et de communication en direction des usagers (étudiants et personnels) ;
- Favoriser et valoriser l'implication des usagers dans les actions ;
- Réduire la consommation énergétique ;
- Réaliser des économies grâce au développement durable ;
- Disposer d'un budget de fonctionnement de la démarche développement durable ;
- Disposer d'une organisation fonctionnelle de suivi et de pilotage adaptée.

La distinction entre les objectifs stratégiques et certains plans d'actions fondamentaux s'est avérée parfois délicate. À titre d'exemple, ce fut le cas pour la question du positionnement de la mise en œuvre du plan de déplacement de l'URCA parmi ces objectifs ou en tant qu'objectif propre. Les échanges conduisent au constat qu'il constitue une action majeure ayant un impact sur l'objectif « lutter contre le changement climatique ». La bonne réalisation d'un plan de déplacement ne met pas fin à la poursuite de cet objectif. Les 22 objectifs stratégiques retenus sont des objectifs pérennes, ils constituent des buts qui, une fois atteints, doivent se poursuivre et viser une amélioration continue. Le plan de déplacement ne représente pas un tel objectif puisqu'il aura un terme concret, il relève donc d'une action participant à un objectif.

Même si les fiches du plan d'action figurant dans le Plan vert peuvent couvrir l'ensemble des 22 objectifs, ces derniers n'ont pas tous la même importance politique et stratégique. Dans une logique d'alignement stratégique, des choix vont donc être opérés parmi les fiches proposées pour prioriser les actions en fonction des priorités stratégiques retenues.

Parmi les 22 objectifs, trois grandes priorités stratégiques de développement durable sont identifiées pour l'URCA, elles sont choisies au niveau politique parmi les attentes les plus fortes exprimées par les personnels et étudiants lors de la consultation :

- Assurer la gestion des déchets ;
- Utiliser de façon raisonnée les ressources ;
- Développer le bien-être au travail des personnels et étudiants.

L'URCA dispose désormais d'objectifs clarifiés, sans ambiguïté de sens. Tous les objectifs retenus vont contribuer à la performance de la mission développement durable de l'université.

Chapitre 8 : La construction du tableau de bord

La finalisation du système de contrôle du développement durable de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) se situe en fin de notre recherche-intervention, qui correspond également pour d'autres aspects au terme de la mission confiée au Cabinet SDD dans le cadre de « l'AMO Développement Durable ».

Au moment où se déroule la phase de construction concrète du SBSC, l'URCA dispose alors d'une version initiale de Plan vert. Parmi l'ensemble des nombreuses actions qui sont envisagées dans ce plan, certaines actions font l'objet de priorités déterminées en fonction des objectifs stratégiques de l'université, désormais clarifiés. L'état des lieux approfondi réalisé pour aboutir à ce Plan vert a également permis à l'URCA de se positionner sur les variables du référentiel Plan vert (pour l'instant sans justifier de ce positionnement par des indicateurs, tout comme le font les Universités de Nantes et de Bourgogne dont nous avons étudié les cas).

Ainsi, l'URCA qui atteint désormais la « zone frontière » (Figure 22 page 146) peut prétendre au 6^{ème} niveau de l'échelle de la performance puisque :

- Les objectifs de performance poursuivis sont clarifiés, ils sont multidimensionnels et tiennent compte des attentes de parties prenantes ;
- Le dialogue est élargi à l'ensemble des parties prenantes, de nombreux événements sont organisés pour les impliquer dans la démarche de développement durable, recueillir leurs propositions d'actions et les faire participer aux actions proposées. Les parties prenantes externes constituées par les partenaires institutionnels principaux de l'URCA sont systématiquement associés aux événements organisés, les partenaires du projet éco-campus sont régulièrement invités à des réunions d'information spécifiques donnant lieu à des échanges avec ces parties prenantes ;
- Les attentes des parties prenantes internes ont été recueillies, elles ont été prises en compte dans la priorisation des orientations stratégiques et leur déclinaison dans la réalisation du plan d'actions figurant dans le Plan vert de l'URCA.

Nous pouvons à nouveau positionner l'URCA sur le plan de « l'échelle de la performance » vis-à-vis de la démarche développement durable, désormais au moment du démarrage de la construction concrète du SBSC (Figure 47 ci-dessous).



Figure 47: L'échelle de la performance globale – La démarche de développement durable dans l'URCA avant finalisation du système de contrôle par un SBSC

Avant de terminer notre recherche-intervention et donc avant de mettre en œuvre le SBSC permettant de contrôler et piloter la « mission développement durable » dans l'URCA, nous devons - dans une première étape en vue de ce travail - mener une réflexion préparatoire à la finalisation du système de contrôle, indispensable pour choisir parmi les propositions théoriques de construction d'un BSC celles qui vont nous permettre d'atteindre avec succès la « zone frontière », dont l'exploration est à présent rendue possible (Section 1).

Suite à cette réflexion nous serons alors en mesure, dans une dernière étape, d'intervenir pour mettre en œuvre de façon concrète le tableau de bord souhaité pour l'URCA, sous la forme d'un SBSC (Section 2). Nous aurons ainsi atteint notre objectif de recherche et renforcé les contributions apportées à la défense de notre thèse par cette recherche-intervention.

Section 1. Première étape : réflexion sur les hypothèses de conception du SBSC

Nous avons justifié le choix de retenir le SBSC comme tableau de bord adapté. Pour le construire, nous devons désormais opérer des choix relatifs à sa mise en œuvre et les justifier. Il s'agit d'arbitrer entre plusieurs propositions théoriques faisant débat sur la construction du BSC, nous permettant de retenir les principes de conception propres à notre contexte d'élaboration d'un SBSC dans l'URCA

Choffel et Meyssonier (2005) réalisent une synthèse des propositions théoriques qui alimentent les débats autour de la construction des BSC. En cherchant à situer la mise en place d'un BSC dans le contexte de contrôle et pilotage du développement durable dans l'URCA, à travers les différentes étapes structurant ces propositions, nous pouvons mieux cerner le cadre qui est le nôtre. Nous reprenons pour cela les étapes de conception, mise en œuvre et structure, présentées par Choffel et Meyssonier (2005). Ces auteurs déclinent ces étapes à travers sept propositions, mais nous ne retenons dans notre analyse que les cinq qui concernent l'adaptation du BSC à notre contexte. Pour chaque proposition, nous retenons le principe qui doit permettre la construction d'un BSC répondant à nos objectifs de recherche-intervention dans l'URCA.

Proposition 1 : L'articulation du balanced scorecard avec la stratégie

- Proposition 1a : Le tableau de bord est l'outil de mise en œuvre d'une stratégie déterminée *ex ante*.

Versus

- Proposition 1b : Le tableau de bord intervient dès la conception de la stratégie dans une démarche formalisatrice collective et partagée qui doit favoriser les stratégies émergentes.

Deux situations peuvent se présenter au démarrage de la démarche, le tableau de bord est soit l'outil de la déclinaison de la stratégie, soit l'outil par lequel la stratégie a émergé.

Principe : nous retenons la proposition 1a. Dans le contexte de la mise en place de la démarche de développement durable de l'URCA, le tableau de bord n'intervient pas dès la conception de la stratégie. En effet la décision d'engager une université dans une démarche de développement durable est prise par l'équipe présidentielle, notamment en réponse à l'obligation de réalisation d'un Plan vert, mais cette intention stratégique relève d'une décision politique qui ne peut être suggérée par une utilisation interactive - au sens de Simons (1995) - des outils de contrôle existants. En outre, la nécessité de disposer de premières orientations stratégiques pour élaborer le tableau de bord a déjà été évoquée et va dans le sens de la proposition 1a.

Proposition 2 : Le déploiement du balanced scorecard

Choffel et Meyssonier (2005) relèvent trois modalités alternatives de déploiement d'un BSC dans une organisation :

- Proposition 2a : Le tableau de bord est fondamentalement un outil d'alignement stratégique dans une logique de responsabilisation et d'incitations mise en œuvre par une démarche *top-down*.

Versus

- Proposition 2b : Le tableau de bord est fondamentalement un outil de modélisation des processus créateurs de valeur dans l'entreprise dans une logique d'apprentissage et de coordination mise en œuvre par une démarche *bottom-up*.

Versus

- Proposition 2c : Le tableau de bord étant à la fois un système d'alignement stratégique et un outil de modélisation des relations de cause à effet, la démarche doit combiner des phases ascendantes et descendantes.

Principe : nous retenons la proposition 2c. En effet combiner les deux orientations conformément à la troisième modalité de déploiement va favoriser la construction d'une instrumentation répondant d'une part à des objectifs clés de la « performance du développement durable » attendus par les personnels et étudiants, d'autre part à des objectifs stratégiques fixés

par le VPMP et l'équipe présidentielle, issus pour certains de décisions politiques parfois contraintes par les pressions institutionnelles. À titre d'exemples, la démarche de consultation des parties prenantes « définitives » de l'URCA par une enquête relève d'une démarche *bottom-up*, tandis que la décision d'engager l'URCA dans un Plan vert ou le choix des objectifs à poursuivre, bien que ce choix soit éclairé par l'enquête réalisée, relèvent de la décision politique et d'une démarche *top-down*.

Proposition 3 : La place du balanced scorecard dans la panoplie des outils de pilotage

- Proposition 3a : Le tableau de bord est un système central de pilotage remplaçant les budgets.

Versus

- Proposition 3b : Le tableau de bord est un outil de gestion parmi d'autres, à côté du système budgétaire.

Principe : nous retenons la proposition 3a. Si le SBSC est un outil parmi d'autres dans le système de contrôle de l'université considéré dans sa globalité (budgets, *etc.*), il est en revanche envisagé par l'URCA comme un système central de contrôle et pilotage du développement durable. Ayant retenu le principe d'une dissociation de la mesure et donc du contrôle de la performance globale, le système de contrôle dédié au développement durable va être centré sur ce tableau de bord.

Proposition 4 : Le nombre d'indicateurs

- Proposition 4a : Le tableau de bord constitue une représentation synthétique composée d'un nombre limité d'indicateurs agrégés.

Versus

- Proposition 4b : Le tableau de bord constitue une carte détaillée composée d'un nombre important d'indicateurs précis couvrant l'ensemble du champ d'activité de l'entreprise.

Principe : nous retenons la proposition 4a. Plusieurs raisons nous conduisent à la retenir. D'une part, l'URCA ne dispose pas d'un système spécifique de type ERP permettant la production

d'indicateurs du développement durable. Si des indicateurs existent déjà ou peuvent être construits à partir des données disponibles issues d'autres applications (*Harpège* pour la gestion du personnel, *Apogée* pour la gestion des enseignements et des étudiants, *SIFAC* pour la gestion financière et comptable...), ceux-ci ne pourront pas être fournis en quantité importante à échéances rapprochées. D'autre part, le référentiel Plan vert peut remplir le rôle d'outil de communication (ou de base à la communication) et a vocation à présenter une collection importante d'indicateurs chaque année pour justifier le positionnement de l'université sur chacune des variables dites opérationnelles et stratégiques qu'il recense. Il convient que le système de contrôle que nous mettons en place permette à terme d'alimenter le référentiel Plan vert en données et indicateurs utiles pour ce positionnement ; mais avant toute chose et pour répondre notamment aux besoins du VPMP, qu'il se décline à travers le SBSC en outil de contrôle et pilotage de la performance, à la fois diagnostique et interactif, dont le rythme de mise à jour des indicateurs stratégiques doit idéalement s'effectuer à des fréquences plus rapprochées que l'échéance annuelle liée au Plan vert et au référentiel.

Le référentiel Plan vert s'apparente à un outil de reddition de l'information relative au développement durable. Parce qu'il fixe des objectifs à atteindre à long terme, il peut être considéré comme un outil de pilotage, mais seulement parce qu'il indique un cap à tenir à travers les grandes orientations retenues à 3 ou 5 ans.

Au contraire, le SBSC doit être conçu comme un outil de pilotage permettant d'observer si, à échéances régulières, les objectifs de performance sont en voie de réalisation et si des actions correctrices doivent être menées. En ce sens il doit permettre un contrôle de type cybernétique, mais également favoriser l'émergence de nouvelles stratégies et de nouveaux objectifs dans une dimension interactive conduisant à l'apprentissage. Le système de contrôle dans son ensemble va ainsi participer, dans les deux dimensions diagnostique et interactive, à organiser les actions permettant d'atteindre les objectifs de performance mais aussi à redéfinir ces objectifs.

La logique du SBSC que nous proposons est bien celle d'un tableau de bord, alors que le référentiel Plan vert est construit dans une logique de *reporting* et de diffusion de nombreux indicateurs, au sens de H. Bouquin¹³⁵.

¹³⁵ Cf. page 116, Figure 13: Distinctions et complémentarités avec les tableaux de bord (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 535).

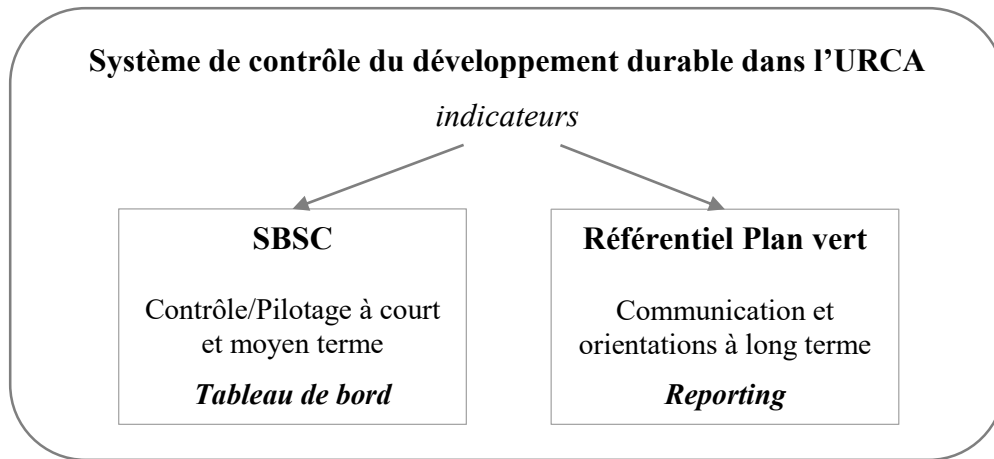


Figure 48: Rôle des indicateurs du système de contrôle du développement durable dans l'URCA

Cette dissociation entre l'outil de pilotage proprement dit (le SBSC) et l'outil de communication ou servant de base à la communication de l'université sur l'avancée de sa démarche de développement durable (le référentiel Plan vert) nous semble indispensable pour ne pas générer une confusion sur leurs finalités, qui pourrait s'avérer préjudiciable. C'est ce que relève Drevet (2009) dans le cas de la mise en œuvre de tableaux de bord de la RSE au niveau d'une Région. Il souligne la « *difficile cohabitation entre la logique de pilotage et celle de communication* », selon lui l'association de ces deux logiques au sein d'un même outil ne permet pas à cet outil de remplir les deux rôles mais va conduire à une opposition le faisant basculer vers l'une ou l'autre des finalités recherchées. Il constate sur un cas réel la dénaturation de l'outil de contrôle, passant d'une logique orientée à l'origine sur le pilotage au profit d'une logique de communication. En affirmant les rôles respectifs du SBSC et du référentiel Plan vert, nous pensons éviter cet écueil et retenons donc comme principe de construction la proposition 4a selon laquelle le SBSC doit proposer une représentation synthétique composée d'un nombre limité d'indicateurs agrégés.

Proposition 5 : La flexibilité des indicateurs

- Proposition 5 : La flexibilité des indicateurs est un atout du tableau de bord et un gage d'efficacité pour l'entreprise, surtout en environnement turbulent.

Pour Choffel et Meyssonier (2005) la question de la flexibilité n'est pas débattue. Un consensus se dégage au niveau théorique comme pratique et va dans le sens d'une flexibilité des indicateurs proposés par le BSC.

Principe : nous retenons la proposition 5. Elle va dans le sens de la posture que nous venons de tenir dans la discussion de la proposition 4, ainsi « *lorsqu'une entreprise a une stratégie complexe évoluant avec son environnement et lorsqu'elle a un système de pilotage qui prend en compte les effets d'apprentissage, cela devrait se traduire par une plus grande flexibilité des indicateurs* » (Choffel et Meyssonier, 2005).

Synthèse des principes retenus pour la construction du SBSC de l'URCA et phases méthodologiques correspondantes

Nous avons retenu les cinq principes suivants :

- P1 : Le tableau de bord est initialement associé à une déclinaison de la stratégie ;
- P2 : La mise en œuvre du tableau de bord est réalisée avec une démarche à la fois *top-down* et *bottom-up*, parce que tenant compte des attentes des parties prenantes ;
- P3 : Le tableau de bord est le système central de pilotage du développement durable dans l'université ;
- P4 : Le nombre d'indicateurs du tableau de bord est limité ;
- P5 : La flexibilité des indicateurs du tableau de bord est nécessaire car adaptée à l'environnement de l'université, elle est conforme à une démarche d'apprentissage et à une dimension interactive du contrôle.

Pour chaque principe de construction du système de contrôle du développement durable retenu, nous pouvons rattacher et préciser une phase méthodologique correspondante dans l'élaboration progressive du tableau de bord. Les trois premières phases identifiées ci-dessous ont déjà été franchies et présentées au fil du Chapitre 7, elles sont en cohérence avec la progression sur les cinq premiers niveaux de notre schéma directeur (Figure 47 page 313).

La première phase est l'élément de base de la thèse que nous défendons, c'est la volonté politique forte qui autorisera le bon fonctionnement de la méthode proposée.

Principe	Phase méthodologique
P1 : Le tableau de bord est initialement associé à une déclinaison de la stratégie.	<u>Phase 1</u> : Un choix politique fort est effectué par l'équipe présidentielle de l'université, celui d'engager l'université dans une démarche de développement durable et de l'instrumenter.
P2 : La mise en œuvre du tableau de bord est réalisée avec une démarche à la fois <i>top-down</i> et <i>bottom-up</i> .	<p><u>Phase 2</u> : Prendre en compte les attentes des parties prenantes dans les dimensions choisies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interroger les parties prenantes « définitives » (étudiants et personnels) par l'intermédiaire d'un questionnaire diffusé auprès de la population totale dans l'université considérée ; - hiérarchiser les attentes des parties prenantes. <p><u>Phase 3</u> : Ajuster les objectifs stratégiques à poursuivre par la confrontation entre les attentes hiérarchisées et les objectifs propres (par exemple, des objectifs souhaités par l'équipe présidentielle peuvent ne pas être exprimés comme importants par les parties prenantes, il convient de déterminer s'ils doivent néanmoins être poursuivis).</p>
P3 : Le tableau de bord est le système central de pilotage du développement durable de l'URCA.	<u>Phase 4</u> : Procéder à l'instrumentation de gestion en élaborant un SBSC dédié au contrôle et au pilotage de du développement durable.

La phase 4 reste à établir, c'est l'aboutissement de la recherche-intervention menée dans l'URCA. Elle est décomposée en sous-phases au cours desquelles les deux derniers principes retenus seront mis en œuvre. C'est l'accès au 6^{ème} niveau de l'échelle.

Principes	Phases méthodologiques
<p>P4 : Le nombre d'indicateurs du SBSC est limité.</p> <p>P5 : La flexibilité des indicateurs du SBSC est nécessaire car adaptée à l'environnement de l'université, elle est conforme à une démarche d'apprentissage et à une dimension interactive du contrôle.</p>	<p><u>Phase 4.1</u> : Distinguer d'une part les objectifs traduits en indicateurs à produire pour renseigner annuellement le référentiel Plan vert, d'autre part les objectifs à poursuivre pour le pilotage et le contrôle interne, la mesure de la performance.</p> <p><u>Phase 4.2</u> : Établir une « carte stratégique » faisant apparaître des liens de cause à effet entre les objectifs de performance retenus.</p> <p><u>Phase 4.3</u> : Identifier les indicateurs associés à ces objectifs en veillant à la qualité des indicateurs retenus et aux liens de causalité.</p> <p><u>Phase 4.4</u> : Finaliser le tableau de bord.</p>

Après avoir mené dans une première étape une réflexion préliminaire posant les principes de construction du BSC dans l'URCA, nous sommes désormais en mesure dans une dernière étape d'en finaliser la conception.

Section 2. Deuxième étape : finalisation du SBSC

La construction du SBSC constitue la finalité de la mise en œuvre du système de contrôle de la performance du développement durable et l'objectif de la recherche-intervention. Mais elle ne doit pas occulter l'importance de la démarche et de la méthode innovante qui aboutit à ce système de contrôle, méthode que nous développons depuis le Chapitre 3 et nos premières réflexions portant sur l'échelle de la performance, au cœur de notre objectif de recherche. La construction d'un SBSC pour l'université constitue également une innovation puisqu'il n'existe pas, à notre connaissance, de tels outils de gestion déjà déployés pour piloter la stratégie développement durable dans les universités françaises.

Pour initier cette dernière étape d'une démarche débouchant sur la conception réelle d'un tableau de bord, nous devons identifier les axes du SBSC de l'URCA et les liens entre ces axes, nous donnant les moyens de cartographier la stratégie de l'Université (1). Nous pourrions enfin proposer le SBSC finalisé avec ses indicateurs de pilotage (2).

1. Les axes du SBSC et la carte stratégique

Les axes de performance du SBSC

En prenant appui sur les 14 thématiques retenues dans le questionnaire soumis aux personnels et étudiants de l'URCA qui permettaient de les consulter sur l'ensemble des axes proposés dans le référentiel Plan vert et sur les 9 défis-clés (Tableau 29 page 297), nous identifions pour construire le SBSC de l'URCA quatre axes de performance :

- Axe processus interne,
- Axe société et environnement,
- Axe usagers (personnels et étudiants),

- Axe gouvernance et financier.

Le Tableau 32 ci-dessous rappelle ces 14 thématiques et leur positionnement vis-à-vis des axes du référentiel Plan vert, il les met en regard avec les quatre axes de performance que nous identifions dans le SBSC de l'URCA.

Tableau 32: Thématiques du questionnaire et axes de performance du SBSC de l'URCA

Thématiques soumises aux parties prenantes dans le questionnaire		Axes du référentiel Plan Vert	Axes de performance du SBSC
T01	Actions de réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)	Axe 4 : gestion environnementale	Axe processus internes
T02	Sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes	Axe 4 : gestion environnementale	Axe société et environnement
T03	Lutte contre le changement climatique	Axe 4 : gestion environnementale	Axe société et environnement
T04	Avoir une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe usagers (personnels et étudiants)
T05	Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)	Axe 4 : gestion environnementale	Axe processus internes
T06	Avoir une bonne gestion des déchets	Axe 4 : gestion environnementale	Axe processus internes
T07	Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)	Axe 1 : stratégie et gouvernance	Axe gouvernance et financier
T08	Respecter les droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)	Axe 2 : enseignement et formation Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe société et environnement
T09	Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe usagers (personnels et étudiants)
T10	Développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe usagers (personnels et étudiants)
T11	Relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe usagers (personnels et étudiants)
T12	Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)	Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe société et environnement

Thématiques soumises aux parties prenantes dans le questionnaire		Axes du référentiel Plan Vert	Axes de performance du SBSC
T13	Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable	Axe 2 : enseignement et formation Axe 5 : politique sociale et ancrage territorial	Axe société et environnement
T14	Intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche	Axe 2 : enseignement et formation Axe 3 : recherche	Axe société et environnement

Pour organiser les axes du BSC, Kaplan (2001) recommande dans le cas des organisations à but non lucratif (dont les organisations publiques) de placer au sommet du tableau de bord un objectif de leur mission fondamentale, qui représente la responsabilité de l'organisation vis-à-vis de la société. Pour ce qui concerne les administrations publiques, Kaplan et Norton (2001) considèrent que les trois axes supérieurs doivent correspondre aux trois objectifs qui vont permettre l'accomplissement de la mission, les « clients » de ces organisations étant d'une façon générale « les citoyens ».

La « mission développement durable » attribuée aux universités par la loi ESR votée en 2013 considère la responsabilité des universités dans ce domaine « au service de la société », elle consiste précisément dans le « *développement de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations [...] et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable* », cette mission se poursuit par « *l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle* » (Loi ESR, 2013, transcrite dans l'article L123 du Code de l'éducation).

Nous choisissons en conséquence de placer l'axe société et environnement au sommet du SBSC. En identifiant ensuite les relations de causalité entre les axes permettant de remplir cette mission, nous pouvons les ordonner en vue d'établir une représentation de la stratégie développement durable de l'URCA.

Les relations causales entre les axes de performance du SBSC

Entre les quatre axes de performance que nous identifions, un équilibre doit s'établir pour que le tableau de bord soit précisément « équilibré » (*balanced*). Mais des relations causales vont

aussi exister entre les axes. En effet, la sensibilisation et l'implication des étudiants et personnels de l'URCA aux enjeux du développement durable, favorisées par une politique volontariste et une gouvernance exemplaire, préjugent de la qualité des processus internes. Par exemple des usagers sensibilisés et accompagnés par une politique d'établissement et des conditions de travail rendant possibles le tri des déchets et les économies d'énergie, vont naturellement conduire à la performance de ces processus. La qualité des processus internes va de même préjuger de la satisfaction des parties prenantes et valoriser auprès de la société l'image d'une université engagée dans le développement durable ; la performance des processus va contribuer au niveau sociétal à la formation des étudiants aux enjeux du développement durable et à promouvoir la recherche universitaire sur ces thématiques.

Rappelons que, comme le précisent Berland et De Rongé (2013), ces relations de cause à effet entre les différents axes et leurs variables n'ont pas de caractère d'automaticité car il n'existe que rarement des relations mécaniques entre eux, *« les relations sont plutôt supposées que statistiquement significatives. »*

Si nous suivons Gibert (2009), *« pour que la gestion soit prévisionnelle à l'intérieur de chacun des axes, les orientations (buts) retenues doivent toutes être énoncées, précisées en termes concrets, c'est-à-dire par l'intermédiaire d'un indicateur, représentation chiffrée du but [...]. Au regard de chaque indicateur doivent être explicités le niveau cible à atteindre pour la période à venir et le plan d'actions retenu pour atteindre ce niveau cible ».*

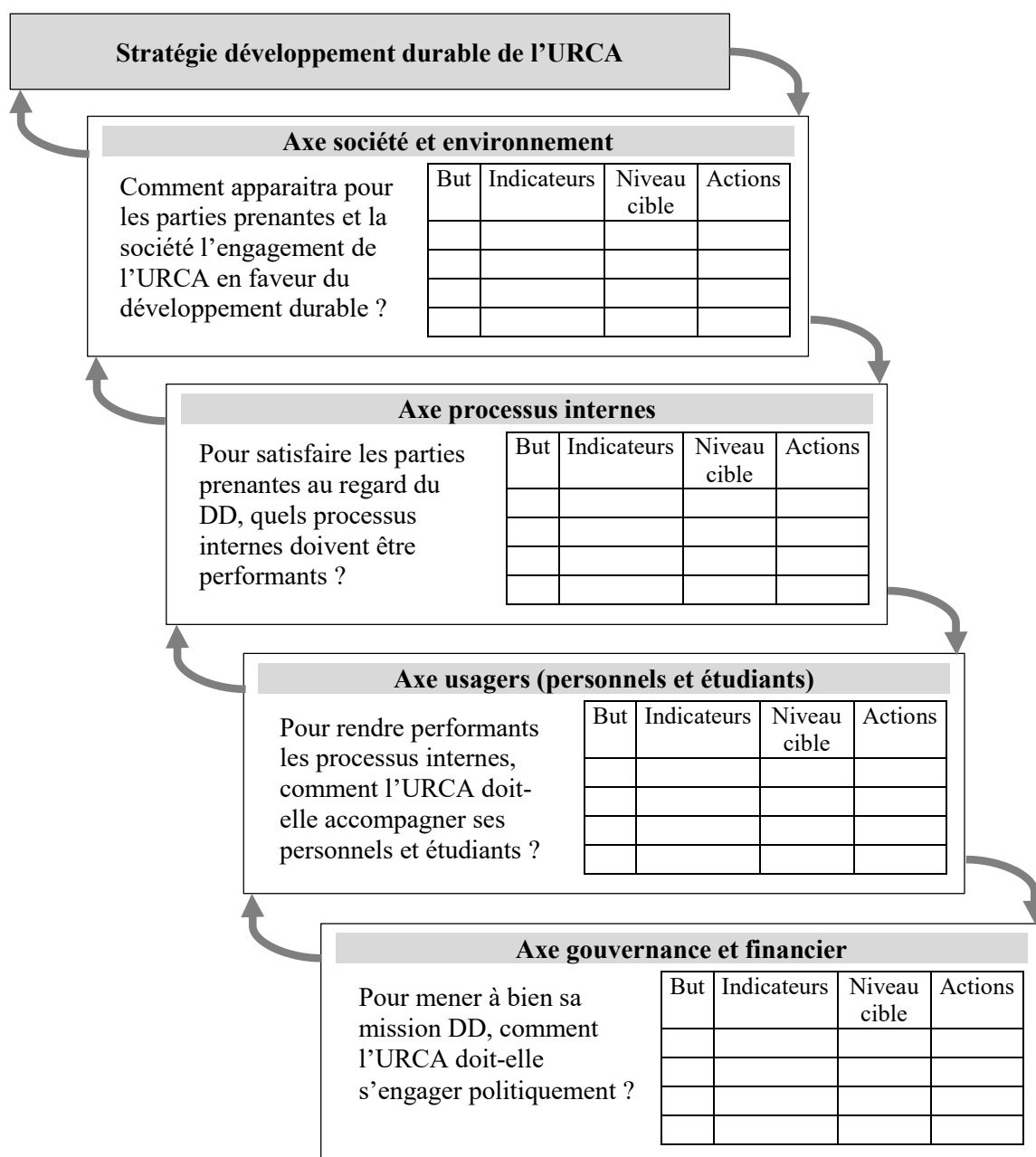


Figure 49: L'enchaînement des axes et la concrétisation des buts¹³⁶

Une représentation de la stratégie de l'URCA

Nous pouvons désormais présenter la carte stratégique, au sens de Kaplan et Norton, pour l'URCA. C'est-à-dire une représentation cartographique simplifiée de la stratégie développement durable de l'URCA, cette dernière ayant pour objectif le plus large la

¹³⁶ Schéma inspiré et adapté de Kaplan et Norton (2001, page 83) et Gibert (2009, page 57)

performance de l'établissement dans la mission développement durable donnée par la loi ESR. Nous faisons figurer sur cette carte les 14 objectifs correspondant aux thématiques du questionnaire soumis aux parties prenantes, et ajoutons conformément aux orientations stratégiques les huit objectifs retenus au niveau politique¹³⁷ dans les axes suivants :

- Au niveau de *l'axe société et environnement*, l'objectif de permettre l'insertion professionnelle d'étudiants préparés aux enjeux sociétaux du développement durable ;
- Au niveau de *l'axe processus internes*, l'objectif de mener une politique d'achats responsables et l'objectif de réduire la consommation énergétique ;
- Au niveau de *l'axe usagers (personnels et étudiants)*, les objectifs liés entre eux de développement des actions de sensibilisation et de communication en direction des usagers d'une part, visant à favoriser et valoriser leur implication dans les actions de développement durable d'autre part ;
- Au niveau de *l'axe gouvernance et financier*, les objectifs stratégiques budgétaires, financiers et organisationnels nécessaires à la démarche développement durable. L'objectif de réalisation d'économies grâce au développement durable aurait pu être analysé dans un autre contexte comme une finalité de la démarche, ce n'est pas le cas car c'est un objectif de base dont la performance contribue à mobiliser les personnels et les sensibiliser aux enjeux du développement durable (axe usagers).

Les sept objectifs soulignés sur la carte stratégique n°1, Figure 50 ci-dessous, sont ceux jugés comme les plus importants par les parties prenantes dans la stratégie de l'URCA. Les trois objectifs soulignés et en caractères gras sont les trois grandes priorités retenues par l'URCA dans cette stratégie.

Nous pouvons également représenter de façon plus détaillée les causalités figurant entre les axes de performance de la carte stratégique, en faisant apparaître ces relations de cause à effet entre les objectifs à poursuivre eux-mêmes ou entre groupes d'objectifs. Cette représentation apparaissant sur la carte stratégique n°2, Figure 51 page 328, se distingue de la précédente au niveau des relations causales représentées : la carte stratégique n°1 fait apparaître les relations de causalité entre les axes de performance du SBSC, alors que la carte stratégique n°2 fait apparaître les relations de causalité entre les objectifs de performance du SBSC.

¹³⁷ Cf. Chapitre 7 : Section 2.3 : Les orientations stratégiques retenues, page 309

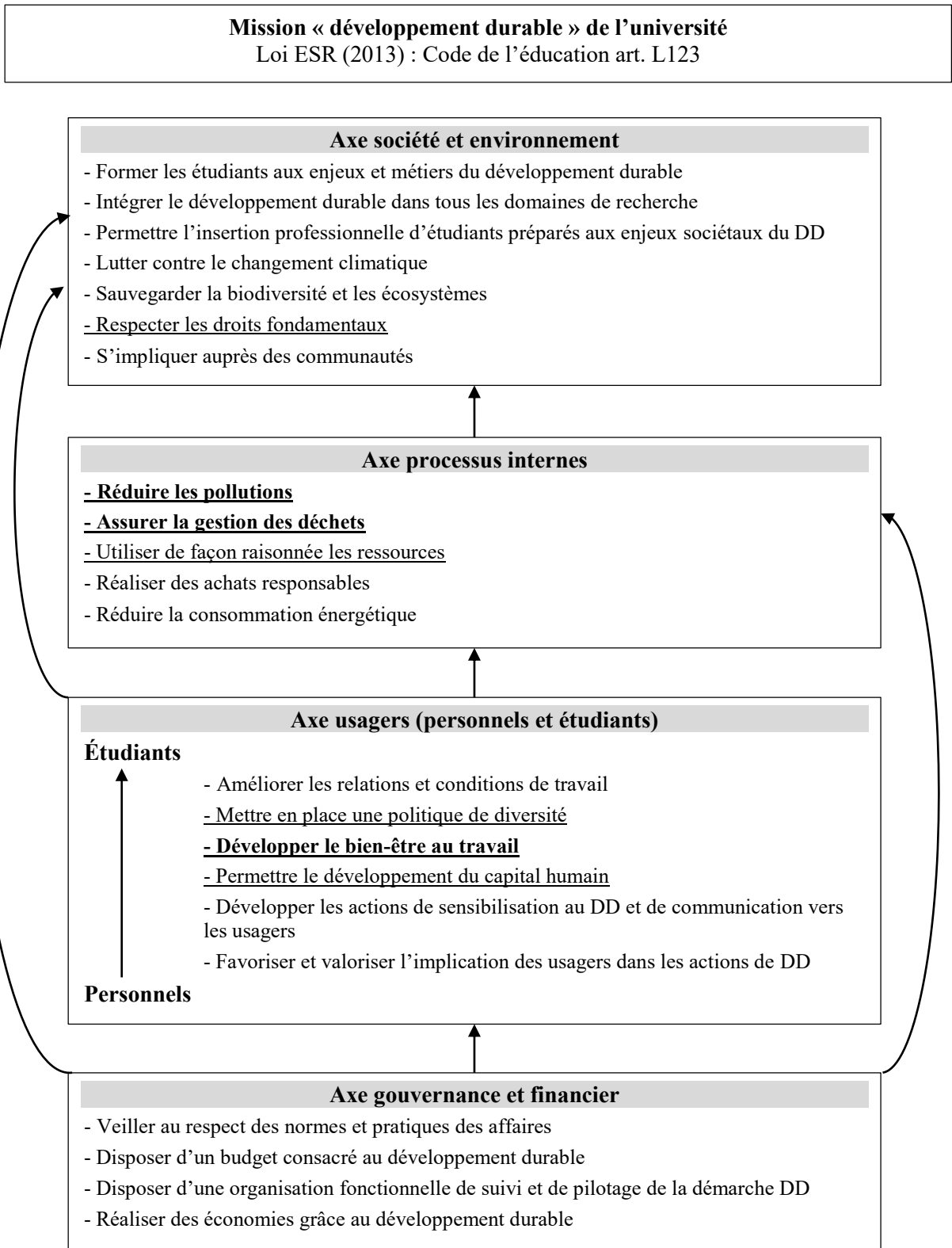


Figure 50: Carte stratégique n°1 de la mission développement durable de l'URCA - relations causales entre les axes de performance

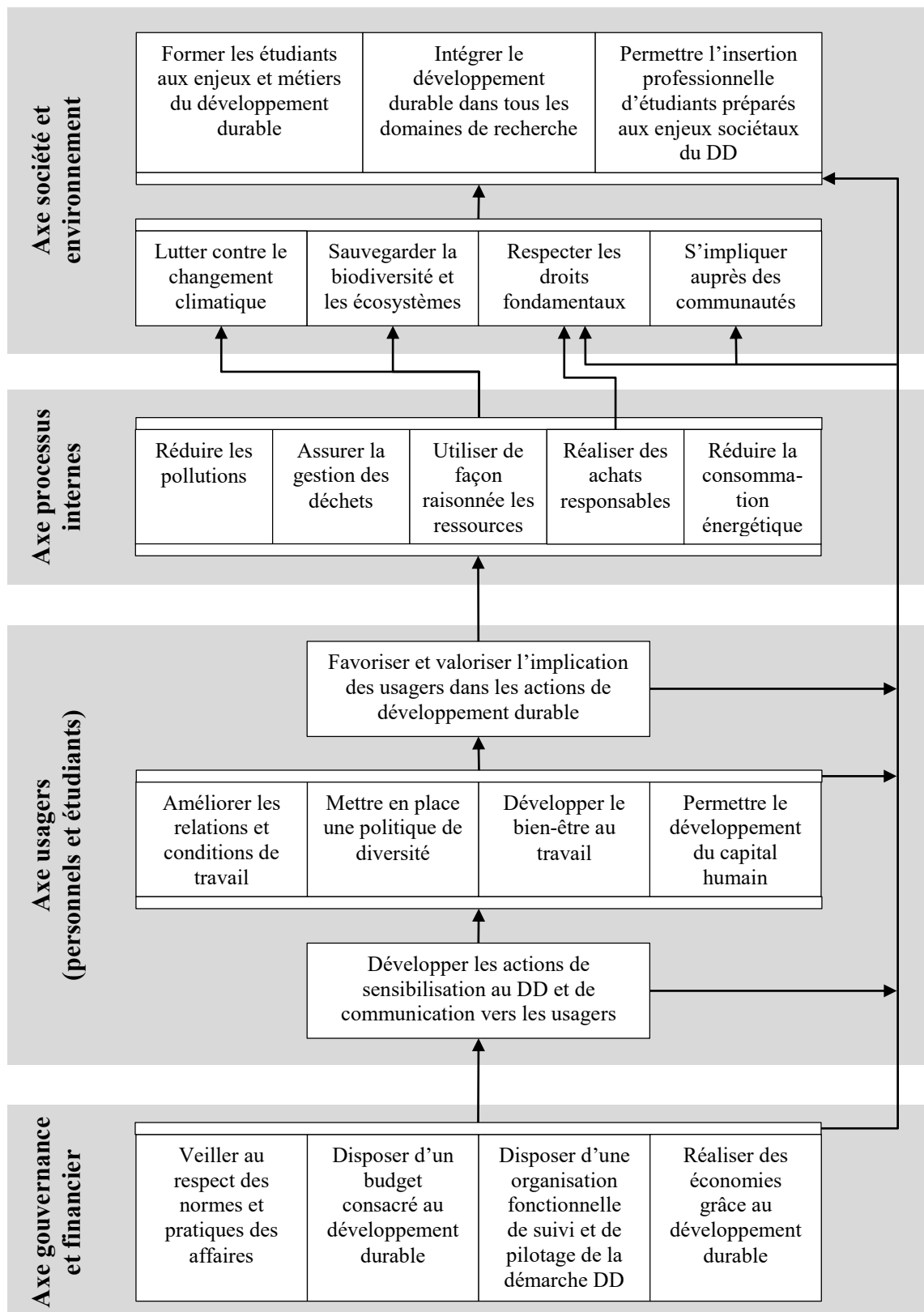


Figure 51: Carte stratégique n°2 de la mission développement durable de l'URCA - relations causales entre les objectifs et groupes d'objectifs

2. Le tableau de bord finalisé

Le tableau de bord que nous réalisons est de niveau stratégique, il répond aux besoins du VPMP. Il a vocation à mesurer la performance de chacun des axes de la carte stratégique et de mettre sous contrôle d'un ou plusieurs indicateurs, retenus pour leur qualité, les objectifs à poursuivre sur chacun des axes.

Une réalisation : un tableau de bord stratégique pour le VPMP

Pour établir le SBSC présenté en Tableau 33 page 331 et suivantes, nous avons en premier lieu repéré des indicateurs qui permettaient de mettre sous contrôle chaque objectif et contribuaient à évaluer la performance de l'établissement. Nous avons vérifié que les données pour obtenir ces indicateurs étaient disponibles ou pouvaient faire l'objet d'une mesure techniquement possible de la part de la direction du pilotage ou d'une autre direction spécifique de l'URCA. En second lieu nous avons effectué le design de l'état de sortie provisoire tel qu'il est présenté dans le Tableau 33. Nous faisons apparaître pour chaque ligne du SBSC :

- Le but (objectif poursuivi),
- Un ou plusieurs indicateurs qui le mettent sous contrôle,
- La valeur T-1 de chaque indicateur, il s'agit du chiffre obtenu lors de la précédente période de mesure. Dans la version provisoire du SBSC cette valeur est le plus souvent manquante en raison de l'absence de toute évaluation antérieure. Le chiffre de la période T-1 doit être accompagné de sa date d'évaluation. Lorsqu'il est déjà disponible, il est le plus souvent utilisé comme référence pour le niveau cible à atteindre ;
- Le niveau cible à atteindre ou la tendance prévisionnelle souhaitée. En l'absence de diagnostic ou de toute référence antérieure, la plupart des cibles ne peuvent être encore précisées. Ces cibles seront dans le cas idéal des objectifs précis de performance à atteindre. Elles pourront aussi être des standards définis pour l'URCA, des normes légales, des références aux périodes précédentes. Dans une situation de démarrage de la démarche de développement durable, la définition des niveaux cible est délicate, conduisant à n'exprimer parfois en cible que le maintien de la première mesure et la tendance (augmentation ou diminution) souhaitée de son évolution ;

- Le code de l'indicateur, il servira à identifier chacun d'eux dans les « fiches d'indicateurs » (présentées suite au SBSC, page 335) ;
- L'existence éventuelle de fiches-actions dans le Plan vert, en regard des objectifs considérés comme prioritaires par le VPMP, qui permettent de rendre opérationnels les choix stratégiques. Si le Plan vert présente déjà de nombreuses fiches-actions pouvant potentiellement couvrir tous les objectifs du SBSC, celles-ci ne sont pas encore fonctionnelles et se limitent à identifier le titre de l'action, son objectif et sa description. Les actions ne sont pas programmées, elles ne disposent pas encore de pilote pour les mettre en œuvre ni d'indicateurs propres définis pour assurer leur suivi. Nous ne faisons donc apparaître dans cette présentation provisoire du SBSC que la mention « prioritaire » en regard des trois objectifs définis comme tels pour l'URCA.

La version du SBSC que nous présentons ci-après n'est pas la version de sortie finale, celle-ci ne sera aboutie qu'en fin de première période d'évaluation, lorsqu'apparaîtront les premiers éléments chiffrés de performance et que davantage de niveaux de référence ou cible auront pu être calculés ou définis. Il est probable que la référence aux fiches-actions ne soit mentionnée sur la version finale que par le numéro de la fiche et son niveau de priorité ou date d'échéance. Ceci ne pourra être réalisé que lorsqu'un arbitrage aura été effectué parmi les fiches et une programmation des actions établie. Ce travail ne rentre pas dans le cadre de notre intervention, il devrait être mené prochainement par la Commission développement durable de l'URCA, sous contrôle du VPMP, en tenant compte des choix stratégiques existants.

Dans sa forme, le SBSC de l'URCA est un document léger et facilement lisible, il pourra tenir sur une ou deux pages de format A4 dans son état de sortie final.

Tableau 33: Le SBSC de l'URCA

Axe société et environnement					
But	Indicateurs et valeurs période T	Val. T-1	Niveau cible	Code	Action Plan vert
Former les étudiants aux enjeux et métiers du développement durable	% de formations disposant d'au moins un enseignement obligatoire sur une dimension du DD		Maintien de la référence T-1, accroissement progressif visé	SE01	
	% de formations disposant d'au moins un enseignement facultatif sur une dimension du DD		100 %	SE02	
Intégrer le développement durable dans tous les domaines de recherche	Nombre de laboratoires ayant produit des recherches (publications, communications, thèses, projets) en DD		Totalité	SE03	
	Nombre de recherches portant sur le DD réalisées par les personnels de l'URCA		Maintien T-1, accroiss. visé	SE04	
Permettre l'insertion prof. d'étudiants préparés aux enjeux sociétaux du DD	% de diplômés ayant suivi un enseignement portant sur une dimension du DD		100 %	SE05	
Lutter contre le changement climatique	% de personnels utilisant des modes de déplacement professionnel doux ou partagés		Objectif à fixer (augmentation)	SE06	
	% d'étudiants utilisant des modes de déplacement professionnel doux ou partagés		Objectif à fixer (augmentation)	SE07	
	Émissions carbone (teq CO2 ou teq C)		Objectif à fixer (diminution)	SE08	
Sauvegarder la biodiversité et les écosystèmes	Ratio Superficie Espaces verts / Superficie voirie et parkings		Maintien de la référence T-1	SE09	
Respecter les droits fondamentaux	Taux de réussite en L1 des étudiants boursiers et/ou salariés		Équivalent ou supérieur au Taux de réussite global en L1	SE10	
	% d'étudiants bénéficiaires d'actions « égalité des chances »		Maintien T-1, accroiss. visé	SE11	
S'impliquer auprès des communautés	Nombre de manifestations ouvertes au public organisées dans l'URCA		Maintien T-1, accroiss. visé	SE12	
	Nombre de projets (étudiants et recherche) menés en lien avec les communautés et acteurs locaux		Maintien T-1, accroiss. visé	SE13	

Axe processus internes					
But	Indicateurs et valeurs période T	Val. T-1	Niveau cible	Code	Action Plan vert
Réduire les pollutions	% de bâtiments avec mise en place du tri sélectif		100 %	PI01	
Assurer la gestion des déchets	Taux de valorisation global des déchets produits		Objectif à fixer (augmentation)	PI02	PRIORITAIRE
Utiliser de façon raisonnée les ressources	Quantité d'eau consommée en volume		Objectif à fixer (diminution)	PI03	PRIORITAIRE
	Quantité de papier acheté en volume		Objectif à fixer (diminution)	PI04	
Réaliser des achats responsables	% du montant des achats faisant appel aux entreprises du secteur de l'économie sociale et solidaire (entreprises d'insertion...)		Objectif à fixer (augmentation)	PI05	
	% du montant des achats disposant d'un label environnemental et/ou de développement durable (label européen, NF environnement, rainforest alliance, FSC, Energy star) et/ou une certification environnementale (ISO 14001...)		Objectif à fixer (augmentation)	PI06	
Réduire la consommation énergétique	Taux de variation de la consommation d'électricité mesurée en kW		Objectif à fixer (diminution)	PI07	
	Taux de variation de la consommation énergétique liée au chauffage non électrique mesurée en kW		Objectif à fixer (diminution)	PI08	

Axe usagers (Personnels et étudiants)					
But	Indicateurs et valeurs période T	Val. T-1	Niveau cible	Code	Action Plan vert
Favoriser et valoriser l'implication des usagers dans les actions de DD	Ratio Nombre de personnels participants aux actions DD / Nombre d'actions DD		Maintien de la référence T-1, accroissement progressif visé	US01	
Améliorer les relations et conditions de travail	Taux d'absentéisme pour maladie		0 %	US02	
	% de personnels ayant été formé en prévention des risques		100 %	US03	
Mettre en place une politique de diversité	% des nouveaux étudiants en situation de handicap rencontrés par la mission		100 %	US04	
	Ratio Femmes / Hommes dans l'effectif total des personnels		1	US05	
	Ratio Femmes / Hommes dans les nouvelles embauches		1	US06	
Développer le bien-être au travail	% de personnels inscrits au SUAPS		Maintien T-1, accroiss. visé	US07	PRIORITAIRE
	% d'étudiants inscrits au SUAPS		Maintien T-1, accroiss. visé	US08	
	Nombre d'actions culturelles réalisées		Maintien T-1, accroiss. visé	US09	
	Indice de satisfaction « bien-être au travail »		Maintien T-1, accroiss. visé	US10	
Permettre le développement du capital humain	Ratio Nombre de promotions et concours obtenus / Nombre de recrutements et promotions (BIATSS)		Maintien T-1, accroiss. visé	US11	
	% de personnels participant à des actions de formation continue		Maintien T-1, accroiss. visé	US12	
Développer les actions de sensibilisation au DD et de communication vers les usagers	Nombre total d'actions de sensibilisation DD réalisées tous domaines confondus		Maintien T-1, accroiss. visé	US13	
	% d'actions de sensibilisation concernant les étudiants		Maintien T-1, accroiss. visé	US14	
	% d'actions de sensibilisation ayant fait l'objet d'une communication interne <i>a posteriori</i>		100 %	US15	

Axe gouvernance et financier					
But	Indicateurs et valeurs période T	Val. T-1	Niveau cible	Code	Action Plan vert
Veiller au respect des normes et pratiques des affaires	Nombre de réserves émises par le commissaire aux comptes		0	GF01	
Disposer d'un budget consacré au développement durable	Ratio Montant du budget alloué pour les actions DD / Budget total		À définir	GF02	
	Ratio Budget alloué / Effectif total personnels et étudiants		À définir	GF03	
Disposer d'une organisation fonctionnelle de suivi et de pilotage de la démarche DD	État de programmation de l'activité du service DD		1 par semestre	GF04	
	Rapport d'activité du responsable du service DD		1 par trimestre	GF05	
	Taux d'actions terminées sur la période / nombre d'actions programmées sur la période		100 %	GF06	
Réaliser des économies grâce au développement durable	Économies générées en €		À définir	GF07	

Les indicateurs du SBSC et les fiches d'indicateurs du SBSC

Nous avons retenu comme principe de construction du SBSC que le tableau de bord constitue une représentation synthétique composée d'un nombre limité d'indicateurs agrégés¹³⁸. Gibert (2009) remarque que la signification de ce que représente un « petit nombre » d'indicateurs varie fortement selon les auteurs : « *Chez les uns il s'agit de cinq, chez les autres cela peut aller jusqu'à une cinquantaine !* »

En proposant 43 indicateurs de performance pour le pilotage de la démarche développement durable, nous estimons avoir respecté le principe d'un nombre d'indicateurs limité, en disposant effectivement d'un petit nombre d'indicateurs. D'une part ce nombre autorise la sortie d'un état « léger » de deux pages maximum, d'autre part il s'agit d'indicateurs agrégés. Sur ce dernier point, nous pouvons prendre l'exemple du premier indicateur du SBSC « SE1 : % de formations disposant d'au moins un enseignement obligatoire sur une dimension du DD », dont la fiche détaillée est présentée en Figure 52 page 337. Nous pourrions par exemple¹³⁹ le présenter :

- Au niveau des six grands domaines de formation de l'URCA¹⁴⁰, pour identifier lesquels contribuent le plus à l'objectif de formation des étudiants au développement durable. Nous aurions donc mesuré la performance par domaine à travers six indicateurs ;
- Au niveau des quinze composantes de l'URCA, pour déterminer la participation de chacune à cet objectif à travers quinze indicateurs, identifier les composantes devant améliorer leur offre de formation en ce sens, et éventuellement utiliser ces indicateurs dans le cadre du dialogue de gestion avec les composantes.

Rappelons également que le référentiel Plan vert ne propose pas moins de 338 indicateurs (Tableau 19: *Les variables du référentiel Plan vert*, page 170), dont de nombreux indicateurs agrégés. À cet égard la sélection de 43 indicateurs dans le SBSC de l'URCA apparaît très limitée. Nous pouvons noter que parmi ces 43 indicateurs seule une dizaine d'entre eux est

¹³⁸ Cf. pages 316 et 319.

¹³⁹ D'autres exemples peuvent être proposés : un décompte des formations au niveau des mentions de diplômes, des parcours...

¹⁴⁰ Définis dans l'URCA comme étant : Arts, lettres, langues ; Sciences humaines et sociales ; Droit, économie, gestion ; Sciences, technologie, santé ; Sciences et techniques des activités physiques et sportives ; Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

envisagée dans les propositions du référentiel, signe s'il en est d'un repérage d'indicateurs adapté au contexte de pilotage propre à l'URCA.

Chaque axe du SBSC ne présente pas le même nombre d'indicateurs, avec respectivement :

- Axe environnement et société : 13 indicateurs pour 7 objectifs ;
- Axe processus internes : 8 indicateurs pour 5 objectifs ;
- Axe usagers (personnels et étudiants) : 15 indicateurs pour 6 objectifs ;
- Axe gouvernance et financier : 7 indicateurs pour 4 objectifs.

Une lecture rapide de ces chiffres peut laisser supposer un déséquilibre entre le poids des axes dans le SBSC, il n'est qu'apparent. En effet l'axe processus internes et l'axe gouvernance et financier sont tout autant essentiels et déterminants que les deux autres axes. Cet équilibre des axes se justifie :

- D'une part, parce que les objectifs de performance poursuivis sur l'axe processus internes, bien que moins nombreux, sont ceux qui sont considérés comme les plus importants par les parties prenantes internes. Cet axe comprend également deux des priorités stratégiques principales de l'URCA ;
- D'autre part, parce que l'axe gouvernance et financier, à la base du processus de causalité, conditionne l'ensemble de la réussite de la démarche de développement durable, à travers son portage politique et les moyens financiers et organisationnels qui lui sont attribués, dont les économies générées qui peuvent être réinvesties dans la démarche pour la faire progresser.

Le nombre d'indicateurs plus élevé pour l'axe usagers se justifie quant à lui par l'importance de la prise en compte des parties prenantes internes - que sont les personnels et étudiants - dans l'ensemble de la démarche que nous avons présentée dans cette thèse.

Nous devons maintenant formaliser les fiches d'indicateurs pour les 43 indicateurs que nous avons retenus, chacun d'eux visant à mettre sous contrôle les objectifs poursuivis sur les axes de performance du SBSC.

Une fiche d'indicateur permet le calibrage de celui-ci. L'opération de calibrage « *vise à préciser toutes les caractéristiques significatives d'un indicateur de façon à permettre le calcul régulier* »

et la sortie périodique des valeurs de celui-ci ainsi que l'exploitation de ses résultats » (Gibert, 2009).

Nous élaborons 43 fiches d'indicateurs construites selon le même modèle, inspiré de la fiche-type proposée et justifiée par Gibert (2009).

Nous présentons à titre d'exemple en Figure 52 la fiche de l'indicateur « SE01 : % de formations disposant d'au moins un enseignement obligatoire sur une dimension du DD », mettant sous contrôle l'objectif « Former les étudiants aux enjeux et métiers du développement durable » de l'axe société et environnement.

Dénomination : Formation obligatoire au DD.	Code : SE01
Finalité : Former les étudiants aux enjeux et métiers du développement durable.	
Définition : Cet indicateur renseigne sur la proportion de formations dispensées dans l'université, du niveau bac+1 à bac+8, proposant un module, une UE, ou toute autre modalité d'enseignement <u>obligatoire</u> au développement durable, appréhendé au minimum dans une de ses dimensions.	
Mode de calcul : Rapport exprimé en % : (nombre de formations disposant d'au moins un enseignement obligatoire sur une dimension du DD) / (nombre total de formations dispensées dans l'université)	
Exemple de calcul : 30 / 120 = 25 %	
Périodicité : Annuelle.	Références : Chiffre de l'année précédente.
Source et saisie des données : Service des Enseignements et de la Vie Étudiante, à partir des maquettes de formation et suppléments au diplôme validés par la Commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU).	
Commentaires : Les formations sont dénombrées au niveau des parcours. Par exemple, la licence mention Économie-Gestion est comptée comme trois formations puisqu'elle propose trois parcours en L3. L'indicateur est produit annuellement en septembre.	

Figure 52: Un exemple de fiche d'indicateur

Les indicateurs du SBSC vont bien permettre de mesurer la performance de la mission développement durable de l'URCA et de disposer de façon synthétique des éléments utiles au pilotage. En revanche, ils ne sont ni suffisants ni satisfaisants - comme nous le voyons au travers de l'exemple proposé plus haut de déclinaison possible de l'indicateur SE1 - dans le cadre d'un

contrôle plus fin de la démarche. Le contrôle opérationnel a besoin d'indicateurs non agrégés, rendant compte d'une performance à un niveau de détail propre à chaque terrain d'analyse. La nécessité de recourir à des tableaux de bord de niveau opérationnel est manifeste, leur construction s'impose.

Une proposition nouvelle : des tableaux de bord opérationnels

Notre constat rejoint Gibert (2009), observant qu'à l'occasion de la mise en place d'un système de contrôle de gestion et notamment en cas de démarche visant à concevoir un tableau de bord, peuvent surgir des idées de compléments à apporter au niveau du contrôle opérationnel : « *Il se peut que [...] l'on s'aperçoive de manques graves dans le système de contrôle opérationnel et que l'on désire les pallier* ». Il met cependant en garde sur l'importance de ne pas ajouter ces éléments nouveaux au tableau de bord issu de la démarche, dans notre cas il s'agit d'éviter la confusion entre l'outil de pilotage et l'outil opérationnel : « *Il convient seulement d'éviter de confondre les deux et de poser le principe selon lequel, à quelque niveau que ce soit, le tableau de bord ne saurait être le rassemblement de toutes les informations de gestion que l'on désire suivre de façon régulière.* »

Nous avons construit un SBSC, tableau de bord synthétique destiné avant tout au VPMP. Le besoin s'exprime de disposer d'indicateurs en nombre plus important destinés à la mise en œuvre opérationnelle de la démarche de développement durable. Nous émettons deux propositions pour cette réalisation, chacune visant, dans une logique d'alignement stratégique, à décliner les objectifs du SBSC dans plusieurs tableaux de bord spécifiquement dédiés :

- Proposition 1 : construire quatre tableaux de bord opérationnels, un par axe du SBSC ;
- Proposition 2 : construire cinq tableaux de bord opérationnels, un par axe du référentiel Plan vert.

Le choix d'une de ces propositions est directement dépendant de la future configuration organisationnelle de la démarche développement durable de l'URCA, encore à définir, qui relève d'une décision politique contrainte par les aspects budgétaires et financiers du projet.

La proposition 1 (Figure 53, ci-dessous) serait la plus cohérente puisque créant un lien fort entre le niveau opérationnel et le niveau stratégique, en liant les tableaux de bord à deux niveaux.

Elle nécessite en matière organisationnelle la création d'un service dédié représenté par au moins une personne chargée à temps plein de la mission développement durable. C'est ce « responsable » qui serait alors le pilote destinataire des quatre tableaux de bord opérationnels.

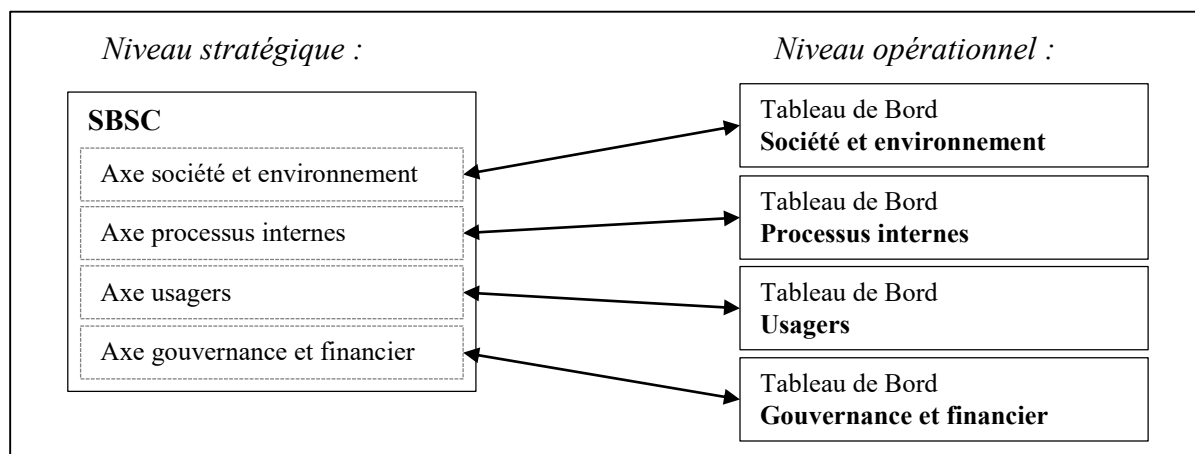


Figure 53: Proposition 1: un lien fort entre les tableaux de bord des deux niveaux

La proposition 2 (Figure 54, ci-dessous) serait une alternative dans le cas où une structure dédiée ne pourrait être créée. Dans cette hypothèse, les cinq tableaux de bord correspondant aux cinq axes du référentiel Plan vert pourraient être rattachés aux cinq ou six vice-président-e-s de l'URCA les plus concernés par chaque axe :

- VP du conseil d'administration pour l'axe 1 : stratégie et gouvernance ;
- VP de la commission de la formation et de la vie universitaire pour l'axe 2 : enseignement et formation ;
- VP de la commission de la recherche pour l'axe 3 : recherche ;
- VP délégué aux moyens, patrimoine et Grand Campus (VPMP) pour l'axe 4 : gestion environnementale ;
- VP déléguée aux ressources humaines et relations sociales et VP Étudiant pour l'axe 5 : politique sociale et ancrage territoriale.

En l'absence de structure dédiée au développement durable, la proposition 2 permettrait que la démarche dispose néanmoins de plusieurs co-pilotes, chacun responsable de son domaine d'intervention. Pour faciliter le déploiement des plans d'actions, chaque VP pourrait s'appuyer sur la direction ou service central lié à sa fonction. Mais cette proposition nous paraît plus

difficile à mettre en place. Elle requiert une grande coordination entre les VP. En l'absence d'un portage politique unique, le risque d'un désengagement dans un ou plusieurs domaines du développement durable est fort. Les liens entre les tableaux de bord sur les deux niveaux sont également plus difficiles à établir.

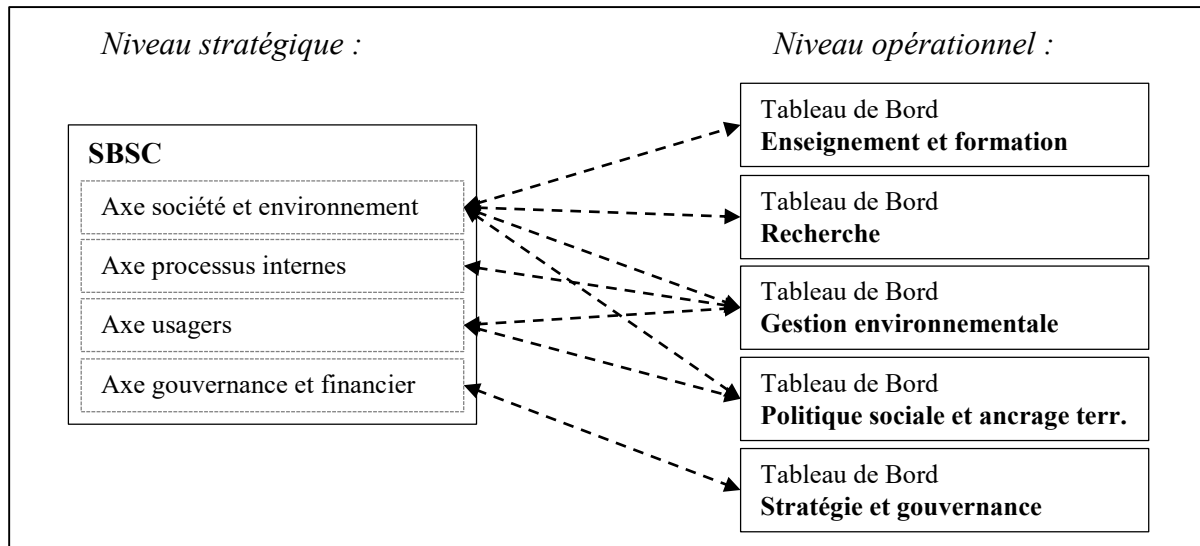


Figure 54: Proposition 2: un lien plus difficile à établir entre les tableaux de bord des deux niveaux

Quelle que soit la proposition, il ne nous semble pas pertinent pour le niveau opérationnel de tableaux de bord de retenir une construction de type BSC. En effet il nous apparaît de prime abord délicat, si ce n'est impossible, de disposer à ce niveau d'axes équilibrés à l'intérieur de chaque tableau de bord, ni d'envisager de systématiser les liens de causalité entre les objectifs opérationnels - probablement plus nombreux que ceux définis au niveau stratégique - à l'intérieur d'une même dimension du développement durable, même si des causalités peuvent probablement exister. En outre, le BSC est typiquement un outil de contrôle stratégique, ne serait-ce que parce qu'il présente nécessairement un nombre réduit d'indicateurs, il n'est donc pas adapté à ces nouveaux besoins exprimés en outils de contrôle.

Nous n'aborderons pas davantage dans notre thèse la construction et le déploiement de ces outils de contrôle opérationnel du développement durable. La raison est double, d'une part cette construction dépasse le cadre strict de notre thèse, d'autre part l'URCA n'est pas suffisamment avancée dans la définition de son organisation fonctionnelle de la démarche de développement

durable pour qu'une des deux propositions soit mise en œuvre, même si la proposition 1 retient la préférence du VPMP du fait de sa plus grande cohérence et lisibilité.

Au-delà de la présente recherche-intervention et de notre thèse, nous serons amené à poursuivre cette mission d'intervention dans le cadre d'autres travaux de recherche, pour que l'URCA mène à bien son projet complet de transformation.

Conclusion de la quatrième partie

Au terme de cette partie, nous avons mis à disposition de la structure de gouvernance de l'URCA et en particulier de son VPMP un tableau de bord de pilotage de la mission développement durable de l'université. Pour finaliser ce tableau de bord, nous avons eu recours au schéma directeur que nous avons intitulé l'échelle de la performance.

L'URCA a débuté sa démarche développement durable en ne disposant d'aucun système de contrôle de cette démarche. Celui-ci a été progressivement élaboré en même temps que la démarche, par des allers-retours entre le terrain de l'intervention et la théorie de la construction de systèmes de contrôle et de l'instrumentation par un BSC. Les Chapitres 7 et 8 débutent chacun par une première étape au cours de laquelle nous menons ces réflexions, éclairées par la littérature et les débats sur ces questions.

Nous sommes parvenu ainsi à franchir la zone frontière de notre carte conceptuelle (Figure 22 page 146). Le système de contrôle élaboré pour l'URCA atteint désormais le 6^{ème} niveau de notre échelle, objectif que nous nous étions fixé. Si la méthode d'élaboration que nous avons proposée a pu fonctionner efficacement dans l'URCA, c'est parce que la volonté politique de mener un tel projet était forte, permettant d'éviter tout conflit de rationalité et tout problème de « traduction » entre les acteurs en présence, mobilisés autour d'un projet commun pour en favoriser le succès.

Logiques bottom-up et top-down

Pour cette élaboration progressive, nous avons utilisé deux logiques qui se sont avérées nécessaires et complémentaires : ascendante (*bottom-up*) et descendante (*top-down*). Le recours à la démarche descendante dans le cas des organisations publiques n'est pourtant pas celle qui paraît *a priori* la plus appropriée. Ainsi Gibert (2009) considère-t-il que la démarche la mieux adaptée à la mise en œuvre de tableaux de bord dans une organisation publique est une démarche ascendante et pas une démarche descendante d'alignement stratégique. Il donne à cela trois justifications.

Nous connaissons bien la première, il s'agit du trop grand flou dans les objectifs globaux des organisations publiques, alors qu'il constate au contraire que « *les centres de responsabilité de*

base ont toujours des objectifs plus ou moins implicites qui guident leur action » et qu'il est donc possible d'établir des tableaux de bord en commençant par cette base. Nous avons dans le cas de l'URCA éliminé cette difficulté par une clarification des objectifs réalisée en prenant en compte les attentes des parties prenantes de l'université.

La deuxième est le caractère souvent « *conglomérique* » (sic) des organisations publiques qui empêche la convergence des objectifs à poursuivre, alors que pour les entreprises privées en situation de conglomérat un sens commun peut toujours être trouvé dans la recherche de la rentabilité financière des activités. Or, dans notre situation, nous avons éliminé cette difficulté puisque le système de contrôle ne répond qu'à un seul objectif principal : la performance de la mission développement durable de l'URCA.

La troisième justification donnée n'est pas liée à une difficulté, mais au contraire à une incitation à conduire une démarche ascendante en raison des effets positifs de la logique participative dont elle est le corollaire. Nous avons largement insisté au cours de cette thèse sur cette dimension véhiculée notamment dans le cadre des systèmes de contrôle interactifs. Si dans notre cas, l'instrumentation finale du système de contrôle n'a pas été réalisée dans une démarche participative de type *bottom-up*, ce sont en revanche toutes les étapes du projet développement durable de l'URCA, ayant permis cette construction, qui ont été l'objet d'une démarche participative impliquant les parties prenantes de l'université.

Ainsi, conformément au principe que nous avons retenu¹⁴¹, nous avons réussi à construire un système de contrôle dans une démarche globale à la fois *top-down* et *bottom-up*, parce que tenant compte des attentes des parties prenantes et favorisant les interactions avec celle-ci.

Les limites du SBSC élaboré

Le succès de notre démarche et l'intérêt que présente pour l'université le SBSC finalisé ne doivent pas occulter les limites supposées ou réelles de l'outil conçu.

Une première tient à la conception du SBSC. Nous avons eu recours à la carte stratégique pour faire apparaître d'une part les liens de causalité entre les axes de performance (Figure 50, page

¹⁴¹ Cf. pages 315 et 319

327), d'autre part les liens de causalité entre les buts poursuivis (Figure 51, page 328). Or nous n'avons pas établi de liens de causalité entre les indicateurs, alors que, pour Kaplan et Norton (2001), « *les hypothèses stratégiques impliquent d'identifier les activités qui induisent (les indicateurs prospectifs) les résultats souhaités (les indicateurs de suivi)* ». Nous sommes conscient de cette insuffisance pouvant être analysée comme une limite de l'approche causale dans les cartes stratégiques présentées. Mais, de façon pratique, il nous semble techniquement impossible d'appliquer aux indicateurs la même chaîne de causalité que celle affectant les objectifs. Remarquons à ce sujet que Kaplan et Norton eux-mêmes, dans les exemples qu'ils exposent comme modèles de mise en œuvre de cartes stratégiques et de BSC, présentent des indicateurs n'ayant *a priori* aucun lien de causalité supposé entre eux, alors que ces liens existent entre les objectifs qu'ils mettent sous contrôle¹⁴². Nous acceptons donc cette limite existant dans notre BSC au regard de l'approche théorique du concept, mais la considérons comme non déterminante vis-à-vis de la qualité de réponse que le tableau de bord apporte en matière de pilotage de la mission développement durable de l'URCA. Cette limite ne remet pas non plus en cause la pertinence de la représentation de la stratégie véhiculée par les deux cartes stratégiques proposées.

Une deuxième limite tient à l'usage et la performance du SBSC lui-même. Disposer d'un tel tableau de bord n'implique pas que le système de contrôle soit utilisé dans l'ensemble de ses possibilités. Nous l'avons conçu de manière à ce qu'il puisse être utilisé pour les phases de *pilotage* et de *post-évaluation* (au sens de H. Bouquin), mais ne pouvons garantir qu'il en sera fait cet usage par ses utilisateurs. Nous considérons à l'instar de Berland (2007) que la production d'indicateurs n'est pas la fin mais le commencement du processus d'évaluation. Ainsi c'est durant ces phases de *pilotage* et de *post-évaluation* que les possibilités offertes par le système de contrôle doivent prendre toute leur ampleur. Un usage interactif (Simons, 1995) du système de contrôle du développement durable mis en place dans l'URCA est en mesure de permettre aux acteurs : « *D'interagir très fortement entre eux pour traiter des priorités stratégiques qui ont été définies a priori comme des facteurs clé [...]. C'est le système de contrôle qui doit permettre, grâce à l'échange, l'émergence de solutions nouvelles et de positionnements inédits* » (Berland, 2007). La performance de l'URCA dans sa mission développement durable sera quant à elle mesurée par un usage diagnostique (Simons, 1995) du

¹⁴² Voir notamment Kaplan et Norton (2001) page 43 et 45, ainsi que de nombreux autres exemples dans le même ouvrage.

système de contrôle, rendu possible par les indicateurs retenus mettant sous contrôle les objectifs stratégiques, facteurs clés de succès.

Enfin et pour conclure cette partie, il est important de rappeler, comme nous l'avons fait au début de cette section, que l'élaboration du SBSC (phase de *finalisation* au sens de H. Bouquin) n'est « que » la finalité de notre démarche de mise œuvre du système de contrôle de la performance du développement durable de l'URCA. Nous signifions par là qu'elle ne doit pas occulter l'importance de la démarche elle-même et de la méthode innovante - puisqu'encore jamais formalisée - de conception progressive du système de contrôle que nous proposons depuis le Chapitre 3. Un autre type de tableau de bord aurait d'ailleurs pu être proposé dans cette dernière étape - navigateur de Skandia, méthode OVAR... bien que nous ayons justifié le choix du BSC - sans remettre en cause l'intérêt de cette démarche innovante.

C'est donc avant tout cette démarche de conception du système de contrôle et pas la seule finalisation du SBSC de l'université qui permet de répondre à l'objectif de notre recherche et de défendre notre thèse. Le choix de l'instrumentation du système par un BSC vient cependant soutenir et enrichir cette thèse et les apports de la démarche.

Conclusion

Notre recherche avait pour objectif de rendre possible dans l'université la construction d'un système de contrôle et de pilotage de la performance globale. Concevoir un tel système était confronté aux nombreuses limites et difficultés inhérentes à l'organisation et à l'environnement de l'université qui rendaient cet objectif délicat à atteindre, voire impossible.

Nous avons ainsi vu, dans la Première partie de la thèse, que tant la littérature en sciences de gestion que les rapports officiels portant sur la situation du contrôle et du pilotage de l'université, décrivent un contexte dans lequel les outils de contrôle sont globalement déficients pour apporter une aide au pilotage de l'université. Ces outils permettent de produire parfois de nombreux indicateurs mais ne visent essentiellement qu'à fournir des statistiques administratives et répondre à des obligations de *reporting* imposées par les autorités de tutelle de l'université.

Pourtant, au-delà de ces exigences de production d'indicateurs, corollaires de la nouvelle quête de performance devenue en quelques années centrale dans l'évaluation des politiques publiques, l'université est confrontée à de nouveaux enjeux ayant conduit à la prise de conscience progressive et désormais intégrée de la nécessité de rendre des comptes sur ses missions et sa performance, notamment en raison de la place prépondérante prise par les parties prenantes dans la communauté universitaire. Aussi, les missions elles-mêmes de l'université se sont transformées et élargies, rendant plus complexes encore la définition de ses objectifs et la mise en œuvre de systèmes de contrôle et de pilotage de ses activités et missions.

C'est donc en plaçant les parties prenantes au cœur du système de contrôle qu'il nous a paru légitime d'envisager la construction d'un tel système. C'est ce que nous avons proposé dans la Deuxième partie de la thèse, nous avons modélisé un schéma directeur de conception qui permet de lever l'ambiguïté des objectifs de performance à poursuivre en tenant compte des attentes des parties prenantes définitives que sont pour l'université ses personnels et étudiants.

Nous avons appelé ce schéma directeur « l'échelle de la performance », car il suppose de gravir successivement des paliers, qui permettent *in fine* de rendre possible la mise en œuvre d'un système de contrôle de la performance de l'université tenant compte des attentes de ses parties prenantes. Il prend la forme d'un plan conceptuel qui doit permettre de conduire l'université qui le souhaite à la finalisation du système de contrôle par un outil de gestion adapté à ce pilotage. Ce plan permet de présenter un « état » des systèmes de contrôle des universités, ces dernières pouvant être positionnées sur le plan en fonction de la nature de leur système et du

niveau de performance qu'il peut potentiellement mesurer et piloter, de l'usage qui peut en être fait pour représenter la stratégie et faciliter les logiques d'apprentissage dans le cadre d'un contrôle interactif.

C'est ce que nous avons fait dans la Troisième partie de la thèse en prenant l'exemple de la mission « développement durable » de l'université pour observer les cas particuliers de trois établissements. En menant une recherche compréhensive fondée sur une logique descriptive, nous avons étudié de la façon la plus complète possible la démarche de développement durable menée par ces universités à travers le prisme de leur système de contrôle.

Nous avons pu à l'issue des études de cas positionner les trois établissements sur l'échelle de la performance et juger ainsi du niveau atteint par leur système de contrôle. Ces études ont apporté une première validation à notre proposition de schéma directeur et contribué à la défense de notre thèse. Nous avons constaté que la méthode proposée pouvait permettre de construire un système de contrôle répondant à des besoins en contrôle diagnostique (dispositifs cybernétiques) et interactif à la condition d'une volonté politique de piloter la performance par de tels systèmes.

Fondée sur ce plan conceptuel et prenant appui sur les études de cas venant l'enrichir par des propositions nouvelles, une recherche-intervention est venue boucler notre recherche exploratoire. En participant de façon étroite à la mise en place de la démarche développement durable d'une université, nous avons pu co-construire un système de contrôle et de pilotage de la performance de la mission développement durable de cette université. Ce système de contrôle, voulu et soutenu par la gouvernance politique de l'université, a été élaboré en suivant les étapes proposées par notre schéma directeur. En disposant d'objectifs clarifiés tenant compte des attentes de ses parties prenantes, il était alors possible de finaliser le système de contrôle de l'université et concevoir un tableau de bord stratégique pouvant être utilisé tant comme levier de contrôle interactif que diagnostique.

Dès la Deuxième partie de la thèse, nous avons envisagé le *balanced scorecard* comme un outil de gestion répondant aux besoins identifiés dans l'université en dispositifs de contrôle et de pilotage. Nous ne donnons pas au *balanced scorecard* - ni d'ailleurs à aucun autre type de tableau de bord ou autre outil de gestion - la prétention d'être le recours indispensable sans lequel l'université ne pourrait orienter sa stratégie et conduire son activité. Nous ne cédon pas à cet écueil observé par Gibert (2009) dans la littérature concernant les tableaux de bord d'une

façon générale : « *La littérature sur le tableau de bord regorge de propositions qui, prises au pied de la lettre, font apparaître l'outil comme extrêmement séduisant voire miraculeux : il s'agit d'un outil léger, allant à l'essentiel, de consultation rapide parce qu'il ne regroupe qu'un petit nombre d'indicateurs...* »

Le *balanced scorecard* présente néanmoins des atouts incontestables eu égard à ses caractéristiques intrinsèques. Il permet le contrôle diagnostique et facilite le contrôle interactif ; il s'intéresse - par définition - à des composantes multidimensionnelles de la performance qu'il cherche à équilibrer ; par le truchement de la carte stratégique qui le sous-tend il fournit une représentation cartographiée de la stratégie ; il fait état des liens entre les objectifs de performance et apporte ainsi une cohérence à la lecture et l'appréciation d'une performance globale... Autant de caractéristiques qui nous ont conduit à retenir le *balanced scorecard* comme un outil adapté au contexte de l'université et contribuant dans notre schéma directeur à franchir la « zone frontière » du plan, représentant la finalité de notre objectif de recherche.

Au terme de la Quatrième partie, un tel tableau de bord a été conçu et un système de contrôle et de pilotage répondant à l'objectif général de notre recherche est désormais disponible dans l'université pour laquelle nous l'avons co-construit.

Les apports de la recherche au niveau théorique :

Notre thèse montre qu'il est envisageable de faire fonctionner dans l'université des outils de contrôle, notamment cybernétiques, à des fins de pilotage et d'aide à la décision. Sans nuancer ni contredire Hofstede, notre thèse le confirme et le complète. Pour Hofstede (1978) en effet, l'université ne présente aucune des caractéristiques qui autorisent le bon fonctionnement des outils de contrôle cybernétique. Il considère même l'université comme un exemple d'organisation pour lequel seuls les dispositifs non cybernétiques peuvent fonctionner et, en raison de l'ambiguïté des objectifs propres à l'université, n'envisage dans sa typologie des modes de contrôle (Hofstede, 1981) que le contrôle politique ou le « modèle de la poubelle » (Cohen, March et Olsen, 1972) comme modes de contrôle possible. Dans le meilleur des cas, selon sa typologie, le mode de « contrôle par jugement » sera possible lorsque l'ambiguïté des objectifs pourra être levée mais que subsistera néanmoins l'ambiguïté dans la mesure des

outputs. Hofstede n'envisage cependant pas cette possibilité pour l'université tant les objectifs y sont pour lui ambigus.

Si le contexte de fonctionnement des universités a évolué depuis Hofstede, l'université n'en est pas moins aujourd'hui une organisation complexe. Elle l'est même davantage du fait de l'élargissement de ses missions, des comptes qu'elle est tenue de rendre à ses autorités tutélaires et organismes d'évaluation, de l'évolution de ses modes de financement, mais aussi du fait de l'importance de ses parties prenantes qui vont être juges de ses performances.

Hofstede reste donc d'actualité et certaines recherches récentes menées dans le contexte de l'université française (Guilhot, 2000 ; Augé, Naro et Vernhet, 2010 ; Fabre, 2013) y font toujours référence pour expliquer les raisons des insuffisances des systèmes de contrôle existants ou des difficultés à les mettre en place. Notre description des systèmes de contrôle du développement durable dans trois universités a corroboré ces fondements théoriques :

- Deux établissements ne disposaient pas d'objectifs clarifiés, ils ne pouvaient accéder à la mise en œuvre d'un système de contrôle répondant à des besoins en pilotage ;
- Un établissement avait levé l'ambiguïté des objectifs mais ne disposait pas encore de système de contrôle instrumenté du fait de la difficulté - en cours de résolution - à mesurer des *outputs*.

Or selon notre thèse, dès lors qu'une volonté politique de mettre en œuvre un système de contrôle existe, cette mise en œuvre est potentiellement rendue possible par une méthode adaptée qui, telle que nous la proposons, va permettre de clarifier les objectifs à poursuivre. Pour reprendre la terminologie d'Hofstede (1981), l'existence d'un fort contrôle politique va être le préalable dans l'université à la mise en œuvre d'un contrôle cybernétique.

Les apports de la recherche au niveau des outils de gestion :

Notre recherche contribue à enrichir la littérature associée aux rôles et aux caractéristiques des outils de gestion déployés pour contrôler et piloter des démarches de développement durable et plus largement la performance globale. C'est en particulier à travers l'ensemble des réflexions associées à notre recherche-intervention que nous contribuons pour l'essentiel à des apports au niveau des outils de gestion, et plus précisément pour ce qui concerne le *balanced scorecard*.

La méthodologie de recherche-intervention est régulièrement utilisée dans le cadre de la mise en œuvre de BSC dans les organisations (Nobre, 2001 ; Meyssonier et Rasolofo-Distler, 2008, 2011 ; Augé, Naro et Vernhet 2010 ; Naro et Travaillé, 2010 ; Montalan et Vincent, 2011, 2013 ; Nobre et Haouet, 2011). Selon Naro et Travaillé (2011) cette méthodologie doit être privilégiée pour développer des approches innovantes des BSC, les approches constructivistes fondées sur la recherche-intervention (ou la recherche-action) permettent en effet « *d'enrichir le modèle proposé par Kaplan en suivant ses recommandations* ». Ils citent à ce sujet Kaplan (1998) pour lequel : « *Les chercheurs qui croient que les méthodes existantes peuvent être améliorées, peuvent tenter de développer et de concevoir entièrement de nouvelles approches. La recherche-action implique le chercheur dans le projet explicite de développer de nouvelles solutions qui remettent en question les pratiques existantes pour tester la faisabilité et les propriétés de l'innovation [...]. Dans le processus de recherche-action innovatrice, le chercheur enrichit la théorie sous-jacente et devient le développeur expérimenté d'un nouveau concept.* »

C'est ce que nous faisons dans cette thèse. Bien que Gibert (2009) constate qu'« *il ne manque [...] pas d'exemples de balanced scorecards conçues pour les organisations publiques ou pour certains de leurs services* », nous n'avons observé que peu d'exemples dans le contexte des universités, et aucune recherche présentant des résultats aboutis dans le cas de l'université française. Certains secteurs publics aux caractéristiques assez proches de l'université font pourtant l'objet d'une littérature ancienne et fournie sur ce sujet, c'est le cas de l'hôpital (Nobre, 2001 ; Nobre et Haouet, 2011 ; Montalan et Vincent, 2011, 2013), mais l'université n'est pas encore une organisation à la base de nombreuses recherches en sciences de gestion. Il est vrai que les problématiques posées par l'application des principes du NMP et l'évolution du contrôle de gestion dans l'hôpital ont été prégnantes en France dès les années 1990, alors qu'elles sont encore émergentes dans l'université.

Outre sa nature peu commune, notre proposition de BSC pour l'université est également innovante à double titre :

- D'une part et surtout, au niveau des principes de conception que nous avons retenus, s'inscrivant dans la logique de notre schéma directeur global de construction (l'échelle de la performance) ;

- D'autre part, parce que ce BSC dédié au développement durable vient ajouter à la littérature portant sur le SBSC et plus largement sur les systèmes de contrôle de la RSE des justifications - propres à notre contexte mais probablement partagées par d'autres types d'organisations complexes et/ou relevant du secteur public - en faveur d'un découplage des dimensions de la performance.

Les apports de la recherche au niveau managérial :

Cette thèse débouche sur des applications concrètes, au-delà de la recherche-intervention elle-même que nous avons réalisée. En effet, elle peut permettre à des équipes dirigeantes dans les universités de disposer d'un modèle pratique ou au moins de repères et de bases de réflexion pour la mise en œuvre d'un système renouvelé de contrôle de gestion, adapté au pilotage d'une performance multidimensionnelle.

Le schéma directeur que nous proposons à travers le modèle de l'échelle de la performance est un guide et l'application que nous en avons faite dans le cadre de la recherche-intervention a été conforme à ce guide. Mais parce qu'il n'est qu'un guide, son application a nécessité une réflexion approfondie et une adaptation au contexte spécifique de notre intervention lors de chacune de ses étapes. Nous n'avons pas proposé un modèle « prêt-à-porter » comme le dit Gibert (2009) : *« Le prêt-à-porter n'existe pas en matière d'instrument de gestion. L'entreprise ou l'administration désireuse de se doter d'un instrument doit effectuer toute la démarche d'opérationnalisation d'une méthode en se reposant sur sa propre expertise ou en ayant recours à une expertise externe. »*

C'est bien une méthode que nous défendons dans notre thèse, respectant des principes qui vont permettre de rendre possible la mise en œuvre d'un système de contrôle aux caractéristiques telles qu'il puisse permettre de mesurer et piloter la performance globale de l'université, dès lors que la volonté politique de le faire existe. Cette méthode peut être réutilisée, adaptée, inspirer des démarches visant à rendre fonctionnels des systèmes de contrôle et plus précisément des tableaux de bord. Par exemple pour piloter le développement durable comme nous l'avons fait, ou toute autre dimension de la performance globale envisagée de façon dissociée, pour laquelle l'université exprimerait le besoin de disposer des avantages d'un tel système.

Par cette méthode nous avons proposé un modèle imparfait dans la mesure où :

- Il rend possible l'atteinte de la zone frontière de son plan mais ne la garantit pas ;
- Quand bien même cette zone serait effectivement franchie et un tableau de bord répondant à tous les enjeux de pilotage et de contrôle serait construit, ce dernier pourrait ne pas être utilisé conformément à tous les usages auquel il est destiné.

Cette seconde remarque s'applique à notre recherche-intervention. Notre thèse propose une méthode d'élaboration qui fonctionne, mais le bon fonctionnement du système de contrôle élaboré n'a pas été vérifié puisque notre recherche-intervention a pris fin avec la finalisation du système. Rien ne nous assure pour l'instant que les processus de pilotage et de postévaluation vont effectivement fonctionner de la façon attendue, même si tout a été mis en œuvre pour cela.

Bien qu'imparfait, l'élaboration de ce modèle s'est appuyée sur une assise conceptuelle et théorique, et nous avons vérifié non seulement son adéquation pour situer et comparer les systèmes de contrôle dans l'université mais aussi sa validité en tant que méthode débouchant sur une mise en œuvre réelle dans une université. Aussi, nous pouvons reprendre à notre compte ce propos de Hofstede (1981) que nous jugeons conforme à la situation que nous avons présentée : « *However, I believe that a vague model that corresponds to reality is still preferable to a precise model that does not.* »¹⁴³

Les limites et prolongements possibles de la recherche :

Notre « échelle de la performance » est un modèle imparfait, nous venons d'en recenser des insuffisances au niveau managérial. Mais il constitue un schéma directeur qui « fonctionne » et qu'il est probablement possible de rendre plus précis et plus complet. Nous avons pu positionner sur ce plan les systèmes de contrôle des universités étudiées dans chacun des trois cas de l'étude présentée dans la Troisième partie. Nous avons pu également positionner l'université dans laquelle nous avons mené la recherche-intervention, tout d'abord au début de sa démarche puis à l'issue de la construction du tableau de bord. Cependant une généralisation de la possibilité de situer tous les systèmes de contrôle des universités ne peut être envisagée sans une étude

¹⁴³ Cette remarque est formulée par Hofstede (1981, p. 202) pour une situation différente de la nôtre. Il considère qu'il est parfois préférable de limiter le contrôle à des modèles non cybernétiques qui sont vagues, plutôt que de chercher à tout prix à utiliser des modèles cybernétiques dans des situations où ils ne pourront pas fonctionner.

plus large conduite auprès des universités. En outre, nous avons vérifié sa bonne application en prenant l'exemple des systèmes de contrôle du développement durable. Une généralisation ne peut être opérée qu'en testant la validité du schéma directeur sur d'autres dimensions de la performance et leurs propres systèmes de contrôle.

Le schéma directeur a été proposé dans cette optique. Il est censé pouvoir s'appliquer à toutes les dimensions de la performance globale de l'université. Nous avons vérifié les hypothèses de conception d'un système de contrôle qu'il propose en prenant le développement durable à titre d'exemple, mais dans une démarche d'investigation abductive, le modèle de l'échelle de la performance constitue une proposition de réponse à un problème concret qui doit être maintenant testée plus largement. La démarche abductive consiste, en mobilisant les concepts, les fondements théoriques et la littérature associée à l'objet de la recherche, à s'appuyer sur ces connaissances pour proposer, suite à la confrontation avec le terrain, de nouvelles conceptualisations et propositions valides. En effet, pour Koenig (1993), cité par David (2000b), « *l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* ». Ainsi, même si rien n'oblige le chercheur à tester le résultat de son exploration tiré d'une méthode de recherche abductive, certains auteurs invitent les chercheurs à formuler leurs résultats de sorte qu'ils soient testables par la suite (Charreire Petit et Durieux, 2007). Nos propositions sont élaborées en ce sens, elles peuvent être testées et discutées dans d'autres universités et sur d'autres dimensions de performance que celles envisagées sous l'angle du développement durable.

De façon plus précise pour ce qui nous concerne, la recherche-intervention que nous avons présentée va donner lieu à un deuxième acte. L'université souhaite poursuivre le déploiement de tableaux de bord pour un pilotage davantage opérationnel des axes de performance du système de contrôle du développement durable. Nous sommes ainsi sollicité pour participer à la finalisation de nouveaux tableaux de bord s'inscrivant dans une logique d'alignement stratégique. Nous avons ainsi la possibilité de poursuivre la recherche-intervention présentée dans cette thèse pour nous intéresser désormais aux phases concrètes de pilotage et de postévaluation de la démarche de développement durable. Nous pourrions ainsi enrichir notre recherche par ces prolongements et le retour d'expérience futur de cette démarche de mise en œuvre d'un système de contrôle dans l'université.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations ? 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 12, pp. 14-29.
- Alcouffe, S., Berland, N., Levant, Y. (2008). Actor-networks and the diffusion of management accounting innovations: A comparative study. *Management Accounting Research*, 19(1), pp. 1-17.
- Allard-Poesi, F., Maréchal, G. (2007). Construction de l'objet de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (Dir. Thietart, R.-A.). Paris, Dunod, pp. 34-57.
- AMUE (2010). *Recueil de fiches relatives à la gestion des universités dans le cadre de la loi LRU*.
- Anthony, R. N. (1965). *Planning and control systems: a framework for analysis*. Harvard Business School, Division of research.
- Anthony R. N. (1988). *The management control function*. Harvard Business School Press. (Traduction française : *La fonction contrôle de gestion*. Paris, Publi-union, 1993).
- Argyris, C., Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.
- Ashby, W. R. (1956). *An introduction to cybernetics*. Chapman & Hall.
- Augé, B., Naro, G., Vernhet, A. (2010). *Le contrôle de gestion au service du gouvernement de l'université: propos d'étapes sur la conception d'un balanced scorecard au sein d'une université française*. 31^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Nice.
- Bartoli, A. (2009). *Le management dans les organisations publiques*. Dunod.
- Ben Yedder, M., Zaddem, F. (2009). La responsabilité sociale de l'entreprise (RSE), voie de conciliation ou terrain d'affrontements ? *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 4(1), pp. 84-103.
- Benzerafa, M., Garcin, L., Gibert, P., Gueugnon, J.-F. (2011). Le management par objectifs met-il fin à l'ambiguïté dans la gestion publique ? *Politiques et management public*, 28(3), pp.353-389.
- Berland, N., Ponsard, J.-P., Saulpic, O. (2005). *Une typologie des systèmes de contrôle inspirée du cadre théorique de Simons*. Cahier de recherche n°2005-024, École Polytechnique, CNRS.
- Berland, N. (2007). À quoi servent les indicateurs de la RSE ? Limites et modalités d'usage. In *Le développement durable en questions* (Dir. Matagne P.). Paris, L'Harmattan, pp. 41-64.
- Berland, N., Essid, M. (2009). *RSE, systèmes de contrôle et pilotage de la performance globale*. 30^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Strasbourg.
- Berland, N., De Rongé, Y. (2013). *Contrôle de gestion : perspectives stratégiques et managériales*. Pearson.
- Bessire, D., Fabre, P. (2011). *Enjeux et limites du pilotage par les indicateurs en management public, l'exemple de la recherche en sciences de gestion*. 32^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montpellier.

- Bieker, T., Gminder, C. U. (2001). *Towards a sustainability balanced scorecard*. Oikos PhD summer academy.
- Bieker, T. (2002). *Managing corporate sustainability with the balanced scorecard: Developing a balanced scorecard for integrity management*. Oikos PhD summer academy.
- Bilek, A., Carassus, D., Favoreu, C., Gardey, D. (2010). *Les modèles de gestion de la performance publique à l'échelle européenne*. Congrès de l'Union des Dirigeants Territoriaux de l'Europe. Strasbourg.
- Biondi, Y., Chatelain-Ponroy, S., Sponem, S. (2008). De la quantification comptable et financière dans le secteur public: promesses et usages de la gestion par les résultats. *Politiques et management public*, 26(3), pp. 113-125.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Bouckaert, G., Halligan, J. (2006). *A framework for comparative analysis of performance management. Paper presented to study group on productivity and quality in the public sector*. Conference of European Group of Public Administration. Milan.
- Bouquin, H., Fiol, M. (2007). *Le contrôle de gestion : repères perdus, espaces à retrouver*. 28^{ème} Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Poitiers.
- Bouquin, H. (2011). *Les fondements du contrôle de gestion*. P.U.F. 4^{ème} édition.
- Bouquin, H., Kuszla, C. (2013). *Le contrôle de gestion*. P.U.F. 10^{ème} édition (1^{ère} édition : 1986).
- Bourguignon, A., Mallerret, V., Nørreklit, H. (2002). L'irréductible dimension culturelle des instruments de gestion: l'exemple du tableau de bord et du balanced scorecard. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, (3), pp. 7-32.
- Bréchet, J.-P., Mevellec, P. (1997). *L'articulation de la stratégie et du contrôle de gestion: L'apport de la modélisation en termes d'activités et de Processus*. VI^{ème} Conférence de l'Association Internationale du Management Stratégique (AIMS). Montréal.
- Brignall, S., Modell, S. (2000). An institutional perspective on performance measurement and management in the 'new public sector'. *Management Accounting Research*, 11(3), pp. 281-306.
- Brovelli, L., Drago, X., Molinié, E. (2013). *Responsabilité et performance des organisations, 20 propositions pour renforcer la démarche de responsabilité sociale des entreprises (RSE)*. Rapport public au gouvernement. Paris.
- Burchell, S., Clubb, C., Hopwood, A., Hughes, J., Nahapiet, J. (1980). The roles of accounting in organizations and society. *Accounting, Organizations and Society*, 5(1), pp. 5-27.
- Burlaud, A. (2008). *Réflexions d'un contrôleur de gestion sur l'évaluation de la recherche universitaire*. 3^{ème} conférence internationale Accounting and management information systems. Academiei de Studii Economice. Bucarest.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, pp. 169-208.
- Cappelletti, L. (2010). *La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion ?* 31^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Nice.

- Capron, M., Quairel, F. (2006). Évaluer les stratégies de développement durable des entreprises: l'utopie mobilisatrice de la performance globale. *Revue de l'organisation responsable*, 1(1), pp. 5-17.
- Capron, M., Quairel-Lanoizelée, F. (2010). *La responsabilité sociale d'entreprise*. La Découverte.
- Carassus, D., Baradat, C., Dupuy, E. (2011). *La caractérisation du pilotage universitaire : des pratiques adaptées à leur nouveau contexte ?* 1^{er} colloque de l'Association Internationale de Recherche en Management Public (AIRMAP). Versailles-St Quentin en Yvelines.
- Carroll, A. B., Näsi, J. (1997). Understanding stakeholder thinking: themes from a Finnish conference. *Business Ethics: A European Review*, 6(1), pp. 46-51.
- Chappoz, Y., Pupion, P.-C. (2013a). La quête de la performance. *Gestion et management public*, 1(3), pp. 1-2.
- Chappoz, Y., Pupion, P.-C. (2013b). Valeurs de service public et performance. *Gestion et management public*, 1(4), pp. 2-3.
- Charreire Petit, S., Durieux, F. (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. In *Méthodes de recherche en management*, (Dir. Thietart R.-A.). Paris, Dunod, pp. 58-83.
- Chatelain-Ponroy, S. (1996). *Le contrôle de gestion dans les musées. Émergence et développement du contrôle de gestion dans des organisations non lucratives soumises à des faisceaux de contraintes environnementales et organisationnelles*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Paris XII Val de Marne.
- Chatelain-Ponroy, S., Sponem S. (2007). Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en matière de pilotage et de contrôle de gestion, 2. Les hommes et les structures. *Revue Française de Comptabilité*, 401, pp. 41-45
- Chatelain-Ponroy, S. (2008). *Le contrôle de gestion dans des bureaucraties professionnelles non lucratives : une proposition de modélisation*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-Dauphine.
- Chatelain-Ponroy, S. (2010). Une voie de compréhension du contrôle de gestion dans les organisations non marchandes : la métaphore de l'iceberg. *Politiques et management public*, 27(3), pp. 73-102.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., Sponem, S. (2012). *La gouvernance des universités françaises - Pouvoir, évaluation et identité*. Rapport de recherche.
- Chatelain-Ponroy, S., Morin-Delerm, S. (2012a). Adopter les pratiques de reporting de développement durable : le cas des universités françaises. *Politiques et management public*, 29(2), pp. 253-280.
- Chatelain-Ponroy, S., Morin-Delerm, S. (2012b). *The sustainable development reporting: a new organizational practice in higher education institutions ?* 28th EGOS Colloquium Design. Helsinki, Finland.
- Chauvey, J.-N., Naro, G. (2013). *Reporting et pilotage sociétaux : repenser la performance globale à l'aune des paradoxes de la RSE*. 34^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montréal.
- Choffel, D., Meyssonier, F. (2005). Dix ans de débats autour du Balanced Scorecard. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 11(2), pp. 61-81.

- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. International Association of Universities and Elsevier Science, Paris and Oxford.
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13(2), pp. 9-24.
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of management review*, 20(1), pp. 92-117.
- Coaldrake, P. (2001). Responding to Changing Student Expectations. *Higher Education Management*, 13(2), pp. 75-92.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*, 17(1), pp. 1-25.
- Cohen, M. D., March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. Mac Graw Hill, New York.
- Combessie, J.-C. (2010). *La méthode en sociologie*. La Découverte.
- Côme, T. (2007). *Entre relation de service et gouvernance, quelles stratégies pour l'université ?* Habilitation à diriger des recherches, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Côme, T. (2011). Processus de Bologne et évolution de la relation pédagogique vers une relation de service, pp. 263-277, et Le processus de Bologne : d'une diversité faire une force, pp. 371-375. In *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage* (Coll. « Europe des universités », vol. 3). Bruxelles, Éditions Bruylant.
- Côme, T. (2013). La gouvernance des universités. *Gestion et management public*, 2(3), pp. 1-5.
- Commission de l'Union européenne (2001). *Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises*. Livre vert.
- Commission de l'Union européenne (2011). *Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014*. Communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Bruxelles, 25/10/2011.
- Comité national d'évaluation (1995). *Évolution des universités, dynamique de l'évaluation : 1985-1995*. Rapport au président de la République. La Documentation française.
- Cornish, A. (2010). *Strategy InfoKit Pilot: University of Edinburgh, Case Study Report*. <https://jiscinfonetcasestudies.pbworks.com/w/file/60097416/University%20of%20Edinburgh%20-%20Strategy%20pilot.pdf>
- CPU (2010). *Guide méthodologique pour l'élaboration du tableau de bord stratégique du président d'université et de l'équipe présidentielle*.
- Cour des comptes (2005). *L'efficience et l'efficacité des universités : observations récentes et nouvelles approches*. Communication à la commission des finances, de l'économie générale et du plan de l'Assemblée nationale.
- Cour des comptes (2013). *La qualité des comptes des administrations publiques - comptes assujettis à la certification par un commissaire aux comptes, exercice 2012*. Rapport.

- Crifo, P., Ponsard, J.-P. (2008). *RSE et/ou performance financière : points de repère et pistes de recherche*. Cahier de recherche 2008-15, École Polytechnique, CNRS.
- Crozier, M. (1990). *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires. Rapport au Ministre*. La Documentation française.
- Crutzen, N., Van Caillie, D. (2010). Le pilotage et la mesure de la performance globale de l'entreprise. *Humanisme et Entreprise*, 297(2), pp. 13-32.
- David, A. (2000a). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? IX^{ème} Conférence de l'Association Internationale du Management Stratégique (AIMS)*. Montpellier.
- David, A. (2000b). Logique, méthodologie et épistémologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées. In *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (Coll. David, A., Hatchuel, A., Laufer, R.). Vuibert, collection FNEGE.
- Déjean, F., Gond, J. P. (2004). La responsabilité sociétale des entreprises: enjeux stratégiques et méthodologies de recherche. *Finance Contrôle Stratégie*, 7(1), pp. 5-31.
- DiMaggio, P. J., Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), pp. 147-160.
- DIRE (2002). *Le contrôle de gestion dans les administrations de l'État. Éléments de méthodologie*. Ministère de la Fonction publique, de la réforme de l'État et de l'aménagement du territoire / délégation interministérielle à la réforme de l'État.
- Dohou, A., Berland, N. (2007). *Mesure de la performance globale des entreprises*. 28^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Poitiers.
- Dohou-Renaud, A. (2009a). *Les outils d'évaluation de la performance environnementale: audits et indicateurs environnementaux*. 30^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Strasbourg.
- Dohou-Renaud, A. (2009b). *Le système de management environnemental comme moyen de contrôle de la déclinaison et de l'émergence des stratégies environnementales*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Poitiers.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), pp. 47-58.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Dupuy, E., Carassus, D. (2011a). *Le balanced scorecard au cœur d'un contrôle renouvelé de la gestion des services publics : le cas des universités françaises*. 3^{ème} journée d'étude en contrôle de gestion de Nantes. IEMN-IAE, Université de Nantes.
- Dupuy, E., Carassus, D. (2011b). *Enjeux et modalités de l'évaluation de la performance globale dans une organisation publique : le cas des universités françaises*. 23^{ème} colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Paris.
- Drevet, B. (2009). Les outils de contrôle de gestion à l'épreuve de la RSE. Le cas de l'organisation publique. *Revue de l'organisation responsable*, 4(2), pp. 30-44.
- Drevet, B., Rocher, S. (2010). « Lost in translation », étude de la construction d'un outil de gestion dans une région française. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 16(1), pp. 83-100.

- Drevet, B., Lande, E., Portal, M. (2011). *L'instrumentation des activités publiques. Le cas d'une université*. 32^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montpellier.
- Drevet, B. (2014). Étude du rôle des objets au cours du processus d'instrumentation des activités publiques. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 20(1), pp. 43-66.
- EUA (2013). *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for institutions*. European University Association.
- Eurydice (2008). *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique*.
- Essid, M. (2009). *Les mécanismes de contrôle de la performance globale : le cas des indicateurs non financiers de la RSE*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris-Sud.
- Essid, M., Berland, N. (2011). Les impacts de la RSE sur les systèmes de contrôle. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 17(2), pp. 59-88.
- Fabre, P. (2013). Le « doyen contrôleur des coûts » : outils de gestion et allocation des ressources dans la gouvernance des universités. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 19(3), pp. 59-85.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), pp. 319-336.
- Figge, F., Hahn, T., Schaltegger, S., Wagner, M. (2002). The sustainability balanced scorecard - linking sustainability management to business strategy. *Business strategy and the Environment*, 11(5), pp. 269-284.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press (Réédition 2010).
- Fried, J. (2006) Higher education governance in Europe; autonomy, ownership and accountability – A review of the literature. In *Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces*. Conseil de l'Europe, pp. 79-133.
- Germain, C., Trébucq, S. (2004). La performance globale de l'entreprise et son pilotage : quelques réflexions. *Semaine sociale Lamy*, 1186, pp. 35-41.
- Gervais, M. (2009). *Contrôle de gestion*. Economica. 9^{ème} édition.
- Gibert, P. (1986). Management public, management de la puissance publique. *Politiques et management public*, 4(2), pp. 89-123.
- Gibert, P. (2009). *Tableaux de bord pour les organisations publiques*. Dunod.
- Gillet M., Gillet P. (2013). Les outils du système d'information, facteur clé de succès ou d'échec dans l'évolution des organisations : le cas des universités. *Gestion et management public*, 2(1), pp. 55-77.
- Guilhot, B. (2000). Le contrôle de gestion dans l'université française. *Politiques et management public*, 18(3), pp. 99-120.
- Hafner, K., A. (1998), *Partnership for performance: The Balanced Scorecard put to the test at the University of California*. University of California, Office of the President, available at: <http://rec.hku.hk/steve/Msc/reco%206027/handouts/10-98-bal-scor-chapter2.pdf>.

- Heldenbergh, A., Sénéchal, O. (2011). *Adaptation du balanced scorecard comme outil de pilotage d'une institution universitaire*. Colloque international Performances et institutions : de l'efficience au pluralisme ? Université de Reims Champagne-Ardenne. Reims.
- Hirsch, W. Z., Weber, L. E. (2001). *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*. Economica.
- Hofstede, G. (1981). Management Control of Public and Not-for-profit Activities. *Accounting, Organizations and Society*, 6(3), pp. 193-211.
- Hofstede, G. (1978). The Poverty of Management Control Philosophy. *Academy of Management Review*, 3(3), pp. 450-461.
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: Variation on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), pp. 93-109.
- IGAENR (2007). *La mesure de la performance dans le cadre de la mise en œuvre de la LOLF dans l'enseignement supérieur*. Rapport n° 2007-070.
- IGAENR (2009). *La modernisation de la gestion publique : un levier pour l'autonomie des universités*. Rapport n° 2009-062.
- Jensen, M. C., Meckling, W.H. (1992). Specific and General Knowledge, and Organizational Structure. In *Contract Economics* (Eds Lars Werin, L., Wijkander, H.). Oxford, Blackwell, pp. 251-274.
- Kaplan, R. S. (1998). Innovation action research: creating new management theory and practice. *Journal of management accounting research*, 10, pp. 89-118.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1998). *Le tableau de bord prospectif*. Éditions d'Organisation.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif*. Éditions d'Organisation.
- Kaplan, R. S. (2001). Strategic performance measurement and management in nonprofit organizations. *Nonprofit management and Leadership*, 11(3), pp. 353-370.
- Kaplan, R. S. (2009). *Conceptual foundations of the balanced scorecard*. Working Paper. Harvard Business School. Handbooks of Management Accounting Research, 3, pp. 1253-1269.
- Kuszla, C. (2005). Robert L. Simons : pour une théorie générale du contrôle des organisations complexes ? In *Les grands auteurs en contrôle de gestion* (Dir. Bouquin, H.). Éditions EMS, pp. 217-234.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 9, pp. 4-17.
- Lebaron, F. (2008). Comment mesurer les performances des universités ? Quelques réflexions sur la mise en place d'indicateurs à l'Université de Picardie. *Media Et Information*, 28, pp. 105-118.
- Leroux, E., Pupion, P.-C. (2012). Bilan social et personnel à l'épreuve de la nouvelle gouvernance des universités. *Management & Avenir*, (5), pp. 252-271.
- Lépineux, F., Rosé, J.-J., Bonanni, C., Hudson, S. (2010). *La responsabilité sociale des entreprises: Théories et pratiques*. Dunod.

- Le Pogam, M.-A., Luangsay-Catelin, C., Notebaert, J.-F. (2009). La performance hospitalière : à la recherche d'un modèle multidimensionnel cohérent. *Management & Avenir*, 25(5), pp. 116-134.
- Martinet, A.-C. (2006). Stratégie et pensée complexe. *Revue Française de Gestion*, 32(160), pp. 31-45.
- Maurel, C., Tensaout, M. (2014). Proposition d'un modèle de représentation et de mesure de la performance globale. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 20(3), pp. 73-99.
- Mercier, S. (2001). *L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique: une synthèse de la littérature*. X^{ème} Conférence de l'Association Internationale du Management Stratégique (AIMS). Québec.
- Meyssonnier, F. (2011). *Le contrôle de gestion des services, réflexion sur l'instrumentation et les concepts*. 32^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montpellier.
- Meyssonnier, F., Rasolofo-Distler, F. (2008). Le contrôle de gestion entre responsabilité globale et performance économique le cas d'une entreprise sociale pour l'habitat. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 14(2), pp. 107-124.
- Meyssonnier, F., Rasolofo-Distler, F. (2011). Balanced scorecard et pilotage de la responsabilité sociale de l'entreprise. Retour d'expérience. *Revue Française de Gestion*, 37(211), pp. 81-92.
- Ministère de l'Économie et des finances (2012). *Guide pratique de la LOLF*.
- Mintzberg, H. (1982). Structures et dynamique des organisations. Éditions d'Organisation. (Edition originale: *The Structuring of Organizations*, 1979).
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Éditions d'Organisation. 2^{ème} édition. (Édition originale : *Power In and Around Organizations*, 1983).
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of management review*, 22(4), pp. 853-886.
- Montalan, M.-A., Vincent, B. (2011). Élaboration d'un balanced scorecard en milieu hospitalier. *Revue Française de Gestion*, 37(211), pp. 103-118.
- Montalan, M.-A., Vincent, B. (2013). Un modèle d'évaluation de la performance multidimensionnelle d'une organisation hospitalière transversale. *Management & Avenir*, 61(3), pp. 190-207.
- Mullenbach-Servayre, A. (2007). L'apport de la théorie des parties prenantes à la modélisation de la responsabilité sociétale des entreprises. *La Revue des Sciences de Gestion*, (1), 109-120.
- Naro, G., Travaillé, D. (2010). Construire les stratégies avec le Balanced Scorecard : vers une approche interactive du modèle de Kaplan et Norton. *Finance Contrôle Stratégie*, 13(2), pp. 33-66.
- Naro, G., Travaillé, D. (2011). Le BSC à l'épreuve de l'expérience. De l'assemblage d'un "puzzle" et construction d'un "Lego". *Revue Française de Gestion*, 37(211), pp. 65-80.
- Nelson, B. (2007). Introducing the Balanced Scorecard in the University of Edinburgh. In *Managing the university community: exploring good practice*. European University Association.
- Nistor, C. S. (2009). *An empirical research about the possibility of implementing balanced scorecard in Romanian Universities*. Working paper. <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/13208/>

- Nistor, C. S. (2010). An empirical research about the contain of Balanced scorecard concept in public sector. *Studia Universitatis Babeş Bolyai-Negotia*, (3), pp. 51-68.
- Nobre, T. (2001). Management hospitalier : du contrôle externe au pilotage, apport et adaptabilité du tableau de bord prospectif. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, (2), pp. 125-146.
- Nobre, T., Haouet, I. (2011). Le cas d'un balanced scorecard en contexte hospitalier. Éluder la carte stratégique pour privilégier la performance organisationnelle. *Revue Française de Gestion*, 37(211), pp. 103-118.
- Nobre, T., Zawadski, C. (2013). *Analyse de l'échec de l'introduction du contrôle de gestion en PME par la théorie de la traduction : un manque de légitimité et des moments incomplets*. 34^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montréal.
- Nørreklit, H. (2000). The balance on the balanced scorecard a critical analysis of some of its assumptions. *Management Accounting Research*, 11(1), pp. 65-88.
- Ory, J.-F., Petitjean, J.-L., Côme, T (2015). La certification comme accélérateur de la mise en œuvre d'un contrôle de gestion au sein de l'université : l'exemple des services de formation continue. In *Pilotage des services publics* (Dir. Meyssonnier, F.). Presses Universitaires de Rennes, pp. 155-175.
- Ouchi, W. (1979). A Conceptual Framework For The Design Of Organizational Control Mechanisms, *Management Science*, 25 (9), pp. 833-848.
- Petitjean, J.-L., Ory, J.-F., Côme, T. (2014). Entre besoins internes et exigences externes, la difficile mise en œuvre d'un contrôle de gestion à l'université. *Recherches en Sciences de Gestion*, 103(4), pp. 143-160.
- Pesqueux, Y. (2004). *La notion de performance globale*. 5^{ème} forum international sur La Performance Globale de l'Entreprise. Université Tunis Carthage.
- Quairel, F. (2006). *Contrôle de la performance globale et responsabilité sociale de l'entreprise*. 27^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Tunis.
- Quemener, Y. (2010). Contrôle de gestion et gouvernance : des espaces pour penser. *Management & Avenir*, 39(9), pp. 13-30.
- Rasolofo-Distler, F. (2009). *Conception et mise en œuvre d'un système de pilotage intégrant la responsabilité sociale de l'entreprise : une méthode combinatoire*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Metz : Université Paul Verlaine.
- Riveline, C. (1991). De l'urgence en gestion. *Gérer et comprendre*, 22, pp. 82-92.
- Rivière, A., Boitier, M. (2011). *Liberté et responsabilité des universités : Comment le contrôle de gestion participe à la construction d'un système de pilotage de la performance ?* 32^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montpellier.
- Rompho, N. (2004). Building the balanced scorecard for the University. Case study: the University in Thailand. *Performance Measurement and Management: Public and Private*, pp. 899-906.
- Ruben, B. D. (1999). *Toward a balanced scorecard for higher education: rethinking the college and university excellence indicators framework*. Higher Education Forum, 2.
- Saulquin, J.-Y., Schier, G. (2007). Responsabilité sociale des entreprises et performance. *La Revue des Sciences de Gestion*, 223(1), pp. 57-65.

- Savall, H., Zardet, V. (2009). Mesure et pilotage de la responsabilité sociale et sociétale de l'entreprise. *Revista del Instituto Internacional de Costos*, (4), pp. 7-36.
- Sénat (2009). *Autonomie budgétaire et financière des universités et nouveau système d'allocation des moyens (SYMPA) : le chemin de la vertu ?* Rapport d'information du Sénat n°532 (2008-2009).
- Sénat (2013a). *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan*. Rapport d'information du Sénat n° 446 (2012-2013).
- Sénat (2013b). *Financement des universités : l'équité au service de la réussite de tous*. Rapport d'information du Sénat n°547 (2012-2013).
- Simons, R. (1995). *Levers of Control*. Harvard University Press, Boston.
- Solle, G. (2001). Rénovation des outils de gestion et faits sociaux: le cas des organisations universitaires. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, (1), pp. 147-159.
- Solle, G. (2002). Dispositifs de contrôle de gestion et établissements publics d'enseignement : une vision trop instrumentale. *Gestion et Management Publics*, 1.
- Travaillé, D., Naro, G. (2013). *Les Sustainability Balanced Scorecards en question : du Balanced Scorecard au Paradoxical Scorecard*. 34^{ème} congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC). Montréal.
- Trébucq, S. (2011). Le balanced scorecard en France. *Revue Française de Gestion*, 37(211), pp. 131-143.
- Yassine, A. (2013). *La gouvernance des universités marocaines : originalité organisationnelle ou mimétisme comportemental ? Approche par l'implication et la motivation des étudiants comme partie prenante*. Thèse de Doctorat en sciences de gestion. Reims : Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Sage. 3rd edition.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage. 5th edition.
- Zampiccoli, L. (2011). Le management public : approches conceptuelles et enjeux de pilotage. *Gestion et Management Publics*, 9.

Annexes

Annexe 1	Présentation simplifiée du modèle d'allocation SYMPA sur la base des crédits répartis en 2009	368
Annexe 2	Guide d'entretien (Études de cas).....	369
Annexe 3	Cartographie des processus de l'Université de Nantes.....	371
Annexe 4	Questionnaire démarche Développement Durable Projet Grand Campus - URCA	372
Annexe 5	« Question 3 : Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ? »	377
Annexe 6	« Question 8 : Quelles sont selon vous les 5 thématiques qui doivent être abordées en priorité dans la stratégie de développement durable de l'URCA ? »	378

Annexe 1 Présentation simplifiée du modèle d'allocation SYMPA sur la base des crédits répartis en 2009¹⁴⁴

	Enseignement	Recherche	Pilotage/gestion Vie étudiante	Total
Activité	60 %	20 %	-	80 % 1176 M€
	- nombre d'étudiants présents aux examens	- nombre d'enseignants « chercheurs publiants »		
Performance	5 %	15 %	-	20 % 294 M€
	Part « calculée » sur la base de critères nationaux (80 % de la part performance)			
	4 %	12 %		16 % 235,2 M€
	- valeur ajoutée Réussite Licence ; - nombre de diplômés en master	- cotation unités recherche	-	
	Part « négociée » dans le contrat quadriennal (20 % de la part performance)			4 % 58,8 M€
	- passage L1/L2 - réussite en L3 - part des mentions M à faible effectifs - taux d'insertion	- ressources issues de la valorisation - insertion des docteurs	- autoévaluation - pilotage immobilier - recrutement externes - ouverture des bibliothèques	
	+ Engagements spécifiques			
Total (2)	65 % 955,5 M€	35 % 514,5 M€		100 % 1470 M€

¹⁴⁴ Rapport d'information du Sénat n°532 (2008-2009) de MM. Philippe ADNOT et Jean-Léonce DUPONT, fait au nom de la commission de la culture et de la commission des finances, déposé le 7 juillet 2009 : « Autonomie budgétaire et financière des universités et nouveau système d'allocation des moyens (SYMPA) : le chemin de la vertu ? ».

Si les chiffres et taux du présent tableau datent de 2009, la répartition des taux est équivalente en 2013 et le montant total des crédits sensiblement identique puisque le modèle SYMPA prévoyait 1470 M€ de crédits en 2009 et 1514 M€ en 2013.

Annexe 2 Guide d'entretien (Études de cas)

Introduction

Historique de la démarche dans l'université et présentation de l'équipe, place dans l'équipe

Contexte, objectifs, stratégie DD de l'Université de Nantes

- Origine de l'engagement de l'université dans le DD

- # Depuis quand l'université est-elle engagée dans une démarche de DD?
- # Pour quelle(s) raison(s) l'université s'est-elle engagée dans le DD ? (pour y trouver de nouveaux facteurs clés de succès ? par conviction des équipes dirigeantes ? du fait des obligations nouvelles liées à l'élaboration d'un « Plan vert » ? ou pour d'autres raisons ?)

- Place de la démarche de DD dans la stratégie de l'établissement

- # La démarche de DD contribue-t-elle à la performance globale de l'université ?
- # La démarche de DD est-elle l'objet d'une stratégie intégrée à la stratégie globale de l'université ou est-elle une démarche menée en parallèle, de façon séparée ?
- # Existe-t-il des facteurs clés de succès clairement identifiés dans cette démarche de DD, à court terme, moyen, ou long terme ?
 - Si oui : qui, dans l'université, est techniquement en charge de la définition de ces FCS ?
 - Si oui : quelles stratégies a-t-on définies pour assurer les FCS ?
 - Si non : est-il possible néanmoins d'élaborer une stratégie ?

- Organisation fonctionnelle de la démarche

- # Sur quelles dimensions du DD porte la démarche menée par l'établissement ?
- # Comment a été effectué le choix des dimensions retenues pas la démarche ? (modalités et personnes concernées)
- # Y a-t-il un bon équilibre entre les différentes dimensions du DD retenues ?
- # Comment est aujourd'hui organisé le suivi, tant à un niveau stratégique (ou politique) qu'opérationnel, de la démarche de DD ? (structure organisationnelle mise en place)
- # Cette organisation a-t-elle évolué depuis le démarrage de la démarche ? Si oui : pour quelles raisons ?

Mise en œuvre de la démarche de DD (méthode)

- Prise en compte des parties prenantes

- # Les parties prenantes sont-elles prises en compte dans les objectifs poursuivis par l'université à travers la démarche de DD ? (quelles parties prenantes et comment)
- # Le système de contrôle mesure-t-il les impacts sur les parties prenantes des objectifs poursuivis dans la démarche de DD de l'université ? (quels impacts, quelles parties prenantes)

- Choix des objectifs poursuivis

- # Les objectifs poursuivis sont-ils définis en fonction des attentes exprimées des parties prenantes de l'université ? (quelles parties prenantes, comment leurs attentes sont-elles recensées)

- Les outils et acteurs du contrôle de la démarche et de l'atteinte des objectifs / la mesure de la performance

- # Le bon accomplissement de la démarche de DD est-il contrôlé à l'aide d'outils de gestion ? Existe-t-il à la place ou parallèlement une autre forme de contrôle ?
- # Qui effectue ce contrôle de gestion ? À qui ce contrôleur de gestion est-il rattaché ? (relations hiérarchiques et fonctionnelles)
- # Sur quoi porte le contrôle de gestion ?
 - Quelles dimensions du DD sont concernées ?
 - Toutes les dimensions du DD sont-elles l'objet d'un contrôle ? (de gestion ou autre)

- Y a-t-il un bon équilibre entre les différentes dimensions du DD contrôlées ?
- Y a-t-il un bon équilibre entre les buts à court, moyen et long terme ?
- # Tous les FCS sont-ils effectivement gérés ?
- # Comment la bonne atteinte des objectifs est-elle mesurée ? Quels sont les outils de gestion utilisés pour le contrôle ? (tableaux de bord, système de planification budgétaire...)
- # Quelle est la place de chacun des outils cités dans le système de contrôle de gestion du DD ?
- # Mesure-t-on effectivement, avec ces outils de gestion, la performance de la démarche DD ?

Mise en place et utilisation du système de contrôle (Syst. d'Information QDD de l'université)

- Les indicateurs (choix, nombre, qualité, fiabilité, pertinence, flexibilité...)

- # Les indicateurs du DD sont-ils nombreux ? (combien, par catégorie/dimension)
- # Les indicateurs du DD évoluent-ils ? sont-ils flexibles ? pourquoi ? (si oui, comment est organisée cette évolution/flexibilité)
- # Les indicateurs produits sont-ils utiles, superflus ?
- # Les indicateurs produits sont-ils clairs et fiables ?

- Le suivi des indicateurs et l'usage de tableaux de bord (articulation avec la stratégie, méthode de déploiement, ...)

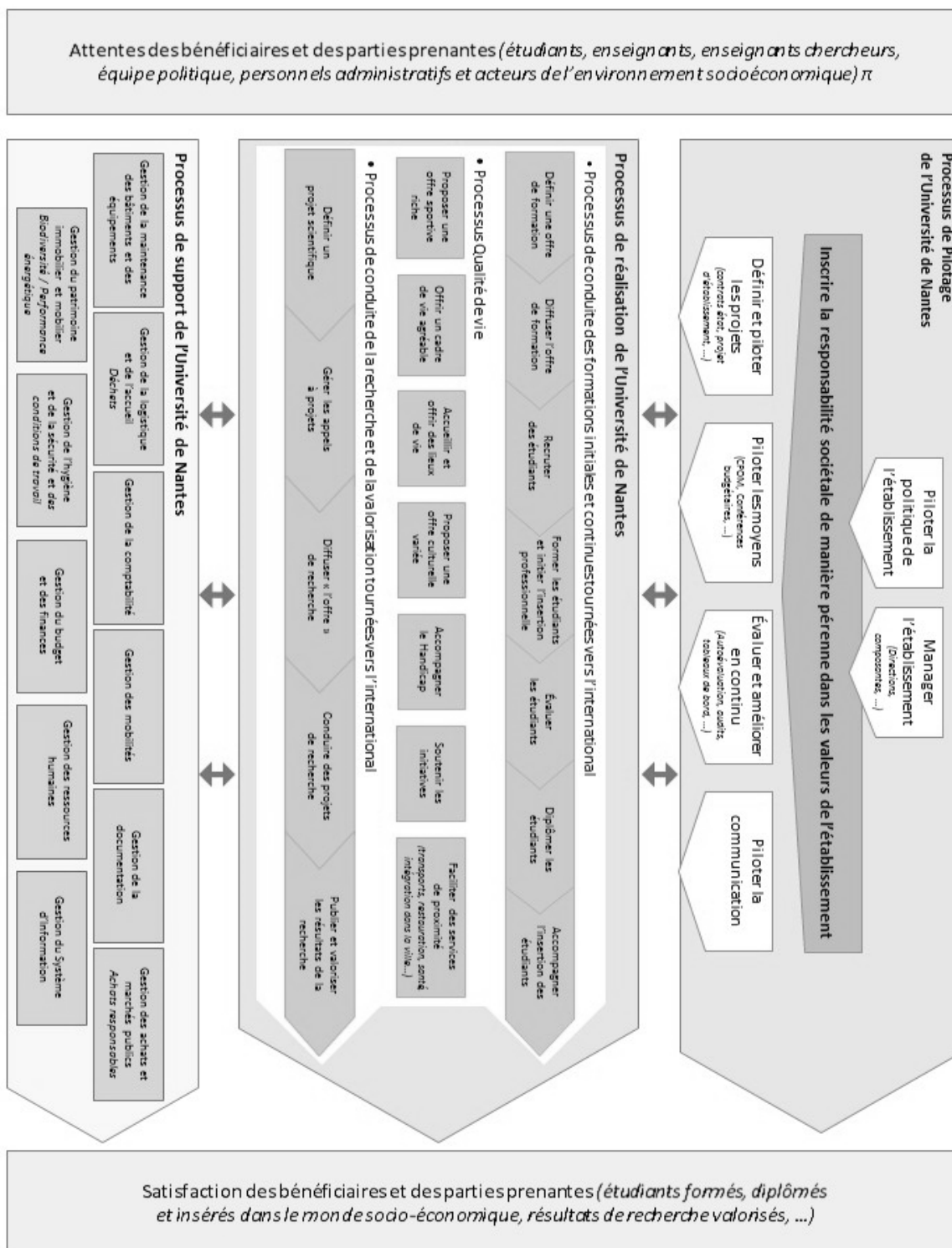
- # Les tableaux de bord sont-ils un système central du contrôle et pilotage de la démarche DD ?
 - Existe-t-il un ou des tableaux de bord dédiés au DD ou les indicateurs du DD sont-ils intégrés à d'autres tableaux de bord plus généraux ?
 - Comment sont organisés, présentés les tableaux de bord du DD ? pour quels destinataires ? à quelle échéance ? quel en est l'usage ?
 - Les tableaux de bord permettent-ils effectivement de contrôler et piloter le DD ?
- # La structure des tableaux de bord peut-elle évoluer ? Doit-elle évoluer ? (ou a-t-elle déjà évolué) Pourquoi ?
- # Le système de contrôle et pilotage du DD est-il trop compliqué ? trop simple ? adéquat ?
- # Le système de contrôle et pilotage du DD est-il conforme aux attentes ? présente-t-il des insuffisances ?
- # Quelles évolutions pourraient-être envisagées pour l'améliorer ? (mesure des résultats, de la performance, aide à la décision...)
- # Le système de contrôle et pilotage par indicateurs joue-t-il un rôle dans la définition de la stratégie DD de l'université, dans la clarification de cette stratégie ? La stratégie évolue-t-elle en fonction des résultats atteints, de la performance mesurée ?

- Communication, outils de dialogue avec les usagers et les autres parties prenantes.

- # Utilisation du système de contrôle ou des dispositifs de la démarche pour la communication de l'établissement, en interne (animation de gestion, dialogue), en externe avec les parties prenantes.

Annexe 3 Cartographie des processus de l'Université de Nantes

Source : « La démarche qualité et développement durable de l'Université de Nantes en 8 questions ». Document téléchargeable sur : <http://www.univ-nantes.fr/qualite-developpement-durable>



Annexe 4 Questionnaire démarche Développement Durable Projet Grand Campus - URCA

Dans le cadre du Projet Grand Campus, l'URCA affirme son engagement dans une politique de développement durable.

Afin de construire cette démarche avec l'ensemble des usagers de l'URCA, nous vous proposons de répondre à cette rapide enquête.

Ce questionnaire comporte une dizaine de questions, il ne prendra que quelques minutes à être rempli. Il sera bien sûr traité de façon statistique et anonyme.

Un lien à la fin du questionnaire vous permettra d'indiquer si vous souhaitez avoir plus d'informations et/ou vous impliquer dans la démarche développement durable de l'établissement.

Nous vous remercions pour votre participation.

1 Diriez-vous que vous connaissez le Projet Grand Campus ?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Oui
 Un peu
 J'en ai entendu parler, mais je ne sais pas réellement ce que c'est
 Non

2 Diriez-vous que vous connaissez le développement durable ?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Très bien
 Assez bien
 Seulement de nom
 Pas du tout

3 Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Indispensable	Important	Secondaire	Sans importance
De réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De lutte contre le changement climatique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De gestion des déchets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Indispensable	Important	Secondaire	Sans importance
De développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Quel est selon-vous le niveau d'engagement de votre établissement par rapport à ces thématiques?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Des actions ont déjà été réalisées	Des actions sont en cours	Des actions sont envisagées	Rien n'a encore été envisagé	Je ne sais pas
Actions de réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lutte contre le changement climatique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir une bonne gestion des déchets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respecter les droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Des actions ont déjà été réalisées	Des actions sont en cours	Des actions sont envisagées	Rien n'a encore été envisagé	Je ne sais pas
Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Considérez-vous que votre établissement ait mis en place une démarche de développement durable ? *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Oui
 Non

6 Les efforts en matière de développement durable, faits par votre établissement, sont selon vous... ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, plutôt pas	Non, pas du tout
Utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sincères	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suffisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bénéfiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rentables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien connus en interne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien connus en externe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 La mise en place d'une démarche de développement durable dans votre établissement, serait selon vous... ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, plutôt pas	Non, pas du tout
Utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bénéfique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rentable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Quelles sont selon vous les 5 thématiques qui doivent être abordées en priorité dans la stratégie de développement durable de l'URCA ?

Veillez choisir 5 réponses :

- Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)
- Sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes
- Lutte contre le changement climatique
- Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)
- Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)
- Gestion des déchets
- Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)
- Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)
- Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)
- Développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)
- Amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)
- Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)
- Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable
- Intégrer le développement durable dans tous les domaines de recherche

9 Avez-vous des suggestions, remarques, constats et/ou avis sur la démarche développement durable engagée par l'université ?

Veillez écrire votre réponse ici :

10 Vous êtes :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Une femme
- Un homme

11 Votre poste

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Doctorant
- Enseignant
- Enseignant-Chercheur
- Étudiant (hors doctorat) ou stagiaire de formation continue
- Personnel BIATSS
- Autre personnel :

12 Votre activité se déroule principalement sur le site...:

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Châlons-en-Champagne
- Charleville-Mézières
- Chaumont
- Croix-Rouge
- ESI
- IUTL
- ESPE Reims

- Maison-Blanche (Médecine, Pharmacie)
- Moulin-de-la-Housse (Sciences, IUT)
- Pôle Physique (zone Farman, Reims)
- Troyes
- UFR Odontologie
- Boulevard de la Paix, Reims

13 Vous êtes un personnel de l'URCA et travaillez dans le service ou la fonction :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Administration
- Communication / Marketing
- Direction Générale
- Formation / Enseignement / Recherche
- Logistique / Achats
- Qualité / Environnement / Sécurité
- Ressources Humaines
- Services Techniques / Supports
- Autre :

14 Quel est le code postal de votre domicile (déplacements habituels domicile-URCA) ?

Veillez écrire votre réponse ici :

15 Quel est votre moyen de transport principal pour venir à l'université?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Pieds
- Vélo
- Bus/Car
- Tram
- Train
- Voiture
- Covoiturage
- Autre :

Merci ! Votre réponse a bien été enregistrée. Nous vous remercions de vos réponses et de votre contribution. Ce questionnaire étant anonyme, si vous souhaitez avoir plus d'information et/ou vous impliquer dans la démarche développement durable de l'établissement, merci de vous inscrire à cette adresse :

'En savoir plus sur le projet Grand Campus et sa stratégie Développement Durable' (lien)

ce qui préservera votre anonymat sur ce questionnaire.

Annexe 5 « Question 3 : Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ? »

- T01 De réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)
 T02 De sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes
 T03 De lutte contre le changement climatique
 T04 De mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)
 T05 D'utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)
 T06 De gestion des déchets
 T07 De bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)
 T08 De respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)
 T09 De développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)
 T10 De développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)
 T11 D'amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)
 T12 D'implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)
 T13 De formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable
 T14 D'intégration du développement durable dans tous les domaines de recherche

Tableau 34: Réponses des étudiants à la question 3

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
indispensable	536	473	356	640	615	642	364	795	582	498	468	281	237	286
important	511	513	498	370	481	465	488	319	497	536	562	537	613	501
secondaire	112	168	270	123	71	61	261	53	92	136	136	315	292	323
sans importance	21	26	56	47	13	12	67	13	9	10	14	47	38	70
	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180

Tableau 35: Réponses des personnels à la question 3

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
indispensable	643	465	415	585	621	689	560	710	529	546	548	316	343	310
important	280	386	398	293	309	255	310	222	385	377	369	515	500	457
secondaire	35	101	130	67	25	15	78	22	41	30	39	117	114	173
sans importance	4	10	19	17	7	3	14	8	7	9	6	14	5	22
	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962

Tableau 36: Réponses totales à la question 3

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
indispensable	1179	938	771	1225	1236	1331	924	1505	1111	1044	1016	597	580	596
important	791	899	896	663	790	720	798	541	882	913	931	1052	1113	958
secondaire	147	269	400	190	96	76	339	75	133	166	175	432	406	496
sans importance	25	36	75	64	20	15	81	21	16	19	20	61	43	92
	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142

Annexe 6 « Question 8 : Quelles sont selon vous les 5 thématiques qui doivent être abordées en priorité dans la stratégie de développement durable de l'URCA ? »

- T01 Réduction des pollutions (eau, sol, produits chimiques...)
 T02 Sauvegarde de la biodiversité et des écosystèmes
 T03 Lutte contre le changement climatique
 T04 Mise en place d'une politique de diversité (handicap, égalité homme/femme, origine...)
 T05 Utilisation raisonnée des ressources (papier, eau...)
 T06 Gestion des déchets
 T07 Bonnes pratiques des affaires (concurrence loyale, lutte contre la corruption...)
 T08 Respect des droits fondamentaux (liberté, respect de la personne, égalité des chances...)
 T09 Développement du bien-être au travail (cadre de vie, activités culturelles et sportives...)
 T10 Développement du capital humain (compétences, employabilité, épanouissement)
 T11 Amélioration des relations et conditions de travail (dialogue social, santé et sécurité au travail)
 T12 Implication auprès des communautés (relation avec les acteurs locaux, partenariats...)
 T13 Formation des étudiants aux enjeux et métiers du développement durable
 T14 Intégrer le développement durable dans tous les domaines de recherche

Tableau 37: Réponses des étudiants à la question 8

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
oui	712	429	252	526	696	660	163	582	515	351	317	170	310	217
non	468	751	928	654	484	520	1017	598	665	829	863	1010	870	963
	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180	1180

Tableau 38: Réponses des personnels à la question 8

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
oui	568	228	222	335	576	526	217	434	424	403	370	101	221	185
non	394	734	740	627	386	436	745	528	538	559	592	861	741	777
	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962	962

Tableau 39: Réponses totales à la question 8

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
oui	1280	657	474	861	1272	1186	380	1016	939	754	687	271	531	402
non	862	1485	1668	1281	870	956	1762	1126	1203	1388	1455	1871	1611	1740
	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142	2142

Sigles et acronymes

AERES.....	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AFEV.....	Association de la fondation étudiante pour la ville
AMUE.....	Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche
BSC.....	Balanced scorecard
CIRSES.....	Collectif pour l'intégration de la responsabilité sociétale et du développement durable dans l'enseignement supérieur
CPU.....	Conférence des présidents d'université
DGESIP.....	Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle
DIRE.....	Délégation interministérielle à la réforme de l'État
EEES.....	Espace européen de l'enseignement supérieur
ENQA.....	European association for quality assurance in higher education
EPSCP.....	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ESR (loi).....	Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (22 juillet 2013)
EUA.....	European university association
EVADDES.....	Outil d'auto-évaluation du développement durable dans l'enseignement supérieur
HCERES.....	Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (succède à l'AERES)
IGAENR.....	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
ISO.....	International organization for standardization
LOLF.....	Loi organique relative aux lois de finances
LRU (loi).....	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (10 août 2007)
MESR.....	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
NMP.....	Nouveau management public (issu de l'anglais <i>New Public Management</i>)
ORSU.....	Observatoire de la RSU
PAP.....	Plans annuels de performance (prévus par la LOLF)
RAP.....	Rapports annuels de performance (prévus par la LOLF)
RCE.....	Responsabilités et compétences élargies (prévues par la loi LRU)
REFEDD.....	Réseau français des étudiants pour le développement durable
RSE.....	Responsabilité sociale/sociétale de l'entreprise
RSU.....	Responsabilité sociale/sociétale des universités
SBSC.....	Sustainability balanced scorecard
SIFAC.....	Système d'information financier analytique et comptable
SYMPA.....	Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité

Table des illustrations

Liste des figures :

Figure 1: Construction de l'objet de recherche, approche constructiviste (Allard-Poesi et Maréchal, 2007)	25
Figure 2: Méthodologie de la recherche.....	29
Figure 3: Articulation de la présentation - Plan du Titre 1	31
Figure 4: Articulation de la présentation - Plan du Titre 2.....	32
Figure 5: Plan de la première partie	36
Figure 6: Les parties prenantes destinataires des indicateurs de performance de l'université	72
Figure 7: Les groupes de parties prenantes dans l'accomplissement des missions de l'université selon l'art. L111-5 du Code de l'éducation	77
Figure 8: Les groupes de parties prenantes dans la gestion de l'université.....	82
Figure 9: Plan de la deuxième partie.....	92
Figure 10: D'une vision étroite de la performance à la performance globale	101
Figure 11: Carte conceptuelle : l'échelle de la performance globale	107
Figure 12: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage de la performance globale dans l'université	112
Figure 13: Distinctions et complémentarités avec les tableaux de bord (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 535).....	116
Figure 14: Les quatre axes du <i>balanced scorecard</i> (d'après Kaplan et Norton)	119
Figure 15: Les axes du BSC pour les organismes du secteur public (Kaplan et Norton, 2001 p. 146).....	123
Figure 16: Indicateurs du tableau de bord de l'université (d'après Ruben, 1999).....	130
Figure 17: Indicateurs de l'axe parties prenantes du BSC de l'université d'Édimbourg (Nelson, 2007).....	133
Figure 18: Hiérarchie des axes du BSC et des objectifs clés (d'après Nistor, 2010)	135
Figure 19: Exemples de projets stratégiques selon les quatre perspectives du BSC (Heldenberg et Sénéchal, 2011)	137
Figure 20: Un exemple de BSC pour un conseil universitaire (d'après Dupuy et Carassus, 2011b)	139
Figure 21: Hiérarchie et relations de causalité entre les axes du BSC dans le contexte universitaire	143
Figure 22: Un plan à explorer, une zone frontière à atteindre.....	146
Figure 23: Le développement durable envisagé comme une dimension découplée contribuant à la performance globale.....	159

Table des illustrations (figures et tableaux)

Figure 24: Plan de la troisième partie.....	162
Figure 25: Méthode de mise en œuvre de la stratégie et de suivi de la démarche DD (source : DQDD)	184
Figure 26: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à l'Université de Nantes.....	190
Figure 27: Approche processus et parties prenantes (cartographie simplifiée)	194
Figure 28: Planification des priorités 2014-2020 (source : DQDD)	202
Figure 29: Priorité DD: réussir la transition énergétique (source: DQDD).....	209
Figure 30: L'échelle de la performance globale - Université de Nantes	219
Figure 31: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à l'Université de Bourgogne	226
Figure 32: L'échelle de la performance globale - Université de Bourgogne	242
Figure 33: Organisation politique et opérationnelle du DD au sein d'AMU	247
Figure 34: Organisation fonctionnelle de la démarche de DD à Aix-Marseille Université.....	248
Figure 35: L'échelle de la performance globale - Aix-Marseille Université.....	268
Figure 36: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage instrumenté (Études de cas)	271
Figure 37: Synthèse des organisations fonctionnelles (Études de cas).....	273
Figure 38: Plan de la quatrième partie	279
Figure 39: Possibilité de mise en œuvre d'un système de contrôle et pilotage instrumenté – la situation de l'URCA au démarrage de la démarche	285
Figure 40: L'échelle de la performance globale – Démarrage de la démarche dans l'URCA	286
Figure 41: Organisation fonctionnelle au démarrage de la démarche DD de l'URCA	291
Figure 42: Réponses des personnels à la question 3.....	302
Figure 43: Réponses des étudiants à la question 3	304
Figure 44: Réponses totales à la question 3 (personnels et étudiants).....	306
Figure 45: Réponses totales à la question 8 (personnels et étudiants).....	307
Figure 46: Détail des réponses à la question 8	308
Figure 47: L'échelle de la performance globale – La démarche de développement durable dans l'URCA avant finalisation du système de contrôle par un SBSC	313
Figure 48: Rôle des indicateurs du système de contrôle du développement durable dans l'URCA.....	318
Figure 49: L'enchaînement des axes et la concrétisation des buts.....	325
Figure 50: Carte stratégique n°1 de la mission développement durable de l'URCA - relations causales entre les axes de performance.....	327

Table des illustrations (figures et tableaux)

Figure 51: Carte stratégique n°2 de la mission développement durable de l'URCA - relations causales entre les objectifs et groupes d'objectifs	328
Figure 52: Un exemple de fiche d'indicateur	337
Figure 53: Proposition 1: un lien fort entre les tableaux de bord des deux niveaux.....	339
Figure 54: Proposition 2: un lien plus difficile à établir entre les tableaux de bord des deux niveaux	340

Liste des tableaux :

Tableau 1: Un cadre intégrateur pour quatre démarches de recherche en sciences de gestion (David, 2000a), positionnement de notre recherche.....	27
Tableau 2 : Les quatre modèles de management de la performance selon Bouckaert et Halligan, 2006).....	41
Tableau 3 : Les quatre modèles de management de la performance selon Bilek et <i>al.</i> (2010).....	42
Tableau 4: Synthèse longitudinale de trois rapports officiels sur la gestion des universités	58
Tableau 5: Incertitude et rôle des outils comptables et de contrôle, selon Burchell et <i>al.</i> (1980, p. 14)	66
Tableau 6: Les attributs des parties prenantes selon Mitchell, Agle et Wood (1997)	83
Tableau 7: Les catégories des parties prenantes selon les attributs de Mitchell, Agle et Wood (1997).....	84
Tableau 8: Phases du processus normatif du contrôle (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 126).....	89
Tableau 9: La carte du contrôle interne du point de vue de la déclinaison des FCS du Business Model (Bouquin et Kuszla, 2013 p. 135)	91
Tableau 10: Les leviers de contrôle de R.L. Simons (1995), traduits par Kuszla (2005).....	95
Tableau 11: Modes de contrôles et rôles des indicateurs de la RSE dans l'université (adapté de Essid, 2009)....	97
Tableau 12: Nature des systèmes d'information et d'évaluation au regard des leviers de contrôle, d'après Berland et <i>al.</i> (2005).....	98
Tableau 13: La vision actuelle de la performance dans l'université, une situation de myopie	103
Tableau 14: Premières propositions pour la construction d'un système de contrôle de la performance globale de l'université	105
Tableau 15: Caractéristiques du BSC utilisé comme système de contrôle diagnostique ou interactif (Naro et Travaillé, 2011).....	124
Tableau 16: Le succès de l'innovation (d'après Akrich, Callon et Latour, 1988)	150
Tableau 17: Positionnement de notre recherche (d'après David, 2000a).....	156
Tableau 18: Pressions institutionnelles à l'engagement des universités dans des démarches de développement durable	167

Table des illustrations (figures et tableaux)

Tableau 19: Les variables du référentiel Plan vert	170
Tableau 20: Fiche signalétique de l'Université de Nantes	172
Tableau 21: Fiche signalétique de l'Université de Bourgogne.....	174
Tableau 22: Fiche signalétique d'Aix-Marseille Université	174
Tableau 23: Les thèmes du guide d'entretien	179
Tableau 24: Les entretiens	181
Tableau 25: Les actions du Plan Vert AMU 2014-2017	253
Tableau 26: Fiche signalétique de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)	280
Tableau 27: Calendrier des principales dates-clés de la recherche-intervention (non exhaustif).....	282
Tableau 28: Liens entre les défis clés et les axes du référentiel Plan Vert, d'après <i>Plan Vert - le guide (2013)</i>	296
Tableau 29: Correspondance entre les thèmes du questionnaire et le référentiel Plan Vert	297
Tableau 30: Catégorie et genre des répondants.....	300
Tableau 31: Diriez-vous que vous connaissez le développement durable ?.....	300
Tableau 32: Thématiques du questionnaire et axes de performance du SBSC de l'URCA.....	322
Tableau 33: Le SBSC de l'URCA	331
Tableau 34: Réponses des étudiants à la question 3.....	377
Tableau 35: Réponses des personnels à la question 3	377
Tableau 36: Réponses totales à la question 3	377
Tableau 37: Réponses des étudiants à la question 8.....	378
Tableau 38: Réponses des personnels à la question 8	378
Tableau 39: Réponses totales à la question 8	378

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
1. Problématique et objet de recherche.....	20
<i>Objectif de la recherche et thèse défendue.....</i>	<i>22</i>
2. Posture épistémologique et méthodologie.....	24
3. Plan de la thèse.....	29
TITRE 1 : PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ ET SYSTÈMES DE CONTRÔLE, ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES	33
PREMIÈRE PARTIE : LES LEVIERS DE LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ	35
Chapitre 1 : La performance et la nécessité du contrôle	37
Section 1. La notion de performance et la performance publique	37
1. Le management de la performance publique et universitaire	39
2. Une performance recherchée par le législateur.....	42
3. Un recours nécessaire aux outils de contrôle.....	46
Section 2. Un contrôle cybernétique encouragé mais insuffisant	50
1. Une production d'indicateurs aux usages limités	51
2. Le constat d'un contrôle déficient	53
Chapitre 2 : Les parties prenantes au cœur de la performance de l'université.....	61
Section 1. Des facteurs multidimensionnels de performance.....	61
1. Une double fonction de production	62
2. Des rationalités en opposition dans une bureaucratie professionnelle.....	64
3. Une forte ambiguïté des objectifs à poursuivre	65
4. Une tendance à l'élargissement des indicateurs au niveau européen.....	68
Section 2. La diversité des parties prenantes.....	71
1. Les parties prenantes et les facteurs clés de succès	74
2. Les groupes de parties prenantes dans la gestion de l'université française.....	76
3. Les parties prenantes primaires et secondaires.....	79
4. Une hiérarchisation des parties prenantes.....	82
Conclusion de la première partie	86
DEUXIÈME PARTIE : LES SYSTÈMES DE CONTRÔLE DANS L'UNIVERSITÉ : DES PERSPECTIVES.....	89
Chapitre 3 : L'évolution vers des systèmes de contrôle de la performance globale	93
Section 1. Le cadre conceptuel de Simons comme grille de lecture de ces évolutions	94
<i>Les leviers de contrôle de Simons, une grille de lecture des systèmes de contrôle répondant à des objectifs multidimensionnels</i>	<i>96</i>
<i>L'université en manque de contrôle interactif.....</i>	<i>98</i>
Section 2. D'une vision étroite à une vision globale de la performance	100
Section 3. Proposition d'une carte conceptuelle de la performance globale de l'université.....	105

Chapitre 4 : L'instrumentation du système de contrôle de la performance globale de l'université	114
Section 1. Le tableau de bord, un outil de contrôle et pilotage de la performance	114
Section 2. Les atouts du <i>balanced scorecard</i> ou tableau de bord prospectif.....	118
1. Un outil de contrôle multidimensionnel de la performance.....	120
2. Un outil adapté aux activités de service et aux administrations.....	121
3. Un outil de de contrôle diagnostique et interactif.....	123
4. Les limites du BSC et les raisons des échecs de mise en œuvre.....	126
Section 3. Le BSC dans le système de contrôle et pilotage de la performance de l'université	127
1. Des retours d'expériences au niveau international	128
2. Des recherches sur le BSC dans l'université française.....	136
3. Synthèse théorique des conditions de déploiement du BSC à l'université	141
Section 4. La difficile implantation des tableaux de bord, un problème de « traduction ».....	145
1. La non-appropriation des outils de pilotage dans l'université	147
2. L'éclairage de la théorie de la traduction	149
3. Des explications possibles à la « non traduction »	152
Conclusion de la deuxième partie.....	155
TITRE 2 : LE SYSTÈME DE CONTRÔLE ET DE PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS L'UNIVERSITÉ.....	157
TROISIÈME PARTIE : CONTRÔLE ET PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE – ÉTUDES DE CAS	159
Chapitre 5 : Le contexte des démarches de développement durable dans l'université et le choix des cas	163
Section 1. De nouveaux enjeux de performance pour les universités	163
1. Un contexte qui encourage la responsabilité sociale et incite à la prise en compte des parties prenantes ..	164
2. Le « Plan vert », un outil de la politique de développement durable de l'université	168
Section 2. Protocole des études de cas.....	171
1. Les universités retenues pour l'étude	171
<i>L'Université de Nantes</i>	172
<i>L'Université de Bourgogne</i>	173
<i>Aix-Marseille Université</i>	174
2. Méthodologie	175
Chapitre 6 : Les démarches de développement durable et leurs dispositifs de contrôle et pilotage	180
Section 1. L'Université de Nantes	182
1. L'organisation de la démarche et la méthode.....	184
2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion.....	192
3. Objectifs de performance	200
4. Instrumentation de gestion et indicateurs	207
5. Conclusion	218
Section 2. L'Université de Bourgogne.....	221
1. L'organisation de la démarche et la méthode.....	221
2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion.....	226
3. Objectifs de performance	231
4. Instrumentation de gestion et indicateurs	234

5. Conclusion	240
Section 3. Aix-Marseille Université.....	243
1. L'organisation de la démarche et la méthode.....	244
2. Prise en compte des parties prenantes et animation de gestion.....	250
3. Objectifs de performance	253
4. Instrumentation de gestion et indicateurs	260
5. Conclusion	266
Conclusion de la troisième partie.....	269
QUATRIÈME PARTIE : CONTRÔLE ET PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE – RECHERCHE-INTERVENTION	277
Chapitre 7 : Préparation de la démarche de développement durable et suivi d'un schéma directeur de construction	280
<i>Calendrier de réalisation de la recherche-intervention</i>	281
<i>Le démarrage de la recherche-intervention, la situation de l'URCA</i>	284
Section 1. Première étape : réflexion sur les modalités d'intégration du développement durable au système de contrôle de l'université.....	287
1. Intégrer le développement durable au système de contrôle : le choix d'un SBSC dédié.....	288
2. L'organisation des processus de construction du SBSC et de pilotage de la démarche de développement durable.....	290
Section 2. Deuxième étape : clarification des objectifs à poursuivre	294
1. Organisation d'une consultation des parties prenantes.....	294
<i>Construction du questionnaire</i>	295
<i>Pré-test du questionnaire</i>	298
<i>Diffusion du questionnaire</i>	298
2. Résultats de la consultation et identification des attentes.....	299
3. Les orientations stratégiques retenues	309
Chapitre 8 : La construction du tableau de bord	312
Section 1. Première étape : réflexion sur les hypothèses de conception du SBSC.....	314
<i>Proposition 1 : L'articulation du balanced scorecard avec la stratégie</i>	314
<i>Proposition 2 : Le déploiement du balanced scorecard</i>	315
<i>Proposition 3 : La place du balanced scorecard dans la panoplie des outils de pilotage</i>	316
<i>Proposition 4 : Le nombre d'indicateurs</i>	316
<i>Proposition 5 : La flexibilité des indicateurs</i>	318
<i>Synthèse des principes retenus pour la construction du SBSC de l'URCA et phases méthodologiques correspondantes</i>	319
Section 2. Deuxième étape : finalisation du SBSC	321
1. Les axes du SBSC et la carte stratégique.....	321
<i>Les axes de performance du SBSC</i>	321
<i>Les relations causales entre les axes de performance du SBSC</i>	323
<i>Une représentation de la stratégie de l'URCA</i>	325
2. Le tableau de bord finalisé	329
<i>Une réalisation : un tableau de bord stratégique pour le VPMP</i>	329
<i>Les indicateurs du SBSC et les fiches d'indicateurs du SBSC</i>	335

<i>Une proposition nouvelle : des tableaux de bord opérationnels</i>	338
Conclusion de la quatrième partie	342
CONCLUSION	347
BIBLIOGRAPHIE	357
ANNEXES	367
Annexe 1 Présentation simplifiée du modèle d'allocation SYMPA sur la base des crédits répartis en 2009	368
Annexe 2 Guide d'entretien (Études de cas)	369
Annexe 3 Cartographie des processus de l'Université de Nantes.....	371
Annexe 4 Questionnaire démarche Développement Durable Projet Grand Campus - URCA.....	372
Annexe 5 « Question 3 : Selon vous, est-il indispensable, important, secondaire ou sans importance pour votre établissement d'engager des actions... ? »	377
Annexe 6 « Question 8 : Quelles sont selon vous les 5 thématiques qui doivent être abordées en priorité dans la stratégie de développement durable de l'URCA ? ».....	378
SIGLES ET ACRONYMES	379
TABLE DES ILLUSTRATIONS	380
TABLE DES MATIÈRES	384

**Contrôle et pilotage de la performance globale des universités.
Une approche par les parties prenantes : l'exemple du développement durable**

Résumé : La gouvernance des universités françaises a été profondément transformée en quelques années par les évolutions qui ont touché l'ensemble du secteur public, conduisant à promouvoir et installer une véritable quête de la performance publique. Le développement d'une culture gestionnaire a conduit les universités françaises à développer des systèmes de contrôle pour répondre aux nouveaux enjeux découlant de ces évolutions. Les dispositifs existants permettent de satisfaire les demandes des autorités de tutelle, mais ne suffisent pas pour aider au pilotage et éclairer la stratégie, tant les objectifs à poursuivre sont ambigus au regard des nombreuses missions des universités et des parties prenantes toutes aussi nombreuses dont il faudrait tenir compte. Les systèmes de contrôle mis en place sont ainsi bien éloignés de la mesure et du pilotage d'une performance globale. Cette thèse montre que si la volonté politique est forte dans l'université, une démarche méthodologique découplant les dimensions de la performance et s'appuyant sur les attentes des parties prenantes rend possible la clarification des objectifs et la conception de systèmes de contrôle apportant aux universités les moyens de piloter leurs activités et évaluer leur performance globale. En prenant l'exemple de la mission développement durable de l'université, une démarche exploratoire utilisant l'étude de cas multiples puis la recherche-intervention, contribue à l'élaboration, dans une université, d'un système de contrôle et de pilotage finalisé par un tableau de bord du développement durable.

Mots-clés : Management public, Contrôle de gestion, Performance globale, Université, Développement durable, Parties prenantes, Balanced scorecard.

**Managing the universities' overall performance.
A stakeholder approach: the case of sustainable development**

Abstract: The governance of French universities has been profoundly transformed in recent years by developments that have affected the entire public sector, leading to a real drive to achieve an enhanced public performance. The development of a management culture has led French universities to develop control systems to meet the new challenges resulting from these changes. Existing systems can meet the demands of regulatory authorities, but they are not sufficient to help in the strategic piloting. This is due to ambiguous objectives, resulting from the numerous missions of the universities and the similarly numerous stakeholders which should be taken into account. Thus the control systems in place are insufficient for the measurement and control of overall performance. This research shows that if the political will is strong in university, a methodological approach decoupling performance dimensions and based on the expectations of stakeholders allows clarification of the objectives. The implementation of management control systems is also made possible providing universities with the means to control their activities and evaluate their overall performance. Taking the example of the mission of the university in terms of sustainable development, an exploratory approach using multiple case study and action research contributes to the development of a management control system finalized by a Sustainability Balanced Scorecard.

Keywords: Public management, Management control, Overall performance, University, Sustainable development, Stakeholders, Balanced scorecard.

Discipline : Sciences de gestion

Unité de recherche : CRDT (EA3312) – 57, rue Pierre Taittinger 51096 REIMS cedex
