

Difficulté à délimiter les frontières des établissements d'enseignement supérieur

André Bleicher

Les Campus-Community-Partnerschaften (CCP) ou bien les **Partenariats Société-Université** : (PSU), en français, encouragent les universités à s'ouvrir aux acteurs sociaux. À cette occasion des champs de tension naissent, dans lesquels les revendications des universités et les acteurs externes se « rentrent littéralement dedans » [guillemets du traducteur] (auseinander-prallen). Cet article éclaire la délimitation des établissements d'enseignements supérieurs (universités et grandes écoles) à l'appui d'une typologie développée par Burawoy (2015) de parcours de développement : celui de l'université **marchandisée**^(*), celui du modèle de régulation et celui de l'université publique. Les trois types sont « portés » dans le développement et la négociation d'un PSU complexe. Le PSU du groupe « *Selbstbestimmt Studieren e. V.* »¹, présenté dans l'étude de cas pose de nouveaux défis aux universités. L'analyse montre les limites du PSU et décrit les chemins et les mauvaises voies d'un projet innovant.

1. Troisième mission & Partenariat Société-Université (PSU)

L'importance sociétale des universités ne cesse de monter (Hüther & Krücken, 2016). Ceci se révèle dans le nombre croissant des étudiants qui les fréquentent et dans l'accélération des dépenses de la recherche et du développement (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020). Le spectre des activités des universités s'est aussi élargi. Outre ces deux missions centrales, la contribution indirecte des universités (Hüther & Krücken, 2016, p.46), s'est complétée autour d'une troisième mission. Ce sont des activités qui interviennent dans le développement des intérêts sociaux, qui incluent des groupes d'acteurs externes qui reprennent des technologies ou des savoirs des universités (Pasternack & Zierold, 2015 ; Roessler et al., 2016).

les première et deuxième missions des universités sont réglementées par les lois fédérales et du Land et sont transposées dans les stratégies des établissements d'ensei-

gnement et de recherches supérieurs. (voir § 2, Abs, 1HRG^(*) ou à titre d'exemple : § 2 Abs. 1 LHG Baden Württemberg^(**)). Cela ne vaut pas dans la même mesure pour la troisième mission. Originellement, on associait à ce concept le fait que des universités s'engageaient plus fortement avec les développements économiques et régionaux du Land (Etzkowitz et al., 2000). Dans les débats récents une compréhension plus vaste (Zomer & Benneworth (2011, p.82) fagote sous cette troisième mission toutes les activités sociales, entrepreneuriales que les universités entreprennent au-delà de leurs tâches missionnaires centrales.

Pasternack & Zierold (2015, pp.281-284) en développent une définition précise : **la troisième mission**

- a) au-delà de la première et deuxième mission, enseignement et recherche ;
- b) utilise des ressources qui sont très proches des tâches centrales de l'université (et donc des savoirs universitaires et personnels ou bien même la technologie universitaire) ;
- c) adresse des acteurs et actrices qui n'opèrent pas dans le champ académique-scientifique ;
- d) Relie l'université à des intérêts sociaux et des développements socio-économiques

Comprises ainsi les PSUs, représentent un sur-ordonnement sous le supra-concept de « troisième mission ». L'objectif étant un « travail universitaire en partenariat » plus continu et plus collaborateur, avec la société civile (Karst et al., 2021, p.77 ; voir aussi : Reimer et al., 2020, pp.23-26). Un PSU c'est un concept collectif pour diverses formes de travail collaboratif, dans « lesquelles des universités (Campus) et des acteurs de la société civile (Community) travaillent ensemble (en pratiques ou en recherches) à des positionnements de problèmes du bien public dans une utilité d'ensemble des deux partenaires en opérant ensemble (partnership) (Stark et al. 2013, p.13). Un tel partenariat repose sur trois principes :

- 1) Orientation sur le bien public,
- 2) Génération d'utilités pour tous les participants
- 3) Organisation des processus ensemble (Stark et al. 2013, p.13)². L'augmentation de l'importance des universités

(*) *Kommodifizierte* = marchandisée : La marchandisation fait référence au processus de commercialisation ou du « devenir une marchandise ». La marchandisation peut être la privatisation de ressources qui étaient auparavant utilisées conjointement ou faisaient partie de la fiducia familiale. On parle également de marchandisation en relation avec la commercialisation du travail humain. *Wikipedia* (DE)

1 En souvenir reconnaissant de la tentative faite avec un idéalisme excessif par le groupe des études autodéterminées de mettre en place un cursus d'études autogéré au sens le plus vrai du terme — comme pierre de touche pour savoir jusqu'où une vie intellectuelle libérée peut être réalisée.

(*) https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/_2.html

(**) <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulstudium/hochschulpolitik/landeshochschulgesetz/>

2 Un exemple répandu de PSU c'est le *Service learning*, une forme d'enseignement et d'apprentissage issue de l'espace anglophone

provoque la fin de ce qu'on appelle le « *splendid Isolation* »^(*) (Burawoy, 2015, p.93). L'université n'a plus aucun autre choix que de s'engager dans la société. Ce qui reste ouvert, cependant, c'est la forme que cela est censé prendre et quelles dépendances vont en naître de ce fait pour les établissements d'enseignement supérieur.

Dans ce qui va suivre, on développera tout d'abord une typologie quant à la manière dont des universités peuvent se délimiter. Un cas d'exemple illustre la répercussion de ces trois types d'établissement d'enseignement supérieur.

2. La délimitation de la science : chances et risques

Dans sa devenue célèbre note annexe de ses écrits religieux et sociologiques, le sociologue Max Weber (1986), formule une théorie de différenciation institutionnelle qui conduit à ce que la société s'articule selon des systèmes relativement autonomes. Dans la multiplicité de ces différenciations sociétales, lui, voit un fondement commun de rationalisation des formes de vie ; Celui-ci engendre des « sphères de valeur » — domaines sociétaux partiels —, qui suivent une logique d'action propre, par exemple, économie, politique, culture et science (Müller, 2020, pp.247-251).

Différenciation fonctionnelle et rêve d'autonomie absolue

Ces systèmes partiels peuvent se concentrer exclusivement sur l'accomplissement de leurs propres critères de décisions et ne pas voir intentionnellement des critères externes (Krücken, 2009, p.50). Ainsi la science se concentre-t-elle de manière primaire sur le progrès des connaissances et développe pour cela des théories, méthodes et publications. Ces dernières siècles, le système sociétal partiel « science » a acquis une considérable revalorisation. Le

(Hofer & Derkau, 2020). Dans les arrangements du *Service learning*, les étudiants emploient leur savoir et leur pratique de l'anglais sur des bases scientifiques et théoriques (Reimer *et al.*, 2020, p.23). « Des contenus d'enseignements académiques spécialisés (*Learnings*) y sont associés et intégrés avec l'activité dans les PSUs (service) » (Hofer & Derkau, 2020, p.13). Les institutions partenaires qui s'orientent sur le bien commun, sont soutenues par les étudiants dans de « réels besoins » (ebd.). Pendant l'ensemble du processus de *Service Learning*, les étudiants « pensent, parlent et écrivent » sur leurs expériences (ebd.) cette forme de PSU permet aux étudiants, non seulement de connaître la vie au travail, mais exerce aussi une détermination de soi et une auto-responsabilité (Godat & Osann, 2021, p.33 ; voir aussi Reimer *et al.* 2020, pp.12-13). Ils sont exposés à cette occasion, à des « impulsions de confrontation aux expériences sociales de base, qui n'ont pas lieu dans le cadre des arrangements pédagogiques classiques » (Godat & Osann, 2021, p.33). Dans le *Service Learning*, un partenariat prend naissance entre l'université comme institution-cadre et une institution pratique comme lieu d'apprentissage. En général elle est restreinte à un semestre (Hofer & Derkau, 2020, p.12 ; Miller *et al.*, 2015). La *Comunity* y profite de « la créativité et de la curiosité des étudiants » (Godat & Osann, 2021, p.35), quand bien même pour un temps bref.

(*) L'occasion de rappeler ici que « *isolation* » en anglais signifie isolement en français : rien à voir avec la « laine de verre » donc : ils nous copient toujours de travers ces *rosbeefs* ! Ndt

quota d'étudiants parmi les 30-34 ans, c'est-à-dire les cohortes de diplômés, est désormais supérieur à 50 pour cent (Office fédéral de la statistique, 2022). Avec la proclamation de la société de la connaissance, de plus en plus d'acteurs, ayant une formation scientifique, sont devenus nécessaires (Stehr, 1994). La scientification de la société s'accompagne également d'une socialisation plus forte de la science. Le but du progrès cognitif menace d'être influencé par des intérêts systémiques extérieurs. Schimank (2012, p. 122) déplore la tendance à orienter la recherche exclusivement vers les calculs d'utilité économique. Le contrôle du sous-système scientifique est souvent basé sur des critères d'efficacité générés politiquement qui mettent en danger l'objectif réel — produire des connaissances et des idées. Münch (2011, p. 14) soutient un point de vue similaire. Il constate un brouillage croissant des frontières entre les sous-systèmes, ce qui porte atteinte à leurs propres logiques.

Dans une controverse avec Schneidewind, Strohschneider (2014) a soutenu que la science doit être strictement orientée vers ses propres lois, en particulier vers la différence-clé entre le vrai et le faux. Il rejette la prétention des universités à façonner la société et prône une concentration cohérente sur leurs propres tâches. C'est seulement de cette manière que la science peut être efficace comme moteur d'innovation et comme correctif social. Strohschneider (2014, p. 182) met en garde sur la différence entre l'excellence scientifique, c'est-à-dire la qualité, et la pertinence sociale il craint qu'elles lui soient ôtées : « ... *si la science ne se contente pas de produire des connaissances, mais s'engage à avoir des conséquences pour sauver le monde* », chaque échec scientifique devient alors un crime.

Grunwald (2015, p.19) et Schneidewind (2016, pp.16-18) répondent à Strohschneider qu'il y a toujours eu dans la science une orientation pratique. Grunwald argumente que la technique scientifique orientée sur l'application ne n'avait pas directement anéanti le système scientifique, mais l'avait au contraire complété. Il attend des processus similaires de la science transformatrice, comme Schneidewind l'exige. Elle n'accompagne, ne décrit ou n'observe pas seulement des processus sociétaux de transformations, mais les conforme activement et génère ainsi un savoir de transformation (Schneidewind & Singer-Brodowsky, 2014, p.69). De ce fait on ne remplace aucunement une épistémologie par une praxéologie.

3. La suppression des frontières et le retour des universités dans la société

Ce qui reste sous-éclairé dans ce débat c'est la manière dont les universités peuvent établir des relations avec des acteurs d'autres domaines fonctionnels de la société. La peur de la marchandisation exprimée par Schimank (2012, p. 122) désigne au moins une orientation du penser. De fait des établissements d'enseignement supérieur peuvent

se relier à d'autres domaines en agissant comme entreprises.

Burawoy (2015, pp.93-109) a développé une typologie pour indiquer la largeur du spectre des libérations des limites.

1. L'université marchandisée : Des universités renoncent certes à leur « *splendid isolation* » et se relient à d'autres acteurs et actrices, mais seulement d'une manière utilitaire. Les partenariats se fondent sur des calculs d'utilité réciproque. Un *service learning* ouvre aux universités et aux institutions partenaires une telle possibilité. Tandis que l'université (*campus*) peut offrir aux étudiants un format d'enseignement innovant, le ou la partenaire de la société civile ou bien de la sphère économique (*Community*) des solutions développées.

2. Le modèle de régulation (Burawoy 2015, p.96) : Il relie également le modèle réglementaire, comme l'université marchandisée, à la société. Cependant, les universités tombent dans le piège d'une réglementation excessive de la part d'intérêts politiques afin d'engager efficacement les ressources publiques. Le système de Bologne se trouve exemplaire pour cela, quant à la manière dont une formation universitaire est homogénéisée au-delà des frontières. Elle reprend ici plutôt la fonction d'un instrument que celui d'un poste actif de l'économie du savoir. Lorsque des partenariats campus-communauté émergents rencontrent des universités soumises au modèle réglementaire, elles sont confrontées au problème suivant : le contenu de l'enseignement doit être traduit en un système de crédits à la *Bolognaise*. Leur marge de flexibilité se voit ici restreinte d'emblée.

Aussi bien le modèle de l'université marchandisée que celui de la régulation, partent d'une *production instrumentale du savoir*. Un savoir est alors coordonné à un seul but déterminé, par exemple la solution d'un problème. On croit souvent que l'on peut mettre la société en court-circuit avec le monde scientifique, lequel génère ensuite un savoir orienté vers l'application selon l'exigence des clients. Pour aller à la rencontre de telles aspirations, Burawoy (2015, p.100) a développé le troisième type :

3. L'université publique. Elle a la tâche d'engendrer un savoir critique, lequel est en situation de remettre en cause le savoir instrumental. Exemplairement, en surmontant les restrictions disciplinaires et dans le dialogue avec l'ensemble de la société, en faisant naître un savoir public.³ Pour cela la communauté universitaire doit développer une conscience critique, ce qu'elle comprend alors comme une mission officielle. L'université publique a le potentiel de pousser le PSU à une pleine floraison, puisqu'elle encourage le dialogue au-delà des frontières fonctionnelles.

3 Il est à craindre qu'un PSU alimenté par des calculs marchandisés soit plus susceptible de générer un savoir affirmatif, qui consolide les voies de développement existantes. Il ne produit en aucun cas un savoir critique, voire transformatif, dans l'esprit de Schneidewind, qui soutient les changements sociétaux dans leur intégralité.

Ce n'est qu'ainsi qu'une communauté de savoir transformative peut naître.

On va montrer à l'aide d'un cas exemplaire comment aménager une initiative d'études dans le cadre d'un Partenariat-Société-Université (PSU) et s'échiner aux types d'universités esquissées plus haut.

4. Études autodéterminées — Chemins et méandres d'un Partenariat entre Société et Université

Le parcours d'études « Philosophie et organisation sociale » fut développé par des étudiants peu de temps avant la fin de leurs études qui se montraient insatisfaits de leur offre d'études disponibles. Ils venaient du contexte de *Freidays vor future* et étaient fortement engagés en tant qu'activistes. Face à l'arrière-plan de la crise climatique, ils voyaient la nécessité de relier fortement les études à leur action (Wibelitz *et al.*, 2021). Ils ne voulaient pas purement et simplement consommer une offre d'études, mais articuler aussi leur besoin d'un enseignement auto-déterminé et auto-responsable. Les initiateurs basèrent leur point fort sur un changement transformatif d'environnement et la possibilité d'une vie durable. Ils adressaient ainsi les défis du présent et de l'avenir (études autodéterminées, 2022). Au sens de Burawoy, ils requéraient la formation d'une conscience critique au long du parcours d'études.

En partant d'études de fondements philosophiques, ils tentèrent d'ouvrir aux étudiants une perspective d'organisation sociale.

Le curriculum englobe six phases :

1. Fondements philosophiques
2. Auto-développement
3. Processus de formation
4. Management de projet
5. Organisation du monde
6. Approfondissements individuels

Les deux premières phases — fondements philosophiques et développement de soi — sont orientées sur le sujet et mobilisent la connaissance et les problèmes d'évolution des étudiants. Le domaine des processus de formation se tournent plus fortement sur des thèmes anthropologiques. Le management du projet englobe un conglomerat de disciplines des diverses sciences économiques : BWL & VWL :



BWL : enseignement de gestion économique (gestion couvrant les besoins d'autrui : privé (à gauche) et public (à droite).) Ndt

VWL : enseignement d'économie politique/sociale (gestion des besoins propres : privé (à gauche) et public (à droite).) Ndt

le droit, ou la communication. Dans la cinquième phase d'organisation du monde, l'économie doit être repensée de neuf, les défis de l'anthropocène doivent être abordés et commentés. En conclusion l'approfondissement individuel des étudiants, il s'agit de se confronter à un voyage parmi les thèmes traités.

Une caractéristique unique est que les étudiants choisissent eux-mêmes leurs professeurs chargés de cours et coordonnent avec eux le contenu des cours.

Depuis septembre 2019, 26 étudiants organisent, gèrent et vivent ensemble un parcours d'enseignement « Philosophie et organisation sociétale » de l'association *Selbstbestimmt Studieren [Études autodéterminées]* qu'ils ont créée alors encore élèves en partie, pour pouvoir achever leurs études secondaires sous une libre responsabilité commune (*freier Trägerschaft*), jusqu'au moment où ils purent l'ancrer à une université. Font partie de l'auto-gestion le fait que les étudiants se préoccupent du financement de leur projet et y gagnent d'autres étudiants. La planification des cours dans le temps du semestre, élève aussi de leur responsabilité. Cela comprend également des aspects plus modestes comme le logement et les repas. Il a été utile qu'un projet de vie et de travail en cours de développement dans la zone rurale offre aux étudiants un ancrage durable. Cela a considérablement réduit la complexité organisationnelle.

Dans le projet *Études auto-déterminées* se rencontrent divers acteurs sociétaux. Y collaborent :

- les étudiants, réunis en une association qui opèrent en tant qu'acteurs de la société civile
- Des fondations d'entreprises qui encouragent le parcours d'études, en tant qu'acteurs économiques, ainsi que :
- les enseignants, de manière prépondérante, issus du domaine économique.

Le parcours d'étude fagote donc des organisations et des acteurs de divers domaines fonctionnels de la société. Ceux-ci doivent donc toujours négocier sans cesse leurs intérêts avec ceux des autres acteurs. Cela fait du cours un parfait exemple de projet-PSU et oblige les acteurs impliqués à abandonner dans une certaine mesure leurs spécialisations fonctionnelles et à franchir les frontières.

En réponse aux demandes des étudiants de lier leurs programmes d'études aux universités, les universités contactées ont répondu majoritairement positivement. Elles ont particulièrement apprécié l'engagement et le grand intérêt porté à l'éducation. Certains représentants d'universités auraient souhaité voir davantage de cet esprit au sein de leur propre institution. Il est néanmoins extrêmement diffi-

cile d'ancrer institutionnellement le PSU en tant qu'interaction entre université, association et fondations.

Coopération avec une université privée

La première demande d'affiliation fut adressée à une université privée qui semblait adaptée en terme de contenus et de structures. Elle combinait les domaines d'intérêt de l'économie et de la philosophie et, idéalement, une grande partie du programme semblait correspondre aux domaines d'activité de l'université. Certains des professeurs auto-sélectionnés avaient déjà enseigné dans cette université. Cependant, le processus d'affiliation a pris fin un an plus tard, lorsque l'université est devenue davantage soumise à des calculs commerciaux. Le Sénat [collège de direction de l'université en question, *ndt*] en est alors arrivé à la conclusion que les programmes d'études axés sur la philosophie représentaient un risque économique trop important. Entre-temps, l'université a abandonné les cours de philosophie et le corps enseignant à orientation philosophique a quitté l'université en raison de divergences irréconciliables. (Warislohner, 2021). L'échec du PSU en tant qu'université privée est dû au calcul d'utilité d'une université marchandisée, ce qui a provoqué la déception et dans certains cas de l'amertume même parmi les étudiants.

Coup d'œil sur des universités publiques

Néanmoins, les étudiants étaient à la recherche de nouveaux partenaires de coopération, cette fois au sein d'universités financées par des fonds publics. Ces universités d'État ont également manifesté leur intérêt dans un premier temps. Cependant, lorsque l'annexion a dû être conceptualisée concrètement, elle s'est heurtée à des obstacles bureaucratiques insurmontables. Le modèle de financement du parcours d'études, qui repose sur des fondations, n'a pas pu être intégré au modèle de financement de l'État, car les frais de scolarité n'y sont pas autorisés. Il n'a pas non plus été possible de combiner l'autodétermination extensive avec les exigences de l'accréditation universitaire du système ou du programme. Il est devenu clair que l'université était prisonnière de son propre ensemble de règles, ce qui l'empêchait d'évoluer d'un modèle réglementaire vers une université publique au sens de Burawoy.

L'initiative du programme d'études arrive à son terme

Pour finir deux entretiens furent menés avec deux universités de l'espace méridional allemand qui se montraient plus ouvertes. Dans leurs stratégies universitaires, elles avaient élevé la revendication d'être des universités publiques. Néanmoins elles étaient prisonnières en partie de leurs processus régulateurs qui étaient spécifiés dans les lois du *Land de bad-Wurtemberg* (voir LHG und LVVO Ba-

den-Württemberg^(*) Ici des solutions créatrices furent demandées pour rendre justice à ce qui tenait au cœur des étudiants [il y a en effet plus d'électeurs anthroposophes et surtout une atmosphère plus coopératrice de *l'allgemein menschlich* dans ce Land, *ndt*]. De longues négociations furent nécessaires pour s'en tenir à harmoniser la partie auto-structurée du curriculum sous une forme associative juridique de gestion privée des étudiants. Par ailleurs il fallut s'assurer que les prestations à l'intérieur de l'université fussent reconnues. De même l'assurance qualitative du personnel d'enseignement auto-choisi fut un thème, dans lequel seul une unilatéralité pût être difficilement visée. Un progrès essentiel était que les étudiants étaient déjà prêts à inclure le programme universitaire dans leur propre curriculum, pour en réduire l'effort d'intégration.

La longueur du processus de négociation s'est avérée être un sérieux problème, car la première cohorte d'étudiants avait presque terminé son baccalauréat sans qu'un lien institutionnel ne soit réalisé ou du moins ne puisse être planifié dans le temps. De sorte que les étudiants furent de plus en plus conscients que l'accord d'intégration interviendrait trop tardivement pour garantir la durabilité de l'initiative du parcours d'études. Toujours est-il qu'une petite réussite s'est glissée dans toutes ces difficultés, c'est qu'entre temps, d'autres universités avaient validé et reconnu le cursus, ce qui fait que le baccalauréat devint possiblement reconnu ailleurs. Ainsi l'engagement de l'initiative du parcours d'études des étudiants fut reconnu au moins par les institutions nécessaires. Finalement le projet d'intégration fut mis en place.

5. Partenariat Société-Université et universités publiques

Ce cas d'exemple montre qu'un PSU se laisse difficilement réaliser, ni dans les universités marchandisées, ni dans celles qui suivent le modèle de régulation. Cela nécessite le type de l'université publique pour ce faire. Toutefois ce type universitaire se trouve encore devant des problèmes difficiles :

Un processus lent d'intégration : il est difficile d'harmoniser les représentations de durée l'un avec l'autre entre PSU et université, car celle-ci agit lentement dans l'insécurité administrative où elle est plongée, surtout lorsqu'elle est confrontée aux exigences extérieures.

Des logiques différentes : Les logiques entre Société et Université ne s'adaptent que difficilement l'une à l'autre. Ainsi faut-il encore que les deux partenaires continuent d'aller l'un vers l'autre afin de tenter une synthèse.

(*) Ordonnance du ministère des Sciences sur les obligations d'enseignement dans les universités, les écoles normales, les hautes écoles spécialisées et les universités duales (Ordonnance sur l'obligation d'enseignement – LVVO) Loi de l'État du Bade-Wurtemberg : https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/lexsoft_express.cgi?templateID=document&chosenIndex=UAN_nv_251&xid=7651624.1&task=chose_fliesstext

Dépassement réciproque : Comme dans le conte, les fils de roi se se rencontrent pas, dans leur effort mutuel de lutter contre le courant de la rivière qui les sépare. Tous deux doivent entrer dans des compromis aussi profonds.

Pour ce qui est de la réussite du PSU, les points suivants sont à retenir :

Unité dans les positionnements d'objectif : pour produire une formation adaptée au futur par auto-responsabilité auto-détermination reliant société et université. Elle est utile si les deux partenaires se rencontrent dans la sympathie et considère réciproquement avec un respect légitime ce qui leur tient mutuellement à cœur. Un entretien et des négociations soutiennent ce processus de rapprochement. Dès qu'un parti veut forcer l'autre sur ses conditions, la PSU fait « *Pschiit !* »

Si les discussions en cours sont censées faire que le parcours d'études du PSU peut être articulé à une université alors une « collaboration continue » devient possible (Karst *et al.*, 2021, p.77) et un PSU peut être établi plus longtemps. Le cas d'exemple peut être compris comme « un apprentissage au service de la communauté » (Maráz, 2015) et contribuer essentiellement au débat sur les *Campus-Community-Partnerschaft* et l'évolution universitaire.

Idéalement, les projets PSU devraient être organisés au sens d'une action de recherche (Moser, 1978). Cela permettrait de déterminer un niveau de complexité à ne pas dépasser pour que l'euphorie initiale ne se transforme pas en déception

Sozialimpulse 4 /2024.

(Traduction Daniel Kmiecik)

André Bleicher : voir SIAB424.pdf, *ndt*.

Littérature :

Burawoy, Michael (2015): *Public Sociology : Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit* [Sociologie publique : La sociologie publique contre le fondamentalisme du marché et les inégalités mondiales] (traduction de R. Othmer) Beltz Juventa.

Etzkowski, Henry / Webster, Andrew/ Gebhardt, Cristine & Terra, Branca R. C. (2000) : *The future of the university and the university of the Future : evolution of the ivory tower to the entrepreneurial paradigm* [L'avenir de l'université et l'université du futur : évolution de la tour d'ivoire vers le paradigme entrepreneurial] *Research Policy* 29(2)pp.313-330.

Godat, Frauke & Osann, Isabel (2021) : *Service Learning — ein Lehrform für mehr Selbstbestimmung im Studium* dans *Sozialimpulse* 2021(3), pp.33-38. [non traduit à ma connaissance, *ndt*]

Grunwald, Achim (2015) : *Transformative Wissenschaft— eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb ?* [La science transformatrice : un nouvel ordre dans la communauté scientifique ?] Dans : *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 24 (1), pp.17-20 — <https://doi.org/10.14512/gaia.24.15>

Hofer, Manfred & Derkau, Julia (2020) : *Positionen und Perspektiven zu Service Learning — Statt eines Vorworts* [Positions et perspectives sur l'apprentissage par le service — Au lieu d'un avant-propos] dans : Hofer, M & Derkau, J. (éditeurs): *Campus und Gesellschaft : Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (1^{ère} édition), pp.12-19)

Hüther, Otto / Krücken, Georg (2016) : *Hochschulen : Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der Sozialwissenschaftlichen Hochschulfor-*

schung. [Universités : enjeux, résultats et perspectives de la recherche universitaire en sciences sociales.]SpringerLink Bücher VS : <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>

Karst, Karina / Dotzel, Stephanie / Stark, Maximilian /Derkau, Julia & Münzer, Stefan (2021) : *Diagnostic im Unterricht unterstützt durch Kooperationen in Campus-Community-Partnerschaften* [Diagnostic en classe soutenu par la coopération dans le cadre de partenariats campus-communauté] dans : Karst, Karina / Thoma, Dieter / Derkau, Julia & Münzer, Stefan/ Seifried, Jürgen & Münzer, Stefab (éditeurs) : *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* [La formation des enseignants dans le contexte de l'hétérogénéité des performances et du multilinguisme des élèves], pp.77-97 Waxmann

Krücken, Geirg (2009) : *Kommunikation im Wissenschaftssystem — was wissen wir, was können wir tun ? Hochschulmanagment* [La communication dans le système scientifique : que savons-nous, que pouvons-nous faire ? gestion universitaire], pp.50-55 — https://docs.wixstatic.com/ugd/7bac3c_8e69670d3ada4de4be360b938e40972capdf#page=25

Kuckartz, Udo (2018) : *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [Analyse de contenu qualitative : méthodes, pratique, support informatique] 4^{ème} édition, Fundaments et méthodes Beltz Juventa

Maráz, Gabriella (6 février 2015) : *Das potenzial von Service learning.* [Le potentiel de l'apprentissage par le service.][rendu...ndt](https://www.munich-business-school.de/insights/2015/das-potential-von-service-learning/) <https://www.munich-business-school.de/insights/2015/das-potential-von-service-learning/>

Miller, Jörg /Ruda, Nadine & Stark, Wolfgang (2015) : *Implementierung von Service Learning in Hochschulnetzwerk. Bildung durch Verantwortung.* [Mise en œuvre de l'apprentissage par le service dans le réseau universitaire. L'éducation par la responsabilité.]

Moser, Heinz (1978) : *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften* [La recherche-action comme théorie critique des sciences sociales] 2^{ème} édition, Kosel.

Müller, Hans-Peter (2020) : *Max Weber : Werk und Wirkung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) [Max Weber : Travail et impact (2^{ème} édition mise à jour et augmentée)] Böhlau Verlag : — <https://doi.org/10.7788/9783412518478>

Münch, Richard (2011) : *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform* [Le capitalisme académique. Sur l'économie politique de la réforme de l'enseignement supérieur], 1^{ère} édition, Suhrkamp Verlag — <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail-action?docID=5777563>

Pasternak, Peer & Zierold, Steffen:(2015) : *Regionale Hochschulwirkungen aktiv gestalten : ein Modell für Third-Mission-Entwicklungsstrategien* [] dans : Fricht, Michael/ Pasternak, Peer & Titz Mirko (éditeurs) : *Schrumpfende Regionen — dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien in demokratischen Wandel* [Des régions en déclin — des universités dynamiques. Stratégies de l'enseignement supérieur dans le cadre du changement démocratique](pp.279-293) — Springer vS ; <https://www.hrk.de/hrk-at-a-glance/library/online-catalogue/export/regionale-hochschulewirkungen-aktiv-gestalten-ein-modell-fuer-third-mission-entwicklungsstraegien>:

Reimer, Ranja /Osan, Isabel/& Godat, Frauke (2020) : *Service Learning— Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliches Engagement Projekte agil zum Ziel führen — Phasen, Methoden, Beispiele* [Service Learning — Développement personnel par l'engagement social Mener des projets à leur objectif de manière agile — Phases, méthodes, exemples] Hanser.

Roessler, Isabel /Hachmeister, Cort-Denis & Schoz, Cristine : (2016) : *Positionierung durch Profilierung — Stärkung der Third Mission an HAV* (CHE Arbeitspapier) [Le positionnement par le profilage — renforcer la troisième mission du HAV (document de travail du CHE)]^(*) CHEgemeinnüt-

ziges Centrum für Hochschulentwicklung Verler Straße 6 D-33332 Gütersloh

Schimank, Uwe (2012) : *Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem.* [La science comme sous-système social] dans : Maasen, Sabine / Kaisern, Mario /Renhart, Martin & Sutter, Barbara (éditeurs), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* [Manuel de sociologie des sciences], (pp. 113-123), Springer VS, 2012.

Scheidewind, Uwe (2016) : *Die « Third Mission » zur « First Mission » machen?* [Faire de la « Troisième Mission » la « Première Mission » ?], Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie

Schneidewind, Uwe / Singer-Brodovski, Mandy (2014) : *Transformative Wissenschaft : Klimawandel im deutsche Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. verbesserte und aktualisierte Auflage) [La science transformatrice : le changement climatique dans le système scientifique et d'enseignement supérieur allemand (2ème édition révisée et mise à jour)] Metropolis

Selbstbestimmt Studieren (2022) : *Starseite Selbstbestimmt Studieren Accueil Études autodéterminées*[], 8 juin 2022 ; <https://selbstbestimmt-studieren.org>

Stark, Wolfgan / Miller, Jörg & Altenschmidt, Karsten (2013) : *Zusammenarbeit — Zusammen, gewinnen : Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und das dafür nötig ist ; Potentialanalyse Campus-Community-Partnership* [Collaboration — ensemble, gagnant : ce que la coopération entre les universités et la communauté peut accomplir et ce qui est nécessaire pour y parvenir ; Analyse de potentiel Campus-Communauté-Partenariat], Univ. Duisburg-Essen UNIAKTIV — Zentrum für Gesellschaftliches Lernen und Soziale Verantwortung [Centre d'apprentissage social et de responsabilité sociale]

Statistisches Bundesamt (2020) : [Rapport sur le financement de l'éducation 2020 pour le compte du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche et de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne].

Statistisches Bundesamt (2023 30 nov.) : Indicateurs de la formation : https://destatis.de/DE/themen/Gesellschaft-Umwelt/bildung-Forschung-kultur/bildungsindikatoren/_inhalt.html#620194

Stehe, Nico (1994) : *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zum Theorie von Wissensgesellschaften* [Travail, propriété et savoir. Sur la théorie des sociétés de la connaissance](1^{ère} édition) Suhrkamp

Strohschneider, Peter (2014) : *Zur Politik der transformativen Wissenschaft* dans Brodacz, André / Herrmann Dietrich / Schmidt, Rainer / Schulz, Daniel & Schulze Wessel, Julia (éditeurs) : *Die Verfassung des politischen Festschrift für Hans Vorländer* [La constitution de la publication politique commémorative pour Hans Vorländer] (pp.175-192.) Springer VS https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10

Warislohner, Fabian (2021) : *Cusanus Hochschule : Schiffbruch Selbstverwaltung ?* [Université Cusanus : le naufrage de l'autonomie de gestion ?] dans *Sozialimpulse* 2021 (3), pp.26-31.

Weber, Max (1986) : *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* Vol.2, (8, photomécaniquement reproduit) Mohr

Wibelitz, Fedelma / witzig, Gina & Rybak, Elizabeth (2021) : *Fragen Leben : Authentisch lernen. Selbst gestalten* [Vivre en questionnant : apprendre de manière authentique. Concevoir soi-même. *Sozialimpulse* 2021 (3) pp.31-33. [Non traduit à ma connaissance, ndt]

Zomer, Arand / Benneworth, Paul (2011) : *The Rise of the University's Third Mission* [L'essor de la troisième mission de l'université] dans Enders, Jürgen / de Boer, Harry & Westerheijden, Don (éditeurs) : *Reform of Higher Education in Europa* [Réforme de l'enseignement supérieur en Europe] (1ère édition), pp.81-101, BRILL.

FIN

(*) Ce document traite de l'importance de la mission tertiaire des universités de sciences appliquées en Allemagne et de la nécessité pour celles-ci de se profiler dans un environnement académique concurrentiel. CHEgemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung Verler Straße 6 D-33332 Gütersloh Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 0 Telefax: ++49 (0) 5241