

Chaînes brisées !

L'angoisse des grandes écoles devant la liberté^(*)

André Bleicher

(*) En mémoire de Dietrich Spitta (1926-2023), qui resta fidèle toute sa vie durant à son « héros » Wilhelm von Humboldt.

Depuis une bonne vingtaine d'années le paysage des grandes écoles [Hochschulen] allemandes se trouve dans un changement dynamique. Les processus d'euro-périsation et la pression réformatrice de la gouvernance publique qui l'accompagne, ont provoqué de grands changements. Les Länder fédéraux ont renoncé à leur paradigme de pilotage de l'administration bureaucratique. Ce modèle installe une forte influence de la gestion publique sur les grandes écoles. Quelque chose de durable s'est mis en marche dans le champ scientifique qui a précipité les grandes écoles dans des processus crisiaques : si elles disposaient encore dans le passé d'une autonomie vraiment limitée — Müller-Böhlhing (2000) parlait alors d'un processus de dés-enchaînement nécessaire —, ainsi des grandes écoles possèdent aujourd'hui une autonomie, dans une vaste ampleur, mais elles se trouvent devant la difficulté d'en faire effectivement usage. Maints enseignants des grandes écoles souhaiteraient en revenir au temps de l'enchaînement. Cette contribution récapitule tout d'abord la manière dont est né le type des grandes écoles, éloignées de l'état et sur la base de la manière dont ce type fut reconstruit. La deuxième partie décrit comment des grandes écoles, par le recul de l'état, ont acquis une autonomie extérieure. Après cela, le regard se tourne vers le développement de l'autonomie interne et l'évolution crisiaque actuelle. Pour terminer l'autonomie des grandes écoles est coordonnée au cadre de la différenciation fonctionnelle sociétale et il en est retiré une nouvelle détermination du type de grande école publique.

1. Le concept de l'université [Universität] chez Wilhelm von Humboldt et ses adeptes

L'idée d'une autonomie de grande école remonte à l'érudit, écrivain et homme d'état, Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Il concevait l'université comme une institution nourrie par l'état, mais essentiellement éloignée de celui-ci. La gestion d'une grande école devait rester libre de toutes exigences et obligations de l'état. Dans une auto-administration responsable, les grandes écoles rempissaient aussi les besoins de l'état — avec des moyens, que l'état ne pouvait pas produire à partir de son propre pouvoir. De cette manière, Humboldt transposa son principe de formation sur le principe d'organisation de la grande école.

Humboldt était convaincu que l'éducation-formation pour l'essentiel, repose sur un processus individuel, lequel peut être facilité par des institutions de formation mais sans être directement produit par celles-ci. Dans son écrit sur

Der Tiger gähnt. Er käm so gern geloffen ...
Doch seines Käfigs Stäbe halten dicht.
Und ließ der Wärter selbst die Tür offen :
Man geht ja nicht.
Le tigre baille. Il s'approcherait volontiers...
Mais les barreaux de sa cage sont bien fixés.
Et le gardien laissât-il la porte ouverte :
Il ne prît guère la poudre d'escampette.

Kurt Tucholsky

les limites de l'efficacité de l'état, il formula sa vision (1962 [1794] ; p.59) : « Finalement, il me semble que le genre humain se trouve à présent à un niveau culturel à partir duquel il peut prendre son essor à partir de l'individu lui-même. » Or, un échange avec autrui est essentiel pour cela, afin de maintenir les suggestions et idées réciproques et corriger les unilatéralités individuelles. Humboldt (1962 [1794], p.72) explicite cela dans une lettre qu'il adressa à Georg Forster : « [...] ainsi me semble-t-il, la situation la plus avantageuse pour le citoyen dans l'état, c'est celle dans laquelle, certes, il fût entrelacé et engagé par autant de liens possibles avec ses concitoyens et aussi peu enchaîné que possible avec le gouvernement. Car l'être humain isolé a d'autant moins de capacité à se former que sa liberté est violemment entravée. »

Humboldt défend le discernement que des capacités pour maîtriser le quotidien peuvent d'abord être formées par une distance consciemment établie à soi. L'étude scientifique de la grande école doit permettre aux étudiants de se réaliser au travers de la formation. La science pure requiert par conséquent une rigoureuse indépendance vis-à-vis de tout but sociétal. Selon lui la formation a exclusivement la tâche de communiquer aux étudiants les capacités pour la recherche. Cette exigence, Humboldt la traduit en deux règles institutionnelles, celle de la « Universtas Litterarum », et celle de la « Universitas Magistrorum et Scholarium ». Elles garantissent qu'une grande école représente l'ensemble des sciences et dans le même temps, qu'elle forme un ensemble d'enseignants et d'étudiants. Outre l'éloignement de l'état, Humboldt tente une disposition positive de ce qui constitue une grande école :

1. L'idée de la formation générale de l'être humain, Humboldt la transforme pour le domaine de la grande école et place le développement de la personnalité au premier plan : Car seule la science qui provient du fort intérieur et qui peut y être seulement cultivée, façonne aussi le caractère et l'État ne se préoccupe pas plus de la connaissance et de la parole que de l'humanité, mais plutôt du caractère et de l'action. (Humboldt 2002 [1810], p.258).

2. L'unité recherche et enseignement, volontiers exigée, ne figure pas dans les écrits de Humboldt, mais elle peut en être indirectement dérivée. Ses écrits sur la fondation de l'université de Berlin explique que l'enseignement doit être nourri par la recherche. Les enseignants doivent toujours en même temps être chercheurs. D'une manière idéale, étudiants et enseignants s'y rencontrent comme des partenaires ; car tous deux sont associées ensemble au

service de la science.

3. Humboldt décrit la science comme un processus de recherche sans fin. Selon lui, la science est quelque chose « *qui n'est pas encore totalement découvert et qui n'est jamais totalement à découvrir* ». Elle est beaucoup plus à rechercher incessamment en tant que telle (Humboldt 2002 [1810], p.257). C'est remarquable parce que

**« L'écoute de ses collègues
n'est qu'une question secondaire,
l'essentiel est de vivre en communauté étroite
avec des personnes partageant les mêmes idées [...] pendant plusieurs années dans la science. »
Wilhelm von Humboldt**

cela libère les grandes écoles de l'enseignement d'un certain savoir, mais ouvre à l'infini le processus de recherche et d'enseignement et le déclare comme n'étant jamais accompli.

4. Humboldt fait la distinction entre enseignement scolaire et enseignement universitaire : l'enseignement scolaire se limite à enseigner un savoir canonique. Les grandes écoles s'occupent, par contre, d'un savoir qui, en principe, n'est pas achevé ou définitivement appréhendé. Alors que les élèves édifient les « forces intellectuelles mécaniques », selon Humboldt, l'étudiant n'est plus un apprenant mais il cherche lui-même, et le professeur dirige la recherche de celui-ci (Humboldt 2002 [1810], p.256). Ce caractère différencie la forme institutionnelle de l'école fondamentalement de celle de l'université. Il ne faut pas l'effacer, même si Humboldt veut organiser l'enseignement scolaire en dehors de l'État. Il ne considère pas qu'il s'agisse d'une tâche de l'État, mais plutôt d'une tâche qui relève de la nation et suggère de transférer le système scolaire aux sociétés et corporations scolaires. (Spitta 2004, p.98). En conséquence, la forme organisationnelle des écoles ressemble à celle d'une université, mais Humboldt échouera largement dans sa mise en œuvre.

5. En fin de compte, Humboldt exige que la science soit menée sans but. L'université, selon lui, doit produire une collaboration ininterrompue, constamment vivifiante, mais surtout non forcée et sans intention (Humboldt 2002 [1809], p.170).

Wilhelm von Humboldt avait occupé entre 1809/1810, pour 16 mois, la fonction de directeur du culte et de l'enseignement, ce qui était comparable à la fonction actuelle d'un secrétaire d'état. Il initia alors une vaste réforme de l'enseignement. Il eut une influence profonde sur l'articulation des systèmes d'éducation-formation dans les degrés de l'école primaire et secondaire (collège), du lycée (*Gymnasium*) et de celui de l'université. Humboldt améliora la formation des enseignants, introduisit un examen d'état pour les enseignements du secondaire et mit en place l'*Abitur*, comme condition pour entrer à l'université. Il ne réussit pas à transposer un système éducatif éloigné de l'état, ce qu'il considérait pourtant comme étant une nécessité constitutive de ce système. Le juriste Dietrich Spitta

(2004, p.101), qui s'est occupé toute sa vie de l'œuvre et de l'homme Wilhelm von Humboldt, regrettait que celui-ci eût prématurément quitté sa fonction de directeur. Sa réforme resta en effet bloquée à mi-chemin — mesurée à tout ce qu'il revendiquait.

Humboldt avait certes une idée du comment l'éloignement de l'état devait être instaurer et comment la grande école pouvait être organisée en détail. Néanmoins « L'université de Humboldt », en tant qu'idéal d'organisation d'une grande école, comme Sylvia Paletschek le montre, est essentiellement une construction du monde d'après. Au 19^{ème} siècle, l'idée d'université de Humboldt ne déploya absolument aucun effet concret, parce qu'elle n'était pas suffisamment connue. Le mémorandum de Humboldt : « *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstaltent [Sur l'organisation interne et externe des institutions scientifiques supérieures à Berlin]* » ne fut redécouvert qu'en 1896 et publié en extraits.¹ De même la fondation de l'université de Berlin ne passait pas pour être la pierre miliare dans l'évolution de l'autonomie des grandes écoles. Ceci ne lui fut attribué que dans l'idéalisation ultérieure (Paletschek 2002).

Dans les années 1910 débuta la (re)construction de l'Université Humboldt comme l'idée allemande d'université, en premier lieu pour garantir contre les exigences politiques envers les universités. L'histoire des universités allemandes du 19^{ème} siècle est décrite comme la réalisation du type idéal produit par von Humboldt. L'historien des religions, Adolf von Harnack (1900, pp.594-597), caractérise l'idée de Humboldt comme « faisant époque ». Selon lui, elle découle des circonstances allemandes du fait que les universités étaient « à proprement parler les lieux du progrès de la science ». La situation à partir de laquelle elle s'est développée au profit de la science en Prusse au cours de ce siècle est déjà pleinement représentée d'avance dans le mémorandum de Humboldt. Il voit à juste titre que les académies n'ont prospéré qu'à l'étranger, où les bienfaits des universités allemandes sont encore manquants à présent et à peine reconnus et en Allemagne dans des lieux sans universités, à une époque « où il leur manquait encore un esprit libéral, multiple et polyvalent. »

Plus décisive encore, c'est la voix qui s'élève du philosophe et pédagogue culturel Eduard Spranger (1882-1963). En représentant d'un humanisme et idéalisme renouvelés, il se développe dans les années 1920 en un homme politique formateur influent. Il affirme que ce fut Wilhelm von Humboldt qui créa l'université humaniste nouvelle et l'a réalisée en particulier dans celle idéalement typique de Berlin (Spranger 1910, p.VI). L'épanouissement de l'université

1 Il est vrai que Humboldt ne se trouvait pas totalement seul à partager ces idées. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Johann Gottlieb Fichte et Friedrich August Wolf, produisirent pareillement des contributions à cette idée nouvellement humaniste de l'université de Iéna (voir à ce sujet le recueil de textes de Müller, 1990). Friedrich Schiller (1774 [1789]) formulait déjà dans son discours de réception à l'université de Iéna : « Qu'est-ce donc et à quel fin étudie-t-on l'histoire universelle ? » la revendication que Humboldt a voulu plus tard mettre en œuvre institutionnellement.

berlinoise, il l'éclaire ainsi en disant qu'elle repose sur un principe. Celui-ci c'est — d'après lui — : « l'idée de science sous cette forme d'organisation qui devait et pouvait se créer, en relation avec l'état moderne ». Le noyau du nouveau concept de science est double : premièrement, l'axiome de l'autonomie, illimitée et libre de tout but, du chercheur ; deuxièmement, l'unité organique de tout le « faire » de la science ; L'idée d'unité des sciences présuppose qu'à l'université toutes les sciences soient représentées.

Cette louange enthousiaste de Spranger agit curieusement si on lit l'œuvre de l'historien Max Lenz, au sujet de l'histoire de l'université de Berlin, parue presque en même temps. Lui ébauche un tout autre tableau. Autrement que Spranger et ses adeptes, il ne voit aucune césure, dans les années 1920 (1910-1918 ; cit. Vol. 1, p.277), dans la fondation berlinoise. Il en vient même au résultat que pour lui, l'université de Berlin fut « foncièrement calquée sur les formes traditionnelles des universités allemandes ». Ceci concerne aussi bien ses statuts, qu'aussi les positionnements publiés dans leurs grandes lignes de Schleiermacher. L'idéalisation dut s'ensuivre à l'époque autour de 1900, pour assurer la recherche fondamentale, en importance croissante depuis 1880. Mais aussi pour légitimer le privilège de l'université berlinoise en comparaison aux autres universités prussiennes.

La construction de l'université idéale s'avéra en 1933 comme insuffisante pour préserver les grandes écoles de l'asservissement sous le national-socialisme. En 1933, l'autogestion collégiale de l'université fut supprimée et remplacée par le principe de l'administrateur en chef (*Führer*). Les enseignants des grandes écoles d'origine juive, les politiques qui pensaient autrement et les membres des partis de gauche — dans l'ensemble quelque 15% du corps professoral — furent destitués. Les nationaux-socialistes ont introduit des restrictions sur les études, qui ont été approuvées en raison de la crise de surpopulation des universités redoutée depuis 1930. Surtout au cours de la première année après leur arrivée au pouvoir, les nationaux-socialistes sont intervenus dans les procédures de nomination et ont tenté de nommer des professeurs fidèles au parti (voir Seier 1984).

Après 1945, la reprise de l'idée de l'université selon Humboldt s'avéra souvent à l'instar d'une planche de salut. Karl Jaspers (1945) attribua également le désastre du national-socialisme au fait que l'unité de la science fut perdue dans la seconde moitié du XIXe siècle. La forte diffusion du positivisme et de la spécialisation porta atteinte à la fonction formatrice de l'université. Si le vaste cosmos des sciences était restauré, la scientificité et l'humanité seraient garanties. C'est seulement ainsi qu'on pourrait empêcher d'en arriver, comme dans le national-socialisme, à un « anéantissement des vies sans valeur de vivre ». Selon Jaspers, celui-ci remonte à un monde positiviste dépourvu de Dieu. L'université doit redevenir un « grand tout englobant tout » et elle ne devrait pas se disloquer en écoles spécialisées et spécialistes.

D'une part, les grandes écoles pourraient ainsi être isolées

de tout jugement critique. La revendication d'une prise de distance par rapport à l'État et de l'autonomie était désormais condensée dans le récit, tandis que les grandes écoles restaient essentiellement intactes. D'un autre côté, la référence à Humboldt a pu favoriser l'orientation plus forte de l'université à soutenir la recherche dans les années 1960.

Le sociologue Helmut Schelsky (1963, p.48) tenta avec son livre, qui eut une grande influence, *Einsamkeit Und Freiheit. Die Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen [Solitude et liberté. L'idée et la forme de l'université allemande et ses réformes]* pour repousser les réformes imminentes des grandes écoles. Schelsky considère l'idée de l'université dans l'idéalisme allemand comme un cadre normatif, contre lequel toute tentative de réforme universitaire doit faire ses preuves. En 1960, il qualifiait encore la fondation de l'université de Berlin en 1810 de « passé actuel ». La fondation universitaire selon Humboldt reçut avec cela le caractère d'un type idéal. Le fait qu'il s'agisse ici du modèle bureaucratique-oligarchique de la grande école des années 1950 et 1960 montre à quel point le type idéal de Humboldt peut être mal compris.

2. Autonomie des grandes écoles et état

L'autonomie des grandes écoles apparaît tout d'abord comme une exigence, de sorte que la discussion scientifique puisse se déployer sans être limitée par des intérêts sociaux. Historiquement, cette revendication s'orienta tout d'abord contre la religion et les Églises. Aujourd'hui elle se réfère néanmoins aussi à l'encontre du contrôle de l'état, que celui-ci soit à présent légitimé démocratiquement ou autoritairement. Finalement la revendication d'autonomie est aussi soulevée à l'encontre de l'économie. Une science doit aussi pouvoir suivre en définitive sa propre logique, notamment le droit de comprendre les universités et grandes écoles comme des lieux d'exercice d'un penser libre. Auto-nomie veut dire que l'esprit (*nomos*) se donne sa loi propre. Le principe d'autonomie en est l'élément constitutif déterminant. La grande école se forme comme un lieu structurellement souverain, qui produit des connaissances en questionnant et en remettant en cause comment les choses se sont passées. En conséquence, il s'agit de créer un lieu sociétal à la critique.

Cela peut être incommode et ça explique pourquoi l'autonomie des grandes écoles fut toujours remise en danger et le demeure. Dans une grande école, on a le droit de et le droit d'explorer chaque position, toute affirmation discursive, et de la juger de manière autonome. Rien n'existe au-dessus de ce questionnement critique, rien n'est sûr avant, tout doit pouvoir être soumis à la critique libre et ouverte de la raison. La revendication rend claire que des grandes écoles doivent refuser tout pouvoir quelconque qui s'exerce sur elle et doivent renvoyer tout positionnement externe de buts, qu'il soit à présent de nature économique, politique ou idéologique.

Une situation semble avoir été atteinte en Allemagne dans laquelle l'état avec son pouvoir, donne un soutien au prin-

cipe de l'université ou de la grande école et renforce de ce fait sa souveraineté. L'autonomie des grandes écoles se laisse comprendre comme une transposition de l'article 5, § 3 de la *GrundGesetze (GG)* : « *L'art et la science, la recherche et l'enseignement sont libres. La liberté d'enseignement s'affranchit de la loyauté envers la constitution* » La seconde phrase limitative n'est en aucun cas candide. Elle sépare en effet la liberté de la science de son contenu universel et le rattache à une politique particulière, au droit positif suivant une Constitution. Elle remet ainsi aux mains de l'état un moyen considérable d'intimidation que celui-ci, dans le passé, n'a guère hésité à utiliser. Si on l'ignore au départ, il est incontestable que l'autonomie des grandes écoles est une caractéristique fondamentale de la démocratie : une démocratie se distingue, entre autre, du fait qu'elle accorde une autonomie aux sciences et aux grandes écoles et n'essaye pas d'en faire ses proies.

Comprise ainsi, une autonomie est associée à l'intérieur de la grande école avec l'émancipation et la démocratie. Non pas parce que sur les connaissances scientifiques, le principe de majorité fût décidée. Ce serait là une conception ridicule de la science et aussi de la démocratie. Dans la discussion scientifique, c'est beaucoup plus la vertu du meilleur argument qui prévaut ; ce qui compte c'est la forme supérieure de la connaissance. Ce n'est ni le rang, ni le statut qui a une consistance en face de la vérité de la connaissance et dans le processus de l'argumentation scientifique, tous les acteurs se rencontrent à égalité. Personne n'exclut les autres, personne ne donne du poids à un argument parce que la personne qui l'avance porte un titre académique ou pas. Parce que cette personne a le sexe qui convient ou pas, parce qu'elle est citoyenne de cet état ou pas, dans ce sens l'autonomie renvoie au caractère universel de la grande école. La liberté des argumentations, de la réflexion et du positionnement des interrogations — et même le doute quant aux bases sur lesquelles cela se produit — une science la possède en commun avec une démocratie.

Le contraire d'une autonomie extérieure d'une grande école serait une gouvernance politique et un contrôle des grandes écoles au moyen d'un positionnement politique qui leur est supra-ordonné. Une telle déviation peut surgir discrètement lors qu'une politique et des directions de grandes écoles tentent de nier aux scientifiques eux-mêmes toutes déclarations publiques (voir Mollers 2009, p.57). Cependant, cela s'étend à l'uniformisation si des positions scientifiques divergentes ou un processus de recherche ouvert ne sont pas tolérés, si le recrutement de jeunes scientifiques est politiquement contrôlé et si les publications sont soumises à la censure.

La plupart des constitutions des pays concèdent aux grandes écoles le droit à l'autogestion dans le cadre des lois. Ceci n'est pourtant pas un critère pour pouvoir parler d'une vaste autonomie des grandes écoles. L'autonomie d'une grande école n'est pas purement et simplement le droit d'autonomie de son statut. Il s'agit

beaucoup plus de la capacité, sur le domaine juridique, dans les finances, le personnel et l'organisation, d'être en effet indépendante de l'influence étatique. Le degré d'autonomie varie entre la garantie de l'article 5 § 3, p.1 GG et la contrainte au pouvoir d'état, de l'article 20 § 2 GG.

Sur quelles possibilités d'interventions disposaient les *Länder* fédéraux dans le passé ? Est-ce que l'autonomie des grandes écoles étaient effectivement en progression ? Dans l'investigation qui va suivre, cette question sera posée en ayant recours aux critères suivants :

✓ **Exercer une supervision professionnelle** : Le *Land* fédéral concerné ne vérifie pas seulement si les réglementations des grandes écoles sont conciliables avec les conditions juridiques cadres. Ce serait sans problème. Il peut également examiner le contenu effectif ou le contenu factuel des réglementations et, si les règles vont à l'encontre des intentions du pays, les rejeter. Si cela se produit, l'État contrôlera *de facto* les grandes écoles en déterminant à l'avance ce qu'il attend de celles-ci et dans quelle mesure l'auto-administration sera tolérée (Voir Sandberg 2003, pp.39 et suiv.)

✓ **Empreinte d'une autonomie stratégique** : Pour coordonner les grandes écoles à l'intérieur d'un *Land*, les grandes écoles individuelles tiennent elles-mêmes prêtes des planifications correspondantes le plus souvent. (Elles précisent quelles filières d'études sont proposées avec quel nombre de places.) Cependant, le niveau de l'État ou une commission chargée de la planification peut émettre des exigences de grande envergure. Dans le passé, l'approbation du niveau de l'État était requise lorsque les différents plans de développement étaient intégrés dans la planification structurelle de l'État.

✓ **Empreinte de l'autonomie personnelle** : Les grandes écoles peuvent-elles répondre à la vocation des élèves de grande écoles ou bien si le *Land* fédéral dispose d'un droit de dire son mot ou bien même de prendre la décision finale ? À l'appui de ce critère, on peut y déterminer si la liberté de recherche et celle de l'enseignement sont garanties ou bien si elles sont présentes en étant seulement limitées — étant donné qu'une influence politique personnelle peut être prise (voir Lanzendorf & Pasternak 2008, pp.58 et suiv.).

✓ **Autonomie financière** : Si des budgets globaux sont disponibles, les grandes écoles peuvent gérer elles-mêmes leurs ressources financières. Une allocation annuelle forfaitaire de fonds leur permet de disposer d'une large autonomie économique.

Si l'on regarde les évolutions de ces deux dernières décennies l'impression se confirme que les *Länder* fédéraux se retirent de la gestion directe des grandes écoles. L'autonomie des grandes écoles croît. Ce processus devient entre temps rhétorique, en étant accompagné d'un pathos pénible, qui attise le doute sur le sérieux de l'affaire. Ainsi les

parlements de *Land* renvoient-ils la « loi sur la liberté des grandes écoles » qui affranchit les grandes écoles et universités de la tutelle de l'état. Le concept de « grande école dérégulée » célèbre le

modèle d'une grande école exemptée du contrôle détaillé de l'État, laquelle sait « se positionner avec succès à un niveau constamment élevé sur la base de ses connaissances spécialisées. (Behm & Müller 2010, pp.26 et suiv. » Enfin, selon la teneur, les universités sont en train de passer du statut de simples appendices des ministères à celui de véri-

« La nomination des enseignants d'université doit rester exclusivement réserver à l'état »
Wilhelm von Humboldt

tables « organisations » capables de prendre leurs propres décisions structurelles centrales.

Supervision spécialisée : Alors que pour les grandes écoles de fondation, qui sont à trouver, en Basse-Saxe dans le secteur des grandes écoles publiques, la supervision spécialisée est devenue obsolète sans plus, puisque avec l'établissement de la fondation de droit public ces compétences sont transférées à l'école, on constate que la plupart des *Länder* fédéraux, ont largement gardé des restes de la supervision spécialisée. En conséquence de quoi aucun état fédéral n'a cédé complètement à la grande école la supervision spécialisée. Il est vrai que les situations de régulation de fait furent fortement réduites. La supervision spécialisée se réfère à l'enquête et à la réunion des capacités de formation, et donc, pour l'essentiel, à la statistique du nombre d'étudiants accueillis. C'est significatif dans la mesure où au plan supérieur qui empiète sur la grande école, la coordination de l'offre de places d'accueil incombe à chaque Parlement du *Land* concerné et non pas à la communauté de la grande école où elle devrait être située dans le cas d'une autonomie complète. Mais il apparaît également que les *Länder* fédéraux ont largement renoncé au pouvoir du contrôle de supervision spécialisée.

Autonomie stratégique : La compétence de la section organisationnelle des universités a changé de façon permanente. Dans le passé, les ministères des Sciences avaient leur mot à dire dans la création, la fusion et la fermeture d'instituts, de facultés et de départements. À présent ces compétence reviennent à la grande école elle-même et sont de plus en plus considérées comme relevant de la Tâche de la direction de la grande école. Dans cette mesure, il faut constater que l'autonomie stratégique des grandes écoles s'accroît, les compétences décisionnelles gagnées sont, il est vrai, de plus en plus centralisées du fait qu'elles sont de plus en plus décalées en direction du sommet de l'université. Certes de nouvelles sections fondamentales de grandes écoles ont échoué largement et souvent à la résistance des instituts concernés, facultés et départements spécialisés. Toutefois il faut constater que la tâche consistant à créer à l'avenir des collèges, des écoles de master et des écoles supérieures au sein de l'université/grande école nécessite une gestion universitaire solide et donne aux différentes unités universitaires l'impression que seuls les acteurs de la gestion étrangère ont été remplacés.

Le changement de compétence lors de la conception des programmes d'études est particulièrement frappant. Dans le passé, les décisions détaillées étaient généralement négociées directement entre les départements et les spécialistes référents et respectifs des ministères d'État. Aujourd'hui, soutenues par l'augmentation du nombre de postes concernés, les décisions de gestion des universités concernant les programmes menant à un diplôme se prennent généralement encore au niveau des instituts, des départements et des facultés. Cependant, la direction des universités s'arroge de plus en plus le droit non seulement d'élaborer des lignes directrices pour les programmes d'études, mais également de contrôler l'organisation des modules individuels, jusque dans les détails de leurs contenus.

Autonomie personnelle : Celui qui reçoit un professeur et celui qui n'en reçoit pas, c'est la une décision structurelle centrale dans les grandes écoles et universités. La politique du personnel est le levier des évolutions essentielles dans les grandes écoles, par lequel on les encourage ou bien on les entrave. La nomination du personnel détermine aussi de manière décisive les contenus des orientations de recherches et des parcours d'études. Dans ces dernières décennies de nombreux parlements des *Länder* — ce que Humboldt n'eût jamais compris — ont remis le processus de recrutement dans les mains des grandes écoles et universités. Les décisions concernant le personnel sont à présent

pour l'essentiel prises dans les domaines spécialisés et facultés, parce que la connaissance spécialisée nécessaire s'y rencontre là, quant à la qualification des candidats. Auparavant les propositions devaient être classées à partir de l'accord des ministères scientifiques et à cette occasion, et ce faisant, l'une ou l'autre des listes de nominations a été parfois réorganisée pour des raisons politiques [ou syndicales, pour la France, *ndt*] partisans. Désormais, la compétence finale revient à la direction de l'université et il faut vérifier dans quelle mesure la direction de l'université en fait usage.

Autonomie financière : Avec la budgétisation globale, les universités sont autorisées à gérer leurs ressources financières de manière indépendante — contrairement à la caméralistique traditionnelle [La caméralistique est un système traditionnel de comptabilité et de budgétisation principalement utilisé dans le secteur public. Le terme est dérivé du mot latin « *camera* », qui signifie « chambre » et remonte au trésor princier, *ndt*]. L'État a désormais renoncé aux exigences détaillées concernant les dépenses individuelles. Les universités reçoivent chaque année des allocations forfaitaires de fonds qu'elles peuvent utiliser de manière flexible en fonction de leurs objectifs et de leurs tâches. Souvent, il n'y a qu'une distinction entre deux titres budgétaires : les fonds courants et les fonds d'investissement.

Reste à expliquer pour quelle raison l'état s'est retiré de la direction des grandes écoles et universités. La cause originelle en est probablement que vers la fin du siècle dernier, le paradigme du *new public management* [nouveau management public, en anglais dans le texte, *ndt*] a commencé son avancée triomphale dans le monde entier et, en tant que modèle dominant, a déclenché un changement profond dans l'administration publique. Le *new public management* s'est développé à l'instar d'une culture mondiale et il exerce une pression normative forte sur la politique et l'administration. Il s'appuie sur un nouveau paradigme de gouvernance qui préfère le contrôle décentralisé aux modes précédents du contrôle centralisé et s'appuie sur une coordination compétitive du système scientifique à l'échelle mondiale (pour plus d'informations, voir Münch 2011). Même si le motif du retrait de l'État peut être douteux, des universités exemptées voient le jour. La question est donc ; Que savent faire les universités de cette liberté ?

3. Une centralisation au prix d'une autonomie extérieure

L'autonomie nouvellement acquise des universités profite aux nombreuses unités décentralisées des universités, et pas seulement aux présidiums et aux rectorats. Telle est souvent la promesse faite dans le processus de modernisation des universités. Lorsque les instituts, facultés et départements se plaignent d'une perte d'autonomie, cela est dû à une « répartition des compétences » mal dosée au sein de l'université. Cela pourrait aisément être évité par un meilleur rattachement de ce qui est centralement stratégique à ce qui est décidée de manière décentralisée (Hüther *et al.* 2011).

Mais fréquemment, par trop souvent, le gain d'autonomie acquis par un acteur n'est à atteindre que par la perte d'autonomie d'un autre. Le plus de gain en autonomie n'entraîne pas un grand enthousiasme dans les grandes écoles, au lieu de cela l'autogestion nécessaire est ressen-

tie comme une charge. Cela devrait avoir essentiellement à faire avec le fait que ce n'est guère l'université de Humboldt qui sert ici de modèle de la réforme des grandes écoles ou universités, mais au contraire, la forme d'organisation de l'entreprise capitaliste. Traditionnellement on relie à ce concept celui de l'efficacité. En y oubliant à l'occasion que c'est un caractère de l'entreprise capitaliste d'aliéner le travail vivant. Car les porteurs des processus de gouvernance en sont aussi exclus. Les universités risquent actuellement de gaspiller leurs acquis en matière d'autonomie parce qu'elles ne revendiquent pas activement les possibilités d'auto-administration et passent ainsi du mode externe au mode interne de détermination d'autrui.

Dans ce contexte, de nouveaux instruments d'administration des grandes écoles et universités ont été créés pour permettre une meilleure flexibilité et capacité d'adaptation. Les universités, plus précisément les directions universitaires et de grandes écoles, reçoivent de la politique une autonomie améliorée. D'une manière analogues aux comités de direction d'entreprises, ces directions universitaires prennent de vastes décisions sur l'évolution des grandes écoles et universités. En accord avec les directions universitaires, les conseils d'universités ou de grandes écoles, fixent le profil des établissements d'enseignement supérieur : à savoir, de bien découper, en concurrence avec d'autres grandes écoles et universités, leurs compétences centrales, la stratégie et l'objectif. En de nombreux cas des représentants influents de l'économie siègent dans ces conseils. Les objectifs de ces conseils sont souvent imposés de haut en bas. Pour ce but, les directions de grandes écoles et universités ont d'énormes compétences sur l'utilisation des moyens financiers, et prennent une influence sur le choix des doyens, la constitution des commissions professionnelles, délèguent des experts externes aux commissions, annoncent la nomination et parfois déterminent le niveau des salaires. Elles concluent des conventions d'objectifs et décident des formations proposées ou du type de diplômes proposés.²

La nouvelle autonomie des universités se révèle tout d'abord dans l'aggravation des conflits entre les grandes écoles et les domaines spécialisés. Cela tourne essentiellement de la question de savoir la force de la main mise du central sur comment doit être la forme et les contenus de l'organisation des parcours d'études.

Ceux qui se plaignent de la « décentralisation » au-delà des interventions des directions de grande école et d'université, ne devrait cependant pas oublier ceci : Autrefois aussi, il y avait des instituts, des domaines spécialisés et des facultés qui n'étaient pas libres dans leurs décisions quant à leur personnel, voies de communications et programmes. Mais ils avaient un grand avantage dans la gestion de détails, discriminée par la supra-bureaucratie : le ministère restait bien loin ; Présidents et recteurs ser-

2 Voir aussi Bleicher (2014, pp.182-185).

vaient alors de tampons effectifs et appréciés pour ne donner aucunes possibilités aux référents ministériels de venir gérer dans le détail les activités d'enseignement et de recherche sur place.

Mais à présent les lois des *Länder* équipent précisément les directions de grandes écoles et d'universités des possibilités d'une gestion détaillée jusqu'au cœur même de l'enseignement et de la recherche. La plupart des présidents et recteurs semblent ne plus pouvoir contester la nouvelle souveraineté des budgets. Ils multiplient les postes de personnel qui ne relèvent pas de l'enseignement ou de la recherche afin d'avoir un meilleur accès aux unités décentralisées. L'ancien allié contre l'intervention intempestive des ministères devient désormais un partenaire de conflit qui déclenche des querelles sur la répartition des compétences dans les universités.

Entre temps, nous pouvons observer les mêmes conflits dans les grandes écoles que nous rencontrons et connaissons dans les entreprises et administrations. Tandis que le quartier

général désespère que le personnel d'« en bas » de l'organisation n'ait pas de vision d'ensemble, ceux « d'en bas » se plaignent de « l'hydrocéphale » en croissance du sommet : il a bien une opinion sur tout, mais il n'a aucun sentiment de rien.

On peut éventuellement juger de manière distincte pour savoir si des grandes écoles et universités sont menées de manière efficace et compétente comme des entreprises. Mais il y a une chose qui se révèle : pour les unités décentralisées qui, aux universités et grandes écoles, produisent en recherche et enseignement, il en résulte soit ni « croissance d'autonomie » ni « gain de liberté », ou même carrément une « dérégulation ».

Les grandes écoles et universités sont équilibrées — en suivant la logique d'entreprise — par arrimage et accommodations à la concurrence. Elles doivent donc se laisser mesurer aux « *best practices* [meilleures pratiques, en anglais dans le texte, *ndt*] » des autres grandes écoles et universités. En conséquence, cela signifie qu'elles n'en arrivent plus jamais au calme. Et que le rythme spécifique, plutôt lent, de la recherche et de l'enseignement scientifiques ne peut plus prévaloir en raison d'une réorganisation constante et du nouveau personnel.

Le classement évalue les matières spécialisées enseignées tout comme les universités. Le fait qu'ils passent pour particulièrement bons, c'est-à-dire « excellents », dépend de divers facteurs : s'ils reçoivent et sont dotés d'enseignants scientifiques particulièrement respectés, si les demandes de financement de la recherche sont approuvées, s'ils reçoivent un financement spécial de l'État ou s'ils obtiennent le statut d'excellence, en étant dotés ainsi des fonds appropriés qui leur sont attribués en conséquence.

Au regard des classements et des possibilités de modification des profils spécialisés, il est important que les grandes

« Mais la liberté est menacée non seulement par l'État simplement, mais aussi par les institutions elles-mêmes, qui, lorsqu'elles démarrent, adoptent un certain esprit et étouffent volontiers l'émergence d'un autre. »

Wilhelm von Humboldt

écoles et universités puissent échanger leurs personnels qui sont accueillis. De grands universitaires de haute réputation et disposant de publications allant à l'avenant, doivent être conservés par des engagements salariaux appropriés et d'autres doivent pouvoir être licenciés. En vérité les espaces de jeux des grandes écoles et universités publiques, au moyen d'une fixation tarifaire encore fortement limitée par l'exigence de neutralité des coûts. Les grands écoles et universités privées, ainsi que les fondations, peuvent par contre se mouvoir en dehors des tarifs fixés et font preuve d'une flexibilité plus élevée.

Ainsi, l'augmentation de l'autonomie s'est avérée être un cadeau funeste [*Danaergeschenk* ou « cadeau des Grecs (anciens!) » (sic!), *ndt*] qui, pour le dire avec précaution, ne permet pas aux acteurs individuels de haut niveau de faire l'expérience d'une autonomie dans une mesure suffisante. Le renoncement du souverain démocratique à la régulation du système des universités et des grandes écoles, [même les plus prestigieuses pour la France, *ndt*] favorise le fait que d'autres structures de pouvoir viennent s'y nicher. Or, ceci contredit la logique qui est propre à la science et à sa pratique et qui remet directement en cause l'autonomie partielle ainsi acquise. Avec l'accroissement d'autonomie, de nouveaux instruments de manipulations gestionnaires des universités et grandes écoles ont été créés pour les diriger. Ils sont censés permettre de plus grandes flexibilités et capacités d'adaptation, mais ont néanmoins abouti à ne plus faire apparaître d'autonomie. Le tigre s'est habitué à sa cage, et il ne désire plus du tout en abandonner les barreaux.

4. Différenciation fonctionnelle et le rêve de l'autonomie absolue

Dans sa remarque intermédiaire devenue célèbre, dans ses écrits sociologiques sur la religion, le sociologue Max Weber (1864-1920) formula une théorie de la différenciation institutionnelle (1886), laquelle décrit comment la société s'articule en systèmes partiels relativement autonomes. À la base des différenciations sociétales multiples se trouve une qualité partagée en commun : la rationalisation des formes de vie. Elle crée ce qu'on appelle des « sphères de valeur » et donc des domaines partiels de la société comme l'économie, la politique, la culture (y compris la science), qui suivent, à chaque fois, une logique propre (Müller 2020, pp.247-251). Ce cheminement idéal est repris à de multiples reprises dans la théorie de la modernisation — l'amorce de la *Dreigliederung* (2024) de l'organisme social, de Rudolf Steiner (1861-1925) est aussi à ordonner dans cette figure de théorie. Pour l'exprimer d'une manière abstraite, une différenciation fonctionnelle exhausse l'autonomie de chaque domaine partiel — politique, économie, et sous-système scientifique et culturel — et réduit la complexité des exigences posés. Les sous-systèmes peuvent se concentrer exclusivement sur la satisfaction de leurs propres critères de décision et négliger délibérément les facteurs externes. (Krücken 2009, p.50). Ainsi le système partiel « science » se concentre-t-il sur le but des progrès de la connaissance et développe pour cela théories, méthodes et publications. Une différenciation so-

ciétale croissante contribue pour cela à ce que des institutions enregistrent un gain d'autonomie d'un domaine partiel. Cela intervient tout particulièrement pour la science.

Dans les années passées, le système partiel science connut une revalorisation considérable. Parmi les gens de 30 à 34 ans, la proportion de diplômés universitaires dépasse désormais les 50 pour cent (Office fédéral de la statistique, 2022). Avec la proclamation de la société scientifique, il fallait de plus en plus d'acteurs ayant une formation scientifique idoine (Stehr 1994).

Cependant, cette « scientificisation » de la société entraîne une plus grande socialisation de la science, de sorte que le sous-système scientifique court le risque que l'objectif initial de faire progresser la connaissance soit de plus en plus sur-formé par des intérêts extérieurs systématiques. Uwe Schimank (2012, p.122) déplore, par exemple, la tendance d'orienter la recherche seulement désormais sur les calculs d'utilité économique ou des critères d'efficacités politiquement engendrés, lesquels se trouvent être opposés à la tâche véritable de la production de connaissances et de l'autonomie des grandes écoles et universités. Le théoricien de la société, Richard Münch (2011, p.14), argumente d'une manière similaire. Il constate un flou croissant des limites entre les sous-systèmes, ce qui sape leur logique propre.

Peter Strohschneider, ancien président der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* [Communauté de la recherche allemande] a plaidé, dans une controverse avec le scientifique de l'économie, Uwe Schneidewind, pour la stricte orientation du système partiel science sur sa propre légité [ici au sens donné à ce terme par Geneviève Bideau : l'ensemble des lois propre système, *ndt*], et donc en faveur de la « différence guidant » entre le vrai et le faux. Strohschneider refuse que les grandes écoles et universités soulèvent des revendications d'organisation sociétale ; il défend donc une orientation conséquente sur leurs propres tâches. Ce n'est qu'ainsi que la Science, en tant que moteur d'innovations et de corrections sociétales peut être opérante. Strohschneider (2014, p.182) met en garde devant le danger que la différence entre excellence scientifique et importance sociétale pratique soit levée : « (...) si la science ne produit pas simplement un savoir, mais au contraire, se voit contrainte à une richesse des conséquences pour le sauvetage du monde », tout échec scientifique devient un délit !

Armin Grunwald (2015, p.19) & Uwe Schneidewind (2016, pp.16-18) répondent à Strohschneider que dans le système scientifique, il y a toujours eu une orientation de l'application. Grunwald argumente que les sciences technologiques orientées sur l'application ne provoquent pas d'extinction, par exemple, du système scientifique mais l'auraient, au contraire, complétée. Il attend des effets analogues de la part de la science transformatrice comme l'exige Schneidewind. Celle-ci ne doit pas seulement accompagner, les décrire ou les observer, ces processus de transformation sociétaux, mais y prendre elle-même une part active et engendrer ainsi un savoir dans le domaine de la transformation (Schneidewind & Singer-Brodowski 2014, p.69). Une

telle science transformatrice ne mènera pas, comme le redoute Strohschneider, à ce qu'une « épistémologie soit remplacée par une praxéologie ». [voir pour ce terme: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Prax%C3%A9ologie>, ndt]

Dans le débat autour d'une démarcation éventuelle, la question de savoir comment des universités peuvent se placer en relation avec des acteurs d'autres domaines fonctionnels, reste sous-éclairée. Les craintes de la commodification (*Kommodierung*), exprimées par Uwe Schimank (2012, p.122), désignent quoi qu'il en soit une orientation du penser. De fait, des grandes écoles et universités peuvent se relier à d'autres domaines fonctionnels de la société en agissant de manière entrepreneuriale. Michael Burawoy (2015, pp.93-109) a développé une typologie de cheminements stratégiques des universités qui mesure le spectre des démarcations possibles : le type des universités commodifiées conduit certes à ce que des universités abandonnent leur *splendid isolation* [splendide isolement, en anglais dans le texte ndt] et entrent en relations avec d'autres acteurs, néanmoins de manière utilitariste en étant orientées pour leur propre utilité ou gain maximum.

Un deuxième type, décrit comme modèle de régulation par Burawoy (2015, p.96), met pareillement des grandes écoles en rapport avec la société, il est vrai d'une manière similairement problématique. Les universités y tombent dans une sur-régulation avec des acteurs politiques. Le but est d'utiliser de manière plus efficiente les moyens publics. Burawoy considère le système de Bologne exemplaire pour un modèle de régulation qui homogénéise la formation des universités, au-dessus des frontières. Les universités adoptent ici plutôt une fonction d'outils, d'instruments, que celle d'un poste actif de l'économie du savoir.

Aussi bien l'université commodifiée que le modèle de régulation partent de la production d'un savoir instrumental, à savoir d'un but déterminé comme la résolution coordonnée de problèmes. Ce qui est problématique c'est qu'on croit pouvoir court-circuiter la société avec le monde scientifique ce qui engendre ensuite un savoir orienté sur l'application aux ordres de clients. Pour aller à la rencontre de telles inspirations, Burawoy (2015, p.100) développe le troisième type : la grande école ou l'université publique. Celle-ci doit créer un savoir critique qui est en situation de pouvoir remettre en question le savoir instrumental. Les restrictions disciplinaires doivent y être surmontées et on doit y faire naître un dialogue par le dialogue avec l'ensemble de la société. Cela veut dire que la communauté universitaire doit développer une conscience critique communautaire, ce qu'elle comprend alors à l'instar d'un charge publique.³

Que faut-il faire ? Qu'on en vint à s'opposer au parcours

3 En vérité l'esprit critique est inhérent au futur chercheur dans son penser intime et solitaire, mais il apprend en entrant à l'université, qu'il n'a guère le droit de l'exposer publiquement dans le cadre universitaire, du moins, en France. Par exemple : En tant que responsable administratif Erasmus d'un UFR de biologie à l'Université des Sciences et Technologies Lille 1, je fus choqué, un jour, autoir de l'an 2000 par l'annonce faite par un professeur de biologie travaillant sur l'amélioration génétique des endives ou fameuses « perles du Nord » : « Si vous êtes contre les OGM, je ne veux pas de vous dans ma spécialité ! » Note du traducteur.

se trouvant victorieux des modèles de régulation et de marché et à comprendre des universités comme étant des lieux publics critiques, dans lesquels des scientifiques débattent de la nature de la grande école ou de l'université et de leurs rôles dans la société. Or c'est un nombre de publications qu'on ne peut même pas embrasser du regard qui en signale justement nettement le besoin factuel.

La situation de la grande école ou de l'université est double en vérité. L'université de Humboldt est toujours aussi une grande école qui court le danger de parfaitement se satisfaire elle-même de la *splendid isolation*. Les grandes écoles à l'époque de la grande transformation par contre se trouvent en même temps à l'intérieur et à l'extérieur de la société. Elles prennent part à la transformation sociale et sont dans le même temps les observatrices critiques de celle-ci. Cette double qualité caractérise l'essence des grandes écoles et universités actuelles qui se sont pour le moins modifiées en amorce avec ce signe distinctif qui les marque. Elles ne peuvent guère souhaiter revenir à la position de la *splendid isolation*, quand bien même cette période surannée veuille rester dans le souvenir de plus d'un professeur d'université, à l'instar d'une « période dorée de l'université ». En vérité toutefois, il ne s'agit que d'un paradis de narration, auquel aucune durée ne fut jamais modestement accordée.

Si donc l'opinion publique forme l'espace pour une grande école ou une université critique, alors celle-ci ou celle-là a pour tâche de soutenir activement la démocratie délibérative. La grande école et l'université doivent devenir visibles comme actrices, lorsqu'il s'agit de discuter de l'orientation prise par la société. Étant donné que des représentants traditionnels de la vie publique — syndicats, partis politiques, organisations de bonne volonté, unions religieuses — remplissent insuffisamment leurs tâches, les grandes écoles et universités doivent percevoir leur vocation et, dans l'organisation d'une démocratie délibérative, et en devenir les institutions centrales. Ce n'est qu'après cela que l'autonomie universitaire, plus qu'être un état de libération seulement, les grandes écoles et universités deviendront des actrices sociales !

Sozialimpulse 3/2024

(Traduction Daniel Kmiecik)

André Bleicher, né en 1963 ; il achève une formation d'électro-mécanicien ; études de gestion d'entreprise et travaille comme enseignant en gestion d'entreprise, en parcourant toutes les étapes d'une carrière scientifique : à l'université brande-bougeoise Cottbus, celle de Leipzig et de l'université Lumière II de Lyon et la grande école spécialisée de Salzbourg. Depuis 2012, il travaille à la « *Hochschule Biberach* », dont il est le recteur depuis 2017. De 2014 à 2023, en tant que manager scientifique, il fut actif à l'interface entre science et politique. Il s'intéresse au fond à tous ce qui peut se structurer et se développer à l'instar d'une théorie. Ses principaux points forts de recherche sont la direction durable d'entreprise, les relations du travail, la démocratie économique. Actuellement il se préoccupe principalement du devenir des institutions académiques.

Littérature

- Behm, Britta ; Müller, Ulrich (2010) :** *Erfolgsfaktoren für Hochschulräte [Facteurs de succès pour les conseils universitaires]*, dans : Meyer-Guckel, Volker ; Winde, Michael ; Ziegele, Drank (éditeurs) : *Handbuch Hochschulräte : Denkstöße und Erfolgsfaktoren für Praxis*. Édition Stifterverband [Manuel pour les conseils universitaires : Réflexions et facteurs de réussite pour la pratique.], pp.16-100
- Bleicher, André (2014) :** *Blick über den Grenzzaun : das osterreiche Fachhochschulsystem auf dem Weg zu institutioneller Selbstbestimmung und Akademisierung ? [Par-delà la barrière frontalière : le système des hautes écoles spécialisées autrichiennes sur la voie de l'autodétermination institutionnelle et de l'académisation ?]* Dans : **Die neue Hochschule** 55, (2014) 6, pp.182-185.
- Burawoy, Michael (2015) :** *Public Sociology : Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit [Sociologie publique : sociologie publique contre le fondamentalisme de marché et les inégalités mondiales]* (traduction allemande R. Othmer)
- Eßbach, Wolfgang (2009) :** *Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform [Au-delà de la façade. La réforme Bachelor/Master allemande]* dans : Kaube, Lorenz (éditeur) : *Die illusion Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik [L'illusion de l'excellence. Les mensonges de la politique scientifique]* Verlag Klaus Wagenbach
- Etzkowitz, Henry ; Wester, Andrew ; Gebhardt, Christiane ; Terra, Branca. R. C. (2000) :** *The future of the university and the university of the future. Evolution from the ivory tower to entrepreneuria paradigm. [L'avenir de l'université et l'université du futur. L'évolution de la tour d'ivoire au paradigme entrepreneurial.]* **Reseradch Policy** 29 (2), pp.313-330 — <https://doi.org/10.1016/>
- Grunwald, Armin (2015) :** *Transformative Wissenschaft — eine neu Ordnung im Wissenschaftsbetrieb ? [Science transformatrice – un nouvel ordre dans l'entreprise scientifique ?]* dans **GAIA -Ecological perspectives for Science and Society**, 24 (1), pp. 17-20.— <https://doi.org/10.14512/gaia.24.1.5>
- Harnack Adolph von (1900) :** *Geschichte der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin [Histoire de l'Académie royale des sciences de Prusse à Berlin]* vol. 1, Georg Olms Verlag
- Hütter, Otto ; Jacob, Anna Katherina (2011) :** *Hochschulen, Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung [Universités, questions, résultats et perspectives de la recherche universitaire en sciences sociales]* Springer VS — <https://doi.org/10.1007/978-3-658-1156-30>
- Humboldt Wilhelm von (1962) :** *Werke in fünf Banden [Œuvre en cinq volumes], Vol.I Schriften zur Anthropologie und Geschichte [Écrits sur l'anthropologie et l'histoire], cotta.*
- Humboldt, Wilhelm von (2002 [1909]) :** *Der Könisberger und der Litauische Schulplan [Les projets scolaires de Könisberg et lituaniens]* dans : *Werke in fünf Banden [Œuvre en cinq volumes], Vol.IV : Schriften zur Politik und Bildungswesen [Écrits sur la politique et le système éducatif-formatif]* , édité par Andreas Flitner et Klaus Giel, Société d'édition scientifique.
- Humboldt, Wilhelm von (2002 [1810]) :** *über die innere und äußere Organisation der höheren Wissenschaftlichen Anstalten in Berlin[]*, dans : *Werke in fünf Banden [Œuvre en cinq volumes], Vol.IV : Schriften zur Politik und Bildungswesen [Écrits sur la politique et le système éducatif-formatif]* , édité par Andreas Flitner et Klaus Giel, Société d'édition scientifique.
- Jaspers, Th. Karl (1986) :** *Die Erneuerung der Universität [Le renouveau de l'université]* (Rektratsrede/ Discours du rectorat 1945) dans, du même auteur : *Die Erneuerung der Universität (Rektratsrede/ Discours du rectorat 1945) Reden und Schriften / Discours et écrits 19845/46.*
- Krücken, Georg (2009) :** *Kommunikation im Wissenschaftssystem — was wissen wir, was können wir tun ? [La communication dans le système scientifique – que savons-nous, que pouvons-nous faire ?]* dans : **Hochschulmanagement** pp.60-55.
- Lanzendorf, Ute ; Pasternack, Peer (2008) :** *Landeshochschulpolitiken [Politique d'université du Land]* dans : Hildebrand, A. ; Wolf,F. (éditeurs) : *Die Politik Bundesländer. Stadtätigkeit im Vergleich [La politique des États fédéraux. Activité de la ville en comparaison]*, Wiebaden VS Verlag, pp.43-66.
- Lens, Max (1910-1918) :** *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin [Histoire de l'Université royale Friedrich Wilhelm de Berlin]* 4 vol. (vol. 1) Verlag der Buchhandlung des Waisen hauses [Editeur de la librairie de l'orphelinat]
- Möllers, Christoph (2009) :** *Kein Grundrecht für Exzellenzschutz [Aucun droit fondamental pour protéger l'excellence]* dans : Kaube, L. (éditeur) : *Die illusion der Exzellens. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik [L'illusion de l'excellence. Les mensonges de la politique scientifique]*, Wagenbach Verlag.
- Müller, Ernst (édit.) 1990 :** *Gelegentliche Gedanken über Universitäten [Réflexions aléatoires sur les universités]* de J. Engel, B. Erhardt, F.A. Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.J. Savigny, W.v. Humboldt, G.W.F. Hegel. Reclam Verlag.
- Müller-Böhlng, Detlef (2000) :** *Die entfesselte Hochschule [l'université déchaînée]*, Verlag Bertelsmann fondation.
- Müller Has-Peter (2020) :** *Max Weber Werk und Wirkung [Œuvre et impact]* (2ème édition actualisée et élargie), Böhlau verlag.
- Münch, Richard (2011) :** *Akademischer Kapitalismus. Überdie 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/kxp/detail.action?doiID=5777563>
- Paletschek, Sylvia (2002) :** *Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten hälfte des 20. Jahrhunderts [L'invention de l'Université Humboldt. La construction de l'idée universitaire allemande dans la première moitié du 20ème siècle]*, dans : **Historische Anthropologie** 2, pp.183-205.
- Pasternak, Peer ; Zierold, Steffen (2015) :** *Regional Hochschulwirkungen aktiv gestalten : ein Modell für Third-Mission-Etwicklungsstrategien. [Façonner activement les impacts des universités régionales : un modèle pour les stratégies de développement de troisième mission.]* dans : Fritsch, M. ; Pasternack, P. & Titze, M. (édit.) : *Schrumpende Regionen — dynamische Hochschulen . Hochschulstrategien*

im demographischen Wandel [Régions en déclin – universités dynamiques. Stratégies universitaires face au changement démographique](pp.279-293) ; Springer Vs — <https://www.hrk.de/hrk-at-a-glance/library/online-catalogue/export/regionale-hochschulwirkungen-aktiv-gestalten-ein-modell-fuer-third-mission-entwicklungsstrategien/>

Paulsen, Friedrich (1902) : *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*[Les universités allemandes et les études universitaires], A. Asher & Co.

Sandberg, Berit (2003) : *Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen — ein Deregulierungsinstrument ?* [Les accords d'objectifs entre l'État et les universités : un instrument de déréglementation ?] dans : **Beiträge zur Hochschulforschung** n° 4/2003, pp.36-55 — <https://bzh.bayern.de/archiv/artikelarchiv/artikeldetail/zielvereinbarungen-zwischen-staat-und-hochschulen-ein-deregulierungsinstrument>

Schelsky, Helmut (1963) : *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* [Solitude et liberté. Idée et forme de l'université allemande et de ses réformes] Rowohlt ;

Schiller, Friedrich (1789) : *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte ? Eine Akademische Antrittsrede.* [Qu'est-ce que cela signifie et dans quel but étudier l'histoire universelle ? Un discours de rentrée académique.] Dans : *Schillers Werke in fünf Bände* [Œuvre de Schiller en trois volumes].Vol. III, Aufbau Verlag.

Schimank, Uwe (2012) : *Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem* [La science comme sous-système social], dans : Massen, S ; Kaiser, M. ; Reinhart, M. & Sutter, B. (éditeurs) *Handbuch Wissenschaftssoziologie* [Manuel de sociologie des sciences] (pp.113-123) Springer VS, 2012.

Schneidewind, Uwe ; Singer-Brodowski, Mandy (2014) : *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschaft- und Hochschulsystem* [Science transformatrice. Le changement climatique dans le système scientifique et universitaire allemand] (2^{ème} édition améliorée et actualisée). Metropolis

Seier, Helmut (1984) : *Universität- und Hochschulpolitik im Nationalsozialistische Staat* [La politique universitaire et d'enseignement supérieur dans l'État national-socialiste] Dans : Klaus Malette (édit.) : *Der Nationalsozialismus an der Macht. Aspekte nationalsozialistische Politik und Herrschaft* [Le national-socialisme au pouvoir. Aspects de la politique et du régime national-socialiste] , Vandenhoeck & Rupprecht, pp.143-165.

Spranger, Eduard (1910) : *Über das Wesen der Universität* [À propos de la nature de l'université] Reuter & Richard

Spita Dietrich (2006) : *Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus* [L'éducation humaine et l'État. L'idéal éducatif de Wilhelm von Humboldt face aux critiques de l'humanisme], Mayer

Spita Dietrich (2004) : *Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts* [L'idée de l'État de Wilhelm von Humboldt] Duncker & Humblot

Statistisches Bundesamt/Office fédéral de la statistique (2020) : *Bildungsfinanzbericht 2020*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Rapport financier sur l'éducation 2020. Au nom du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche et de la conférence en cours du ministre de la Culture des Länder de la République fédérale d'Allemagne.]

Statistisches Bundesamt/Office fédéral de la statistique (2022) : *Bildungsindikatoren* [indicateurs de formation] Consulté le 30.11.2022 : https://www.destatis.de/DE/themen/Gesellschaft-umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/bildungsindikatoren_inhalt.html#620194

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

Steiner Rudolf (2024) : *Schriften über soziale Dreigliederung* [Écrits sur la tripartition/triarticulation sociale] dans : Clement, Christian (éditeur) *Steiner Kritische Ausgabe (SKA) Vol. 13*, fromman-holzboog

Strohschneider, Peter (2014) : *Zur politik der Transformativen Wissenschaft* [Au sujet de la politique de science transformatrice] dans : Brodacz, André et al. (éditeurs) : *Die Verfassung des politischen* [La constitution du politique], Springer VS, pp.175-192.