

Inventaire dans le nouveau manque de visibilité :

Un état sur le retrait : Liberté pour la vie de l'esprit ?

Albert Schmelzer

L'exigence d'une libre vie de l'esprit est un postulat central de la *Dreigliederung* sociale. Le concept de vie de l'esprit englobe à cette occasion « ce qui repose dans les aptitudes, spirituelles comme physiques, de l'être humain individuel » (Steiner 1919/1961, p.51) et ce qui mûrit en ses facultés¹ dans le processus de sa formation. Ces facultés doivent être insérées de libre manière dans la vie sociale. Qu'a-t-on en tête comme concept de liberté dans ce contexte ? Ici il faut différencier entre un niveau microsocial qui se rapporte à la personnalité individuelle, un niveau mésosocial, qui englobe des institutions et une couche macrosociale qui concerne l'ensemble de la société.

Au niveau microsocial, une libre vie de l'esprit signifie une auto-détermination individuelle, une participation et un partage. Les droits de liberté constitutionnellement garantis tels que les libertés d'opinion, de la presse, de réunion, de religion et de conscience morale, du choix de la profession, de voyager et de choisir son lieu de résidence, toutes ces libertés ouvrent à tout un chacun la chance de mener une vie auto-déterminée. Bien entendu la réalisation de cette chance présuppose un moyen financier correspondant, lequel peut être généré par le travail « gagne-pain » et/ou par une garantie d'état — par exemple, sous la forme d'une allocation de base inconditionnelle.

Au niveau mésosocial, il s'agit d'institutions telles que maternelles, écoles primaires et secondaire, universités. À l'intérieur d'une libre vie de l'esprit, celle-ci doit disposer d'un espace à elle et s'administrer elle-même sans immixtion de l'état ou de l'économie.

Au niveau macrosocial, finalement, une libre vie spirituelle signifie une libre interaction des institutions diverses du domaine de l'éducation-formation et de la culture. Cette coopération se réalise dans des conseils culturels qui se réunissent dans les champs locaux, régionaux, nationaux et le cas échéant, internationaux, pour en débattre.

À partir de ce vaste domaine de la vie de l'esprit, il va s'agir dans ce qui suit avant tout du domaine médian, à savoir du niveau mésosocial. Et ici, il est question d'un inventaire qui concerne les écoles et universités dans l'actuelle République Fédérale d'Allemagne (*BRD* : Bundes *Republik Deutschland*).

¹ Facultés multiples et illimitées qu'il peut aussi acquérir toute sa vie durant.
Ndt

1. La situation concernant les écoles

Pour comprendre la situation actuelle, il faut examiner des évolutions qui ont intervenu à partir des années 1990. À cette époque, peu après la réunification, le débat politique en matière d'éducation-formation était dominé par une expression magique : par l'expression « *autonomie de l'école* ». L'école individuelle devait recevoir un espace de liberté d'administration plus grand. Des compétences décisionnelles déterminées devaient être transférées de l'administration de l'état aux écoles individuelles. Ce débat n'est guère resté sans conséquences : dans les décennies suivantes, on lutta pour donner forme à l'autonomie des écoles et pour mettre en place des réformes concrètes. Et à cette occasion, Plusieurs phases se laissent distinguer :

1990-1995 : la première phase

La première phase, qui s'était déjà annoncée dans les discussions des années 1970 et 1980, fut déterminée par une motivation pédagogique. Dans une époque d'individualisation et de pluralisme croissants, la possibilité devait être procurée, de manière flexible et en fonction du lieu d'implantation de l'école, d'entrer dans la satisfaction des besoins des élèves ; on avait la conviction de devoir concéder aux enseignants, directement confrontés à la mission pédagogique, une forte responsabilité autonome et des libertés d'organisation correspondantes. Se propageant dans les *Länder*, de nombreuses réformes concrètes furent menées avec l'objectif de donner une plus forte autonomie aux écoles individuelles. Ces mesures concernèrent quatre aspects de l'autonomie. (Voir pour ce qui va suivre Rürup 2007, p.147)

Le premier aspect était l'autonomie **pédagogique**. Dans ce contexte les recommandations du plan d'études furent aménagées. Il y eut avec cela diverses variantes :

- Jusqu'à une proportion de 25 %, par matière et par an, les enseignants purent apporter leur propres proposition de sujets.
- La coordination temporelle des sujets dans l'année scolaire fut levée.
- Aucuns contenus ne furent données d'avance, on définit plutôt des compétences, etc.

Il y eut par ailleurs des espaces de liberté pour l'adjonction d'heures de cours de matières particulières, le choix des livres scolaires autorisés fut transféré à l'école individuelle, dans certains *Länder*, l'école individuelle put décider quant à savoir si devaient être accordées des attestations de scolarité verbales ou au moyen de livrets scolaires avec notes.

Un deuxième aspect était une autonomie **organisatrice**. Il y eut des espaces de liberté pour la stabilisation des unités de cours, par exemple, la cadence de 45 minutes fut levée et remplacée par des blocs de cours plus longs et un cours périodique devenait possible. En outre, l'école avait individuellement le droit interne d'organiser elle-même les processus décisionnels et l'ordonnancement de conférences.

Le troisième aspect était l'**autonomie du personnel** : l'école individuelle avait un droit d'intervention lors du recrutement des enseignants ; le collège des enseignants pouvait en outre prendre une part active dans la désignation du directeur d'école.

Enfin il y eut, quatrième, une plus forte autonomie **financière**. L'école individuelle recevait un budget global et décidait de la répartition des moyens alloués. Elle avait en outre la possibilité de solliciter de l'argent auprès d'entreprises, de caisses d'épargne ou de fondations ou encore l'opportunité d'améliorer son budget par la location de ses espaces.

Si l'on considère ces quatre aspects, il est alors évident que dans cette première phase d'autonomie partielle garantie, l'**école individuelle** était comprise comme une **unité d'action** à partir d'une préoccupation **pédagogique**.

1996-2000 : la deuxième phase

Peu après cette première phase, une seconde débuta — d'abord dans les *Länder* de l'Allemagne de l'ouest, puis dans ceux de l'est — car les évolutions se recouvrirent partiellement. La garantie d'une autonomie partielle des écoles fut maintenue mais celle-ci fut placée de plus en plus dans un contexte **économique**. Des modèles d'organisation *new public management* [en anglais dans le texte, *ndt*] gagnèrent en influence ; ils considéraient l'école comme une entreprise et ils en exigeaient un renforcement de l'optimisation et de l'efficacité des structures scolaires internes : bref : l'**école individuelle** fut découverte comme une **unité de gestion**.

À partir de 2001 : la troisième phase

À partir de 2001, une troisième phase débute avec l'instauration d'une évaluation selon les tests PISA. Un coup d'œil sur l'objectif de renforcement productif fut mis en avant avec un **standard de formation** par les ministères du culte des *Länder* : des compétences furent définies que les élèves devaient avoir atteintes après un certain temps et dans une matière donnée. Sur la base d'un objectif à atteindre furent introduits des standards d'évaluations régulières des acquis cognitifs ; ces derniers servaient ensuite à juger de la qualité d'une école. L'autonomie fut donc complétée par le principe d'**accountability** [en anglais dans le texte pour « reddition de compte », *ndt*] de rendre des comptes.

Dans ce contexte, divers moments de gouvernance pour une augmentation de qualité furent introduits.

Le premier était l'**exigence de refléter** ce qu'elle faisait :

- Les écoles devaient régulièrement refléter leur travail et le documenter.
- Les enseignants devaient régulièrement assister mutuellement à leurs cours.
- Le directeur devait le faire pareillement et mener des entretiens avec ses collaborateurs.
- Et avant tout : on exigeait du collège des professeurs et du recteur d'ébaucher un « programme scolaire ».

Un deuxième instrument de gouvernance était les offres de soutien :

- Des écoles recevaient des offres de **moyens spéciaux** — sous la forme d'argent ou bien de moyen concret — pour autant qu'elles se distinguaient dans le développement du programme.
- Un **pool d'heures de cours** fut offert pour abaisser les obligations d'enseignement pour les enseignants, qui étaient actifs dans le contexte du développement de l'école.
- Les enseignants reçurent la proposition de se former aux frais de l'école en tant **modérateurs du développement de l'école**.

Le troisième instrument de gouvernance fut la **régulation par reddition des comptes** À cette occasion, il s'agissait de :

- contrôles des états d'enseignement organisés et évalués centralement.
- Évaluations régulières par des experts extérieurs (école-TÜV)
- La tendance aux contrôles des acquis cognitifs en fin d'année scolaire.

Retrait de l'état ?

Comment se laisse donc juger les trois phases décrites de l'implémentation² d'une autonomie d'école ? À coup sûr ces trois phases ne signifient *aucun recul de l'état du système scolaire : le principe de l'administration étatique de l'école n'a jamais été abandonné*. Certes, il y eut un certain jeu dans la structure du curriculum, mais la plus grande partie du plan d'étude persiste. Certes, des libertés furent mises en place dans l'organisation de l'enseignement, les cours le pouvoir décisionnel étatique sur le profil scolaire ne fut nonobstant pas touché — une *Realschule* [= Mittelschule = cours complémentaire général, *ndt*] ne pouvait pas décider de devenir une *Gesamtschule*

[école polyvalente, *ndt*].

En outre, en ce qui concerne le personnel de l'école, les standards de la formation des enseignants ne sont pas modifiés et la décision budgétaire d'une école dans son ensemble en est restée à l'administration de l'état. Ce ne fut pas une révolution, au sens de l'ouverture vers un système d'enseignement libre, mais nonobstant un renforcement de la possibilité d'une auto-administration scolaire. En même temps, au cours de cette évolution les accentuations mis dans la compréhension de l'autonomie scolaire se sont déplacés.

Alors que dans la première phase, l'autonomie scolaire fut conçue comme une voie **pédagogique**, qui consistait à entrer de manière souple dans la satisfaction des besoins des enfants du lieu et à activer la responsabilité propre des enseignants et le potentiel d'autonomie de ceux-ci, c'est l'implémentation d'une autonomie scolaire vers un instrument de **renforcement d'efficacité économique** et une gouvernance d'état avec l'objectif du **renforcement de la productivité** des élèves qui intervint — de manière prépondérante dans les matières cognitives. L'impulsion émancipatrice tomba donc dans un contexte problématique.

² Implémentation, ici = équiper une école d'un ensemble de lois fonctionnelles en aménageant, si nécessaire, sa configuration structurelle. *Ndt*

Entre temps, les **coûts** de cette évolution devinrent plus conscients. Car la tendance suivante se mit en place : la pression à la formation d'un profil [d'auto-valorisation, *ndt*] conduisit à une plus grande **compétition** entre les écoles. On entra en concurrence pour avoir quantitativement plus d'élèves (on avait besoin d'un nombre d'élèves suffisant), et être meilleur d'un autre côté, au plan qualitatif (de « bons élèves » relèvent la performance et améliorent l'image de l'école en assurant en plus ses ressources financières). Cela concerne particulièrement les lycées, mais cela se répercute en retour sur les écoles primaires, parce que des coopérations entre lycées profilés et écoles primaires aux contenus correspondants concrétisent déjà des propositions dans le même sens que leur profil pour les écoles primaires.

Le revers d'une telle autonomisation c'est un **relèvement de la ségrégation** des élèves : Des enfants provenant de milieux défavorisés et éloignés de la formation se rassemblent dans les « écoles restantes » et les « classes restantes ». À partir de nombreux exemples, je n'en choisis qu'un : Celui de Berlin — qui véritablement prévoit une école primaire d'une durée de six ans pour tous les élèves — et ce qu'on y appelle : un « *grundständige Gymnasien* [grands lycées, *ndt*] » à partir de la cinquième classe. Or ces derniers se sont significativement multipliés depuis les années 1990 et ont rassemblé entre temps autant d'élèves que dans les lycées « normaux ». À cette occasion, ils attirent manifestement plutôt des parents d'élèves aisés. Un indice : le taux d'élèves qui obtiennent une exemption de matériel didactique — et donc proviennent de couches sociales économiquement faibles — se montait en 2017 à 14 %, alors qu'il s'élevait à 23 % dans les lycées « normaux » de Berlin. (Helbig/Nicolai 2017, p.22)

Devant cet arrière-plan se révèle l'**ambivalence du discours sur l'autonomie** dans le système éducatif administré par l'état. *Une mesure pédagogique sensée en soi qui ciblerait véritablement un renforcement de la responsabilité propre de ceux qui sont pédagogiquement actifs et l'autogestion des écoles individuelles, devint un instrument de gouvernance de l'administration d'état.* Ceux qui enseignent sont désormais reliés à des attentes et avantages centralisés — certes non pas directement, mais encore d'une manière indirecte par l'introduction de standards de formation, de comparaisons de travail, d'évolutions internes et externes³ et de stratégies concurrentielles ou compétitives.

Des écoles en libre responsabilité autonome et partagée⁴

Est-ce que des écoles « en libre responsabilité partagée » représentent une alternative ? Le nombre de ces écoles n'a cessé d'augmenter dans ces dernières années. Alors que dans l'année scolaire 1992/93, il y avait encore 3232 écoles privées générales et professionnelles, elles étaient déjà 5811 en 2018 — une augmentation de 80 % (statistiques fédérales). Une des causes de cette augmentation repose assurément à ce

³ Détournement, voir incitation spirituelle, de bons enseignants en les poussant vers des fonctions « profilantes » de pseudo-valorisation, par exemple, *ndt*]

⁴ *Schulen in freier Trägerschaft* : est souvent traduit en français par : « écoles indépendantes », ce qui est une traduction, je dirais un peu « anthroposophiquement pauvre » et injurieuse même à l'égard des efforts énormes déployés par Rudolf Steiner pour les mettre en place. *Ndt*

qui est originellement relié au concept d'autonomie : un profil d'école propre, des enseignants intrinsèquement motivés à enseigner d'abord, la possibilité mobile d'entrer localement dans la satisfaction des besoins des élèves. Un danger de cette attractivité des écoles en libre responsabilité partagée ne doit pas se laisser oublier cependant : la tendance à situer les enfants, à partir de biens économiques locaux, au moins à partir de formations qui leur sont proches et à contribuer ainsi à une **sélectivité du système scolaire**.

Prenons comme exemple le **mouvement des écoles Waldorf**. Les études qui se présentent pour la communauté des parents d'élève ont montré que le revenu des parents des écoles Waldorf correspond à celui moyen de la population ; les parents des élèves en école Waldorf ne sont guère un rassemblement de personnes riches (Koolmann et coll. 2018, pp.56 et suiv.). Mais bien sûr, si l'on prend en compte le niveau de formation alors on voit de nettes différences :

75 % des parents ont le bac ou un diplôme universitaire en comparaison de 32 % pour le reste de la population,

54 % ont un diplôme de fin d'études en comparaison au 17,6 % pour le reste de la population,

11 % disposent d'une promotion en comparaison au 1,2 % du reste de la population. (Koolmann et coll. 2018, pp.51 et suiv.)

La communauté des parents d'élèves en école Waldorf représente donc une **élite éduquée et formée**⁵. La communauté est **relativement homogène**, les enfants issus des couches sociales économiquement faibles et de familles éloignées de la formation, y sont autant sous-représentés que les enfants issus de l'immigration. Si l'on compare une telle situation avec celle de l'impulsion steinerienne initiale de l'école Waldorf, alors une différence considérable se constate : la première école Waldorf fut une école destinée aux enfants d'ouvriers de manufacture. Ce qui se tenait au cœur de cette initiative, c'était de surmonter le fossé entre les classes sociales, sur le secteur de l'éducation/formation, elle ne répondait pas seulement d'une liberté en matière d'éducation, mais aussi d'une équité en matière d'éducation et de formation (Schmelzer 1991, pp.213-239). Eu égard à cet héritage subversif⁶, il est clair qu'actuellement, un défi central pour le mouvement des écoles Waldorf consiste à *s'ouvrir plus largement et activement qu'avant aux élèves issus des couches économiquement faibles et des familles éloignées de l'éducation/formation* ; des initiatives dans cette direction existent dans les écoles Waldorf interculturelles à Mannheim, Berlin et Dresde (Adam, Schmelzer 2019). Ce qui vaut pour les écoles Waldorf, cela se laisse étendre à toutes les écoles portées en responsabilité partagée : *Sociétalement progressives au sens de la Dreigliederung sociale, elles ne le sont ensuite que si leur gestion scolaire autonome et libre, s'allie à une équité d'éducation -formation et à la possibilité d'y faire indistinctement participer tous les enfants.*

⁵ *Bildungselite*.

⁶ Subversif pour l'époque, bien sûr ! *Ndt*

2. La situation pour les universités

Depuis Wilhelm von Humboldt c'est l'autonomie des universités qui vaut comme principe constitutionnel adéquat. «Émancipée de toute forme dans l'état» (citation selon Kopetz 2002, p.47), telle doit être l'université, afin qu'elle puisse déployer sa vie spirituelle. Après la seconde Guerre mondiale, Karl Jaspers a repris cette amorce dans son écrit fameux : *L'idée de l'université* : l'état tolère et protège l'université comme un espace réservé en dehors de son influence de pouvoir, qu'il assure contre toute autre influence de pouvoir. » (Jaspers 1946/1980, p.110). À l'époque moderne, Jacques Derrida a développé la conception de « l'université absolue » ; en se rattachant à sa conception, le philosophe contemporain, Plinio Prado, écrit :

« Sous le « principe université », je comprends le principe qui a originellement fondé l'université comme un lieu d'exercice du penser inconditionnel, libre et public. C'est la signification de l'autonomie dans son sens originel et fondamental : l'esprit se donne sa propre loi (nomos). Le principe de l'autonomie ou de l'autarcie est un principe constituant péremptoire. Il fonde l'université comme un lieu structurellement souverain et certes au travers du questionnement, de la contestation et de la libre exploration réflexive. En un mot par la critique.⁷ [...] Rien ne se trouve au-dessus de l'interrogation et de l'exploration critique, rien n'est plus sûr avant celle-ci, tout doit pouvoir être soumis à une critique libre et publique de la raison. » (Prado 2011, pp.124 et suiv.)

L'université de ne doit être assujettie à des buts extérieures — économiques ou politiques, médiatiques ou religieux —, elle représente « la promesse d'une émancipation de l'humanité » (Prado 2011, p.125). Il faut se demander comment se façonne ce principe de l'autonomie des universités dans la BRD. Pour une meilleure classification de la situation actuelle, on va d'abord procéder à une ébauche historique.

1945 — 1965 : La phase de l'université ordinaire

Dans l'époque qui suivit la seconde Guerre mondiale, s'établit l'université ordinaire. Les professeurs — il y en avait à peine alors — étaient le plus souvent titulaires d'une chaire d'enseignement et avaient le droit de disposer librement de moyens personnels et financiers.⁸ Il y avait un groupe d'assistants et de collaborateurs.⁹ Occasionnellement, on bricolait alors un institut autour d'une chaire d'enseignement, dont le titulaire devenait « directeur d'institut universitaire ». L'université ordinaire était hiérarchique ; au plan pratique — elle faisait « cavalière seule » — c'est le collège des professeurs qui l'administrait.

7 Ce qui rend le milieu universitaire difficile à vivre et assez peu convivial et sympathique. Dornach ne devrait pas échapper non plus à ce principe même de la liberté universitaire. *Ndt*

8 Tout dépendait aussi des matières dans lesquelles ils ou elles enseignaient. (J'ai renoncé à l'écriture inclusive dans la traduction). *Ndt*

9 Dont, évidemment des étudiants de troisième cycle universitaire (les « petites mains » des professeurs) en thèse, le plus souvent. *Ndt*

1965-1990 : La démocratisation des universités¹⁰

Les années 1960 apportèrent une **dynamique** nouvelle pour les universités. En 1964, Georg Picht rédigea une série d'articles dans la revue *Christ et monde* et il attira de ce fait l'attention de l'opinion publique allemande sur le peu de diplômés universitaires en Allemagne, comparé aux autres pays. Eu égard à la « catastrophe éducative » ainsi évoquée, les institutions publiques de l'état, poussées par les unions économiques et la peur de devenir économiquement dépendantes, firent des efforts en vue de créer une réserve financière pour l'éducation-formation, entre autre un système de soutien financier aux étudiants issu de familles aux revenus faibles. « En l'espace de dix ans le nombre des étudiants doubla, le nombre des professeurs fut supérieur au double et l'effectif du personnel académique extra-professoral tripla. » (Kehm, 28.4.2015)

Parallèlement à cela, une **orientation structurelle nouvelle** des universités dans le contexte du mouvement étudiant. La critique adressée aux universités classiques trouva son expression dans le forgeage du slogan : « Sous la robe des professeurs, une moisissure de 1000 ans ! ».¹¹ Les revendications des étudiants ciblaient une co-détermination et l'établissement d'un penser critique. *Les universités*, suivant un mémoire du SDS [Union socialiste allemande des étudiants, *ndt*], *doivent devenir les lieux de participation égalitaire aux processus démocratiques d'autogestion et à la réflexion critique sur les conditions sociétales.* (Demirovic 2015, pp.40 et suiv.)

L'**aspect structurel** de ces aspirations se concrétisa dans l'exigence de remplacer les universités ordinaires par des **groupes d'université**, dans lesquels les trois effectifs statutaires : professeurs¹², étudiants et personnel administratif et autres, édificateur des ressources académiques, gèrent ensemble, à représentation égale, l'université. Par la suite cela ne put être réalisé que partiellement au moins.¹³ Ce qu'on a appelé le « *Hochschule-Urteil* » [Arrêt collégial, *ndt*] du tribunal constitutionnel de 1973, entérina le fait qu'une telle organisation était fondamentalement conforme à la constitution. Mais bien entendu que la liberté scientifique ne devait pas se trouver en danger, elle devait être garantie « de sorte que les professeurs conservassent la majorité décisionnelle » en ce qui concerne directement la recherche et le recrutement de leurs [très chers, *ndt*] collègues, au sein du comité d'autogestion » — et donc détenir au moins 51 % des voix. Avec cela les grandes lignes furent mises en place pour une évolution ultérieure des universités et grandes écoles : à savoir *Participation des étudiants et du milieu académique fonctionnel : oui ; une co-décision partielle : non.*

10 Je dois signaler ici que le rédacteur de l'article, Albert Schmelzer n'utilise plus en allemand, le terme général d'*Universität*, mais le remplace désormais souvent par le terme *Hochschule*, à savoir ce qui correspond au terme « grandes écoles en France ». C'est là assez révélateur. Lesquelles grandes écoles jouissent, en France du moins, d'un financement beaucoup plus considérable (en général trois fois plus) et éclectique que celui des universités publiques classiques. *Ndt*

11 « *Unter der Talaren — Muff von 1000 Jahren* ». *Ndt*

12 Ici, l'auteur rassemble les deux catégories de base de « professeurs » dans le système français, par exemple : le rang A (celui des professeurs titulaires de chaires) et le rang B (maîtres de conférence, simples chargés de cours).

13 Un quatrième « larron » s'est en effet introduit en France, à savoir les syndicats, lesquels, sous la gauche à partir de 1981, ont presque paralysé l'université française.

L'aspect du contenu des exigences étudiantes, après le renforcement du penser critique ne resta pas sans répercussions sur l'université : à la fin des années 60 et au début des années 70, s'établit la clarification radicale d'une théorie critique des universités de Horkheimer et Adorno et du marxisme non-orthodoxe d'un Ernst Bloch. De nouvelles amorces dans le contexte du féminisme, de la critique du racisme et de la recherche écologique, furent développées par une nouvelle génération d'enseignants universitaires. Il est vrai que l'emphase initiale de ce défrichage, s'étiola rapidement à la fin des années 70 et au début des années 80, parce que beaucoup de ces théories n'offraient pas de perspective trans-positionnelle dans la pratique professionnelle, pour plus d'un responsables, en effet, les discussions théoriques sans fin apparaissaient comme de la phraséologie creuse.¹⁴

La durée des études augmentant de plus en plus, tandis qu'on se plaignait d'un taux d'échec trop élevé des étudiants, les universités se retrouvèrent sous la pression de se débrouiller, en situation de sous-financement chronique, pour faire face à un nombre continuellement croissant d'étudiants. Dans cette situation, une autre phase d'évolution des universités et grandes écoles s'engagea dans les années 1990.

À partir de 1990 — Réorganisation néolibérale des universités

Pour comprendre cette phase de développement des universités dans la BRD et l'estimer de manière appropriée, il faut tout d'abord jeter un coup d'œil sur une situation de fait qui l'a imprégnée de façon déterminante : l'**augmentation énorme du nombre des étudiants**. En 2002/03, il y avait 1 939 233 étudiants inscrits au niveau universitaire (semestre d'hiver) en Allemagne, au même semestre d'hiver, en 2019/20, ils étaient 2 891 049 — une augmentation de 50 % ! *Quelque la moitié des élèves d'une classe d'âge entrent aujourd'hui à l'université, alors qu'en 1960, ils étaient encore 6 % à le faire.* En cela la plus grande partie des étudiants n'aspirent pas à une carrière scientifique, mais bien plutôt à une formation professionnelle hautement qualifiante avec de bonnes perspectives de vie et de revenus et moins de risque de perte d'emploi. Dans cette situation les instances étatiques ont réagi de trois manières : par une *diversification du paysage universitaire*, par un *nouvel ordonnancement des parcours d'études et de leurs clôtures* et par un *retrait de l'organisation directe de l'université*.

Outre les 107 universités en Allemagne, 203 grandes écoles spécialisées sont apparues, à côté de cela il y a 52 grandes écoles d'art, 30 grandes écoles spécialisées dans l'administration-gestion, 16 grandes écoles théologiques et 6 hautes écoles pédagogiques. La tendance qui se manifeste ici dans cette différenciation, révèle que l'on tend à étudier en ciblant la profession à laquelle on aspire, elle fut soutenue par l'introduction de parcours d'études et d'acquis cognitifs et autres respectivement accomplis et obtenus par étapes. Dans ce qu'on a appelé le « *processus de Bologne* » — ce nom remonte à une

déclaration faites à Bologne¹⁵ de 30 ministres européens des universités et des sciences — qui établit un système d'études européen qui s'appuie essentiellement sur les deux premiers cycles universitaires, celui du premier cycle (bac français + 2 ans ; *bachelor*) et le second (*master* 1 et 2). Tous les enseignements sont saucissonnés en « modules »¹⁶. Vis-à-vis des arguments invoqués de manière réitérée, cette réforme dût nécessairement créer une scolarisation des études universitaires qui mène à l'instauration d'une société de sachants à deux classes dont une avec un petit nombre de scientifiques possédant un *master* complet [équivalent à l'ancienne maîtrise universitaire française, *ndt*] ayant complètement achevé leur cycle de formation et une autre, un gros prolétariat académique (selon par exemple Krautz 23011, p.145), qu'il soit remarqué ici en passant que lors du saucissonnage des modules il y a une liberté considérable pour l'étudiant dans la construction personnelle des acquis qu'il souhaite obtenir en Europe. Ce qui importe ici, ce sont aussi les intentions des diverses universités européennes.

Le retrait de l'état des diverses organisations universitaires et grandes écoles s'est manifesté pour l'essentiel dans trois domaines :

- le **droit de recrutement** et de **nomination** des professeurs et des collaborateurs scientifiques passait désormais aux universités.
- La responsabilité de l'organisation des études, à la fois dans l'**efficacité** de leur **parcours** et dans les **processus de décisions** afférents, ainsi que la **garantie de leur qualité d'enseignement** revenaient désormais à l'université concernée.
- Un budget global est mis à la disposition des universités, de manière à faire naître des espaces décisionnels au sujet de l'utilisation qu'elles en font.

En arrière-plan de ces mesures se trouvaient des réflexions économiques et des concepts de management. Les universités devaient travailler de manière plus efficace et pouvoir réagir plus soupagement à certains défis. En vérité le retrait du ministère des cultes d'une gouvernance directe n'est principalement en aucun cas un renoncement à une prise d'influence étatique. Ce sont beaucoup plus **des instruments d'une gouvernance indirecte** qui furent créés.

L'élément décisif de ces instruments c'est l'**allocation de moyen financier**. Le financement de base des universités est juste maintenu, une partie des moyens est accordée à partir d'indicateurs de prestations. De tels critères de prestation sont le nombre d'étudiants et de doctorants ainsi que l'acquisition de fonds-tiers. Avec une telle *stratégie de pression sur les coûts*, les universités se voient placées en *situation de concurrence*. Pour subsister sur le marché de la formation, elle doit faire ressortir son profil et se présenter comme étant efficace pour le public. Des *évaluations*, régulièrement entreprises par des agences d'accréditation, débouchent sur un

15 C'est la plus ancienne université d'Europe. En biologie, il y a une collection ancienne de pièces d'anatomie humaine en cire colorée, unique au monde, et d'un réalisme surprenant, sois dit en passant... *Ndt*

16 Dérivés, et en même temps aboutissement final du système Erasmus, ce système d'échanges d'étudiants avait besoin d'une évaluation des acquis cognitifs inter-changeables et négociables entre les universités de tous les pays européens, grâce à l'œuvre des responsables Erasmus respectifs. Le système coûtant trop cher, il été sérieusement amputé à partir de 2012, en France, après 22 ans de fonctionnement efficace.

14 Peut-être que simplement ceux qui amenaient ces critiques étaient jeunes et sans pouvoir, alors que ceux qui tenaient le pouvoir, étaient vieux et se voyaient remis en cause par les jeunes sans être capables de le supporter ? Steiner a aussi parlé d'un phénomène analogue dans le contexte plus précis de l'anthroposophie. *Ndt*

classement des universités et renforcent cette situation de concurrence à l'instar d'un deuxième instrument de gouvernance les plaçant en compétition. En outre, les universités sont mises au défi d'aller chercher leurs propres ressources financières : cela peut se produire par des bourses d'études en période normale, par la mise sur le marché des résultats de recherche, l'offre de formations additionnelles astreintes à des coûts, par la recherche de sponsoring et l'acquisition de fonds-tiers. — Bref et bien : Les universités sont incitées à fonctionner de plus en plus comme des « entreprises » qui doivent s'affirmer sur le marché.

Au cours de cette évolution, une série de compétences importantes des gouvernements des *Länder*, relevant des ministères du culte ou bien des conseils, ont été transférées au **président** ou **recteur** ; lequel, en lien avec le sénat qui l'a élu, et dans lequel les professeurs ont voix majoritaire, peut fermer des parcours d'enseignement ainsi qu'en développer de nouveaux et les faire accréditer, créer des thèses professorales et — en cas de nécessité, avec l'aide de commission extérieure de recrutement — engager des professeurs, discuter de révisions salariales avec eux, ainsi que décider de la répartition des moyens financiers. Le président ou recteur est responsable des comptes vis-à-vis du sénat d'une part et du conseil d'université, d'autre part. Des personnalités de la vie publique, dont de beaucoup sont issues de l'économie, appartiennent à ce conseil.

Les professeurs sont aussi inclus dans la reconfiguration des universités. D'une part, en 2002, la possibilité fut créée, par le 5^{ème} amendement de la loi sur l'université, que de jeunes chercheurs, qui se sont distingués dans leur recherche, sans avoir nonobstant l'habilitation à diriger des recherches,¹⁷ pourront néanmoins mener directement une recherche et un enseignement indépendants à l'université ; ils auront ensuite, au cours des six ans à venir la possibilité de se qualifier pour demander un poste de professeur. D'autre part, ils sont astreints, comme les autres professeurs en titre, à *produire des publications de manière continue et à être régulièrement évalués*¹⁸ ; les critères retenus pour cela sont la production de monographies, des contributions à des ouvrages, des publications et expertises dans des journaux scientifique sérieux, renommés et bien « classés »¹⁹, des invitations aux congrès internationaux et un retour positif de leur recherches directement auprès des étudiants qu'ils forment et tout cela, si possible, en décrochant régulièrement des financements-tiers sous contrat, auprès des entreprises privées, en contrepartie d'analyses ou de recherche privée permettant de financer leur recherche.

17 Ce qui correspond à l'ancienne thèse d'état en France qui a été supprimée car elle était devenue trop longue en temps et travail à obtenir en science, alors qu'elle est passée en cours de carrière en littérature, par exemple. *Ndt*

18 C'est-à-dire ici la double peine : salaire plus bas pendant six ans que leurs collègues déjà en place..., mais même rythme de production et d'évaluation. De plus impossibilité de changer de sujet de recherche, car le « trou » (d'environ 4 ans) dans la continuité des publications que cela entraînerait pour se recycler sur le nouveau sujet, leur barrerait inmanquablement toute promotion ultérieure.

19 Système de la *peer-review*, en anglais dans le texte, même pour une revue comme le *Lancet* un journal médical anglais qui, dans le cadre du covid 19 n'hésita pas à publier de faux articles, avant de les rétracter l'année suivante! *Ndt*

Si l'on récapitule toutes ces mesures, alors il se laisse dire que depuis 1990, une **réorganisation néolibérale des universités** s'est produite en lieu et place d'un modèle directionnel d'université démocratique, une telle réorganisation fait apparaître une université parquée par une **élite** et pratiquant **l'excellence**.

Espaces de liberté ou bien marchandisation économique ?

Comment se laisse juger à présent l'évolution esquissée ci-dessus sur l'arrière-plan d'un idéal esquissé, tel que celui d'une université autonome non assujettie aux objectifs étatiques et économiques ? Il ne fait pas de doute que la stratégie de l'administration de l'état, qui mise sur une réduction des coûts, par la mise en concurrence et compétition, a ouvert en grand une porte d'entrée à la **marchandisation économique** des universités. Car avec cela la **recherche de financements-tiers privés** devient un facteur important du développement d'une université. Le bon mot suivant n'a pas tort :

« *Les universités sont fières d'avoir laissé derrière elles le Moyen-Âge, à présent elles se vautrent dans le Tiers-âge de leur financement !* (Schenkel, Elmar)

Car depuis 1980, la part du tiers-financement aux dépenses de la recherche a presque doublée, en 2018, elle se montait à 44 % (statistiques fédérales). Ces financements-tiers proviennent de fondations — derrière lesquelles il n'est pas rare que se trouvent des intérêts économiques et politiques — ou bien elles peuvent directement provenir des entreprises. Une influence est ainsi exercée sur la recherche²⁰ : les recherches de base pour la technique génique, l'industrie de l'armement et la numérisation, sont financées avec luxuriance. En revanche, la philosophie, la recherche sur la paix, les sciences qui traitent de la religion et de la culture, ne rencontrent que comparativement peu de sponsors.

Il est de mise, pour cette économisation, de recourir aux **modèles de management** pour la direction de l'université. Le pouvoir se concentre donc de plus en plus sur le **président** ou **recteur** et son état-major de direction ; il est couronné de succès si — à côté de posséder un concept porteur d'avenir de l'orientation des contenus de l'université et de facultés de communications insignes — il maîtrise des stratégies de publicité et sait mobiliser des financements-tiers. Un exemple parmi de nombreux possibles : Le sénat de l'université de Lüneburg, élu, en 2006, le chercheur spécialiste en économie de 36 ans, Sascha Spoun, comme président de l'université. Dans les années suivantes, celui-ci réorganisa de fond en comble la fondation universitaire : il la rebaptisa du nouveau nom de « *Leuphana* » et fit acquérir plus d'épaisseur à quelques recherches spécialisées, puis il « débloqua » 64 millions € de crédit auprès de l'UE. En outre, il invita de grands noms à venir faire des conférences et organisa des congrès, entre autre Jimmy Carter, Angela Merkel et il confia à la star des architectes, Libeskind, — lequel auparavant avait été recruté chez lui comme professeur par une commission externe — la construction du bâtiment central de l'université (Becker,

20 C'est ici qu'intervient le *big-pharma* qui non seulement encore délaisse la recherche qui ne rapporte pas, comme celle sur les maladies rares, mais il combat aussi directement des instituts d'état comme l'IHU de Marseille, en mobilisant ses amis politiques au pouvoir et les médias qui sont à sa botte. *Ndt*

30,1,2013). Mais avant tout, il parvint à tripler les financements-tiers pour la recherche. Au début de 2019, Sascha Spoun fut confirmé, pour la troisième fois, à son poste — son mandat dure depuis 2008. Avec un tel exemple, on peut voir une preuve de l'efficacité du regroupement des pouvoirs par un entrepreneur académique, mais on peut aussi s'interroger pour savoir si une telle pratique ne sape pas l'exercice d'une conscience critique et d'une procédure démocratique. D'un autre côté il s'avère que la situation actuelle offre complètement des chances de réalisation de projets innovateurs, si le recteur ou président et une équipe de professeurs et de collaborateurs engagés comprennent et décident de l'université comme un lieu de réflexion critique et de transformation sociale.

Au reste, les **critères pour l'évaluation des professeurs ne sont pas sans être problématiques**. Car l'estimation à partir du nombre des publications mène, dans l'esprit de la devise : « *publish or perish* », à la pression permanente de publier quelque chose. Souvent le même thème se voit alors divisé en trois articles, portant des titres différents ; des essais, réflexions et résultats encore à peine cuits, sont précipitamment jetés sur le marché des livres. Jochen Krautz, qui renvoie de manière critique à ce phénomène, montre la problématique de la pratique évaluative actuelle, à l'exemple d'Immanuel Kant : « Lequel, une fois échue sa nomination au professorat de Königsberg, n'a plus rien publié pendant 10 ans. Avec cela, il eût donc été renvoyé aujourd'hui. Or Kant put encore penser dans le calme et publier par la suite la série ses « critiques de la raison » qui fit époque. » (Krautz 2011, p.136) **La contrainte à constamment vendre** sa production propre **sur le marché** n'est pas sans réserve compatible avec l'ethos scientifique de la quête de vérité et une conscience éveillée sur les conséquences de sa propre recherche au plan sociétal. Andreas Rödder, professeur d'histoire contemporaine à Mayence, a caractérisé ainsi l'évolution des usages académiques durant ces dernières décennies : « Un langage d'auto-louange du marché remplace l'habitus de la décence que les sciences devraient avoir eu égard à leur savoir au sujet des limites de ce qu'elles tiennent classiquement comme appropriées à leur faculté du connaître. » (Schmitter 2020).

Récapitulons : L'évolution des universités de ces dernières décennies, avec le retrait de l'état d'un contrôle direct sur celles-ci, ne fut en aucun cas un cheminement vers la république des esprits libres ; c'est beaucoup plus que l'université, à travers la stratégie étatique de la pression des coûts et de la mise en concurrence, tomba de plus en plus sous *l'influence des catégories du penser économique et des principes organisateurs hiérarchiques*. Nonobstant cela, il y a dans le retrait de l'état d'une gouvernance directe des universités la possibilité de faire naître des espaces de liberté et aussi un *potentiel transformateur* et une nouvelle organisation sociale.

Des universités privées comme alternatives ?

Dans ces trente dernières années, le nombre des universités privées a nettement augmenté : En 1970, il y avait 10 universités en libre responsabilité, 21 en 1991, puis en 2010, 90 déjà et en 2020, 106, la participation des étudiants s'y élève à 8,5 %. (Frank et coll. 2020, pp.9 et suiv.) (Les universités de l'Église en libre responsabilité, ainsi que des universités étatiques telles que celles des agences fédérales pour l'emploi et

les universités de l'assurance pension allemande, ne sont pas incluses dans ces données ; des universités réparties sur plusieurs lieux d'implantation ne sont comptées qu'une seule fois). Le plus souvent des parcours d'études orientés sur la pratique sont offerts dans les domaines des sciences économiques, sociales et de la santé, moins de 10 % sont aménagées de manière universitaire, la plupart sont de grandes écoles spécialisées. Les conditions juridiques ressemblent à celles d'une responsabilité d'état, bien entendu, des universités privées doivent recevoir une « reconnaissance institutionnelle » par le conseil scientifique dans leurs phases de création et dans celle de confirmation. Il y a une différence centrale dans le financement : des universités privées se financent à partir des droits d'inscription des étudiants (75%), le tiers-financement (14%) et des activités économiques propres (11%), des universités d'état à partir des moyens porteurs des *Länder* (73%), du tiers-financement (23%) et de l'activité économique (4%) (Frank et coll. 2020, p.34). Dans les droits universitaires des étudiants, qui le plus souvent se montent à une somme entre 1 000 et 8 000 € par semestre, se révèle le **danger de la sélectivité sociale** dont il faut tenir compte, de sorte que de nombreux parcours d'études sont achevés en étant nécessairement accompagnés en même temps d'un travail.

Pourtant des chances existent aussi pour les universités en libre responsabilité de réaliser des impulsions innovatrices. Que soit mentionnée ici à titre d'exemple l'université Alanus reconnue par l'état comme une grande école d'arts, au lieu d'implantation de Alfter, à la périphérie de Bonn et de Mannheim. Elle propose à quelques 1900 étudiants des matières d'études en arts figuratifs et peinture, architecture, thérapies artistiques, pédagogie, économie et philosophie, à l'occasion de quoi elle suit le concept d'une formation homogène, selon les idées de von Humboldt, Schiller et Steiner, par la combinaison des sciences et des arts, par laquelle on encourage de manière particulière chaque étude spécialisée d'une formation générale autonome et équilibrée de la personnalité et de réflexivité critique.

Bilan

On a tenté de radioscopier la « nouvelle absence de visibilité » dans le champ de tension de la régulation de l'état et de l'autonomie dans le domaine de l'éducation-formation. À cette occasion, une image différenciée en ressort lorsqu'on examine les écoles d'un côté et, de l'autre, les universités.

Dans les **écoles**, malgré la réalisation d'aspects partiels de l'autonomie, c'est tout juste si l'on peut parler d'un retrait de l'état. Avec l'application de **standards de formation**, c'est beaucoup plus l'accomplissement d'un relèvement suivi de **l'état d'apprentissage** et des **évaluations** internes et externes qui sont les instruments efficaces d'une gouvernance de l'état.

La situation dans les **universités** est déterminée par une augmentation énorme du nombre des étudiants et la réorganisation en direction de parcours de formation orientés sur l'application. Ici, un retrait de l'état est observé, hors de la direction directe de l'université ; il est vrai cependant qu'une gouvernance indirecte efficace y a été mise en place au moyen d'une **stratégie de pression sur les coûts**, par des **évalua-**

tions et un classement des universités et la nécessité de recourir au truchement d'**instruments de financements-tiers**. Une **réorganisation néo-libérale** s'est ainsi accomplie et avec elle une tendance à l'**économisation** des universités. Sur la base des espaces de liberté qui ont pris naissance, il subsiste néanmoins des chances pour des projets innovateurs de transformation sociétale.

Écoles et universités en **libre responsabilité** disposent d'un potentiel d'innovation considérable, mais elles doivent résolument se gouverner en allant à la rencontre du **danger de ségrégation sociale**.

Sozialimpulse 3/2021.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Littérature

Adam, Christiane / Schmelzer, Albert (éditeurs) (2019) : *Interkulturalität und Waldorfpädagogik [Interculturalité et pédagogie Waldorf]*. Weinheim Bâle : Beltz Juventa.

Becker, Sven (30.1.2013) : *Das süße Leben der Campus-Könige [La vie suave des rois du campus]* —

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/uni-praesidenten-regieren-ihre-hochschulen-wie-koznigreiche-a-871965.html> [les présidents d'université la régissent comme un royaume]

Demirovic, Axel (2015) : *Wissenschaft oder Dummheit ? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen [Science ou bien sottise ? Sur la destruction de rationalité dans les institutions d'éducation-formation]*. Hamburg VSA

Frank, Andrea et coll. (2020) : *Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation [Universités privées. Évolution dans le champ de tension d'une transformation académique et sociétale]*. Essen : Edition Stifterverband

Helbig Marcel / Nicolai, Rita (2017) : *Alter Wolf im neuen Schafspelz ? Die Peristenz sozialer Ungleichheiten in Berliner Schulsystem [Vieux loup habillé en berger ? La persistance d'inégalités sociales dans le système scolaire berlinois]*. Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Jaspers, Karl (1946/1980) : *Die Idee der Universität [L'idée d'université]*. Berlin et autre 1980.

Kehm, Barbara M. (28.4.2015) : *Deutsche Hochschulen : Entwicklung, Probleme, Perspektiven. [Universités allemandes : Évolution/Développement, problèmes, perspectives]* dans : Dossier Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung — <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205721/hochschulen-in-deutschland> (consulté le 9.12.2020)

Kopetz, Hedwig (2002) : *Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schlesky und Mittelstraß [Recherche et enseignement. L'idée d'université chez Humboldt, Jaspers, Schlesky et Mittelstraß]*. Vienne, Cologne et Graz : Böhlau Verlag.

Koolmann, Steffen / Petersen, Lars / Ehrler, Petra (éditeurs) (2018) : *Waldorf-Eltern in Deutschland [Parents [d'élèves en] écoles Waldorf]*. Weinheim Bâle : Beltz Juventa.

Krautz, Jochen (2011) : *Ware Bildung. Schule et Universität unter dem Diktat der Ökonomie [Marchandise éducation-formation. École et Université sous le diktat de l'économie]*. 3^{ème} édition Munich : Diederichs.

Prado, Plinio W. (2011) / *Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik [Le principe d'université comme un droit à une critique sans restriction]*, dans : Lohmann, Ingrid et autres : *Schöne neue Bildung. Zur Kritik der Universität der Gegenwart [Jolie formation nouvelle. Au sujet de la critique de l'université du présent]*. Bielefeld : diaphanes.

Rürup, Matthias (2007) : *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der « Schulautonomie » im Ländervergleich [Voies d'innovation dans le système d'éducation-formation en Allemagne. La diffusion de « l'autonomie scolaire » comparée entre les Länder]*, Wiesbaden : VS Verlag

Schenkel, Elmar, Buchautor und Übersetzer [auteur d'ouvrages et traducteur], www.aphorismen.de/zitat/191020

Schmelzer, Albert (1991) : *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls [Le mouvement de la Dreigliederung de 1919. L'engagement de Rudolf Steiner pour l'impulsion d'autogestion]*. Stuttgart : Freies Geistesleben.

Schmitter, Elke (2020) : *Aber hat Hedwig Richter auch etwas zu sagen ? [Hedwig Richter a-t-elle cependant quelque chose à dire ? Der Spiegel n° 37, 5.9.2020]*

Statistisches Bundesamt : Bildung und Kultur, Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5. Citées d'après Kreiß, Christian (2020) : *Gekaufte Wissenschaft. Was uns manipulierte Hochschulforschung schadet und was wir dagegen tun können [Une science vendue. Ce qui nous porte préjudice dans la recherche universitaire manipulée et ce que nous pouvons faire à l'encontre de cela]*. Hamburg : tredition.

Steiner, Rudolf (1919/1961) : *Les points essentiels de la question sociale*, GA 23. Dornach : Rudolf Steiner Verlag.

Albert Schmelzer

est né en 1950, étude des langues romanes, théologie et sociologie, de 1978 à 1990 : enseignant au degré supérieur à l'école Waldorf de Mannheim dans les matières : langue allemande, histoire, histoire de l'art, et religion ; ensuite chargé de cours dans la formation des enseignants. Thèse soutenue sur le sujet : « *Le mouvement de la Dreigliederung de 1919. L'engagement de Rudolf Steiner pour l'impulsion de l'autogestion.* ». Co-fondateur de l'école Waldorf interculturelle de Mannheim-Neckarstadt, depuis 2012 professeur en pédagogie générale avec comme point capital la pédagogie Waldorf et l'interculturalité, centre d'études de Mannheim. Publications sur les thèmes de la didactique de l'histoire, la pédagogie Waldorf, la pédagogie interculturelle et le dialogue interreligieux.