

## LE PROCESSUS DE BOLOGNE. LE BESOIN DU CHANGEMENT DE LA DIRECTION

Andrei MARGA

Ph.D. professor

„Constantin Brancusi” University of Târgu-Jiu

(Contribution, Academie Roumaine, Bucharest, 4 -5 Octobre 2013)

Les universités européennes - dont dépend en grande mesure aujourd'hui la dynamique économique, institutionnelle, culturelle de l'Europe - sont engagées dans « le processus de Bologne ». Après l'adoption de la *Déclaration de Sorbonne* (1998), beaucoup de pays ont signé *La Déclaration de Bologne* (1999), qui avait deux buts majeurs : de créer « l'aire de l'enseignement supérieur européen », réduisant les barrières devant la mobilité des professeurs, des chercheurs et des étudiants, et d'augmenter la compétitivité des universités européennes. Nous sommes significativement après la fin de la décennie d'application de la *Déclaration de Bologne*, de sorte que nous pouvons faire un bilan et nous pouvons signaler les problèmes apparus.

Lorsqu'on a lancé la *Déclaration de Bologne* on a formulé quelques craintes : l'atténuation des différences entre les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe apportera l'invasion de spécialistes des pays plus développés ; la formation de l'aire européenne de l'enseignement supérieur affectera l'originalité de ces systèmes ; la restructuration des études mènera à la baisse de la qualité de la préparation des étudiants. Aucune de ces craintes ne s'est confirmée. Ont augmenté, en échange, les chances de mobilités académiques pour l'enseignement et respectivement pour la préparation dans des universités de différents pays, la différence entre le centre et les périphéries s'est réduite, a pris contour la dimension européenne des universités. Le verre des changements bénéfiques est à moitié plein, mais, il faut le dire, l'autre moitié a des problèmes.

Dans de différents pays d'Europe il y a, en différentes mesures, des problèmes qui tiennent à l'application de la *Déclaration de Bologne* et des problèmes qui tiennent à la situation des universités.

Parmi les *problèmes qui tiennent au processus de Bologne* se détachent quelques-uns qui méritent déjà l'attention : la probation de la nouvelle structure des études (bachelor, mastère, doctorat etc.) sur le marché n'a pas été suffisamment faite ; l'uniformisation de la durée des études pour le bachelor (dans beaucoup de pays de six semestres) affecte certaines spécialités (théologie, lettres, arts etc.) ; les études de mastère sont trop peu différenciées par rapport au marché du travail ; la préparation interdisciplinaire, la pratique de spécialité, les disciplines formatives sont trop réduites ; le contenu et la durée du doctorat ne sont pas conçus de manière satisfaisante ; le système *quality assurance* actuel risque de créer une nouvelle bureaucratie dans l'enseignement supérieur ; la sur-réglementation menace de décourager les initiatives créatrices. De tels problèmes

apparaissent, probablement, non seulement dans le système de Bologne, mais dans ce système aussi.

Parmi les problèmes qui tiennent à la situation des universités en Europe d'aujourd'hui je ferai mention de quelques-uns plus aigus : la globalisation est perçue plutôt comme un stimulant pour l'uniformisation que comme une obligation d'innovation ; le lien entre *connaissance* et *vision* est abîmé ; l'ouverture des systèmes nationaux vers la compétition est encore réduit ; le lien entre *recherche* et *enseignement/ apprentissage* est trop faible ; la *politique à court terme* et la *politique à long terme* ne sont pas liées ; l'assimilation des demandes *global knowledge based market* par les universités avance trop lentement ; la *capacité de changement* réformatrice dans les universités demeure modeste ; une nouvelle conception sur l'éducation s'est formée, mais elle tarde d'être assumée.

La Roumanie présente de tels problèmes. Mais ici les universités souffrent, de plus, les dernières années, à cause des erreurs visibles de l'application de la *Déclaration de Bologne*. Après le commencement de son application, en 2000 (par les ordonnances de gouvernement concernant les études de mastère, l'enseignement des langues modernes, l'assurance de la qualité etc.), en 2001 le Ministère de l'Éducation a abrogé les mesures, croyant que la *Déclaration* ne s'appliquera pas. En 2003, on a fait passer en vitesse dans le Parlement une loi de restructuration des études (La Loi 288/2004). Celle-ci a centralisé les décisions (le ministère redevenant le décideur des spécialisations, à la place des agences autonomes) ; elle contient des applications mécaniques et des solutions erronées (comme, par exemple, la réduction des études de théologie à trois ans etc.) qui affaiblissent les études universitaires, au lieu de les différencier et de les consolider. Aujourd'hui cette loi doit être drastiquement modifiée, pour ne pas générer de nouveaux dommages. Une réglementation du gouvernement (88/2005) a cherché de restructurer les études, mais elle n'a fait que semer la confusion et les affaiblir (le bachelor est considéré de manière erronée comme non-spécialisation, on a détruit la double spécialisation, les « domaines » sont confus etc.). La réglementation donnée par le gouvernement (567/ 2005) a gravement affecté les études de doctorat (réduisant l'effectif des places d'étude, introduisant des taxes aléatoires, dissolvant la préparation doctorale en écoles quelconques et rebureaucratisant les études etc.) et a comme résultat l'émigration à grande échelle des candidats de pointe. Les études de mastère, réglementées en 2006, sont considérées de manière erronée comme un simple prolongement des études. La Roumanie a présenté les dernières années les indices évidents d'un déclin de la compétence administrative, qui a mené à un déclin des réformes et à la baisse de la valeur du système universitaire. Deuxièmement, le système de l'enseignement supérieur est mal construit, de sorte que toute mesure de réforme est, dès le début, diluée. La Roumanie a, comparativement, trop peu d'étudiants. Enfin, une politisation agressive a affecté, les années passées, les décisions, de sorte que les agences et les conseils nationaux ont eu trop peu d'indépendance professionnelle.

\*

Mais on peut identifier dans la réflexion européenne sur la formation universitaire une évolution négative, que l'on peut rendre intuitive en suivant les concepts dominants du débat public sur l'éducation. Par exemple, au début du XIX-ème siècle, on passait en Europe de l'université médiévale à l'institutionnalisation d'un nouveau idéal éducationnel, par l'action concordante des quatre facultés classiques - les sciences, la médecine, le droit et la philosophie - et par le travail conceptuel dû à Kant, Hegel, Fichte. Le résultat en a été cette « *universitas literarum* », organisée conformément à la « conception néo-humaniste sur la formation (*neuhumanistischen Bildungskonzeption*) » L'université était destinée à l'éducation, et l'éducation (*Bildung*), conformément au célèbre article de Humboldt,

*Theorie der Bildung des Menschen* (1793) réunissait encore à ce moment-là, en but, contenu et moyens à la fois, l'individualité et les valeurs de la vie en commun, l'intégration dans le présent et la mémoire du passé, l'acquisition d'une profession et la réflexion sur l'importance de celle-ci dans la communauté, de même que des idées, des valeurs et des normes des traditions locales et des formes universelles. De ce lien a résulté l'université classique, humboldtienne, de l'époque moderne, qui s'est répandue sur une grande surface du monde.

Nietzsche a été parmi les premiers qui ont constaté que l'éducation (*Bildung*) conçue par ses devanciers de l'époque de l'illumination romantique est restée seulement un idéal. Dans *Über die Zukunft unsere Bildungsanstalten* (1872), le philosophe a accusé le fait que les écoles étaient devenues des « institutions des utilités de la vie (*Anstalten der Lebensnot*) », subordonnées aux besoins de l'économie, de la technologie et de l'administration, de sorte que les « *Anstalten der Bildung* » demeurent toujours moins nombreuses.

Theodor W. Adorno a surpris une phase tardive de ces « *Anstalten der Lebensnot* », où celles-ci ne se préoccupaient même plus de la « pensée rigoureuse (*strenges Denken*) », mais devenaient partie des entreprises et des politiques courantes. Il parle, dans *Theorie der Halbbildung* (1959), de « la déchéance de l'éducation (*Verfall der Bildung*) » et donne un diagnostic univoque : il s'agit de la « demi-éducation socialisée de l'esprit aliéné tout présent » (*sozialisierte Halbbildung der Allgegenwart des entfremdeten Geistes*) ». Cela signifie une éducation dont le sens des choses et des actions est disparu, en même temps que l'installation du « diktat des moyens, de l'utilité rigide et appauvrie (*Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit*) ». Theodor W. Adorno a capté en termes sévères, mais justifiés, l'écroulement de cette éducation (*Bildung*) qui avait marqué la culture universitaire des deux derniers siècles, dans « l'industrie culturelle », mercantile et conformiste, de la modernité tardive.

La diagnose de la situation a changé encore une fois, devenant encore plus négative : Konrad Paul Liessmann parle, dans *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2006), de « *Unbildung* » (on peut traduire par « le manque d'éducation »), c'est-à-dire de la cessation de « la fonction régulatrice » de l'éducation (*Bildung*) d'autrefois. « L'esprit aliéné (*der entfremde Geist*) » dont parlait encore Theodor W. Adorno est devenu « le manque d'esprit acclamé (*akklamierte Geistlosigkeit*) ». L'éducation (*Bildung*) a été remplacée par la formation de « capacités et compétences (*Fähigkeiten und Kompetenzen*) » dans les conditions de « la suspension de cette individualité qui avait jadis été adressant et acteur de l'éducation ». On arrive ainsi à considérer les personnes qui entrent dans l'éducation seulement comme « *human capital* » et à la transformation de toute l'organisation éducative conformément aux programmes économiques.

Même si les diagnoses évoquées présentent une évolution négative, parfois aux accents radicaux, il faut mentionner que les indices en leur faveur ne manquent pas et sont devenus un problème pratique. En fait, le manque d'orientation des sociétés actuelles, les crises multiples et récurrentes qui les affectent, la prolifération du « futurisme négatif » (« laissons les choses comme elles sont, cela peut être encore pire ! »), la fermeture des horizons (« on ne voit aucune chance de changement ! »), la passivité civique « quoi faire, le monde est ainsi ! », la paralysie de la volonté (« ne vois-tu pas que les autres ne font rien ? ») sont aussi le signe de l'érosion de l'éducation.

D'un autre côté, un indicateur de la transformation négative des universités européennes est aussi leur dérobage de mission et la conception de soi, toujours plus, en termes de fonctions. Si Humboldt concevait l'université comme « la cime où se réunit tout ce qui affecte directement la culture morale de la nation (*Gipfel in dem alles, was*

*unmittelbar für die moralische Kultur des Nation geschieht, zusammenkommt) » et, plus près de nous, Talcott Parsons parlait dans *The American University* (1973) des fonctions différenciées de l'université - « *research and preparation of succession in science, academic training for the profession ; general training ; contribution to the cultural self-understanding and to the intellectual illumination* » - dans la conception plus nouvelle des universités la mission est réduite aux fonctions et les fonctions sont dissoutes dans l'adaptation à la société donnée en servant ses programmes. Il s'agit toujours moins de l'engagement culturel, moral et même civique de l'université. On embrasse sans conditions « an industrialist view » sur l'université, qui a une option nette : « *For the twenty-first century, the agenda must not be about structures and processes as ands in themselves. The future agenda must be about people: the students customers, their needs and what, as graduates, they can contribute including in their employers* ».*

L'accusation de la situation actuelle des universités est toujours plus précise. Par exemple, l'un des principaux sociologues de nos jours, Richard Münich, dans *Globale Eliten, lokale Autoritäten* (2009), accuse, en termes sévères, la dégradation des évaluations d'activités universitaires en mensurations quantitatives superficielles (l'effectif d'articles, de citations etc.) dans les conditions de l'absence de l'innovation et de la création intellectuelle. Les implications en sont profondes : l'expert qui réunit la connaissance et la conscience est remplacé par le fonctionnaire qui lit les paramètres quantitatifs ; l'autonomie décisionnelle du professeur est remplacée par l'intégration dans des programmes ; la déprofessionnalisation du personnel didactique est légitimée par la réalisation de paramètres mesurables ; la bureaucratie de l'audit prend l'ascendant sur les professionnels qui sont encore restés, et les activités didactiques et de recherche scientifique se déforment sous la pression des indicateurs purement quantitatifs que l'on doit atteindre ; les agences d'évaluation et d'accréditation deviennent des instances de consécration professionnelle, et l'idéal professionnel devient la satisfaction des standards de ceux-ci ou l'obtention des grants ; une bureaucratie du contrôle de qualité garde l'application des standards sans prendre la responsabilité de ce qui en résulte ; les professeurs universitaires perdent leur autorité de jadis et deviennent une sorte de fonctionnaires qui portent des titres prétentieux ; la relation éducative professeur-étudiant est remplacée par le rapport offreur-client ; l'avenir se referme dans cet horizon de performance, que beaucoup de gens considèrent comme le seul possible, la preuve en étant le fait que presque aucun parti politique ne pose en question « *the new public management* ».

\*

Dans le paysage créé par l'application de la *Déclaration de Bologne* (1999), dans les pays européens ont pris contour deux courants pendant la dernière décennie : le courant des universitaires et des fonctionnaires de l'enseignement supérieur qui appliquent de manière disciplinée les décisions et les prescriptions des autorités, sans plus se demander sur les conséquences, et le courant de ceux qui intègrent le processus de Bologne à l'histoire de l'université européenne, acquérant ainsi une perspective plus large, et qui observent, d'un œil critique salutaire, les difficultés des universités européennes d'aujourd'hui.

Entre temps, on a accumulé des objections à l'adresse de la direction actuelle de la politique universitaire européenne. Par exemple, des auteurs américains objectent que l'Europe détruit sa diversité universitaire et sa créativité intellectuelle en optant pour la standardisation du haut niveau de performance (à la place de la standardisation, éventuelle, du niveau minimal) [1]. La majorité des Européens accusent la prévalence des critères quantitatifs dans l'évaluation des résultats de la préparation des étudiants (combien de

crédits on a obtenus, combien de licenciés il y en a, combien d'entre eux ont été absorbés par le marché du travail etc.), au détriment du contenu et de la qualité. Il y en a beaucoup qui critiquent le glissement de la recherche scientifique dans la mensuration quantitative des publications, évitant la question grave de la relevance et de l'impact technologique et culturel de la recherche. D'autres rejettent la dégradation du professeur au rang d'un fonctionnaire et la démission civique et morale des spécialistes. Enfin, toujours plus d'Européens interrogent l'horizon de l'évolution actuelle des universités européennes, le fonctionnalisme, le concrétisme et le futurisme négatif qui sont cultivés à grande échelle.

Est-ce que ces objections atteignent *La Déclaration de Bologne* ? Est-ce qu'on peut imputer les faits mentionnés à ce document ? Mon opinion est que *La Déclaration de Bologne* (1999) demeure un document qui a décidé d'une réorganisation à l'intérieur d'une culture universitaire qui, au moins par la *Magna Charta Universitatum* (1988), se réassumait les valeurs de l'université européenne de toujours. La déclaration n'a pas inauguré une nouvelle culture universitaire, mais a plutôt réaffirmé ces valeurs. Mais ce qui justifie les objections mentionnées et ce qui a mené aux applications mercantilistes et fonctionnalistes de la *Déclaration de Bologne* est la circonstance que celle-ci a rencontré dans son application la pensée étroite et dogmatique du néolibéralisme, qui a imprimé sa direction. Au lieu de s'appliquer, dès qu'elle est parue, dans le cadre de la culture universitaire configurée par les valeurs européennes, la *Déclaration* s'est appliquée dans le cadre d'une vision sur l'université et sur la société qui exalte la compétition sur les marchés. Tout comme jadis le marxisme de l'Est a considéré la société et les institutions du point de vue de la lutte de classe, le néolibéralisme actuel considère la société toujours d'un point de vue « métaphysique » (c'est-à-dire dogmatique et contre les faits) - d'une métaphysique de la compétition sur le marché global.

Je ne fais pas ici une analyse du néolibéralisme actuel [2], ni ne veux évoquer maintenant ses implications dans la politique universitaire (« le capitalisme académique », comme l'appelait Richard Munch). Je ne fais que trois observations concernant la situation que l'idéologie du néolibéralisme a générée dans les universités, qui est souvent mise indistinctement sur le compte de la *Déclaration de Bologne*.

La première observation est que nous devons distinguer entre le libéralisme (la vision orientée vers la suppression des limitations de l'affirmation de l'individu - une vision personnaliste), le néolibéralisme des années trente (orienté vers la réaffirmation de valeurs du personnalisme libéral) et le néolibéralisme actuel (la vision qui voit dans la compétition sur le marché la clé de la solution des problèmes des hommes). Aujourd'hui, nous nous confrontons dans les universités aux mesures et aux effets du néolibéralisme actuel.

La deuxième observation est que le néolibéralisme actuel a modifié les concepts avec lesquels nous opérons dans l'approche de l'enseignement supérieur. Cette modification a mené à quitter l'université - devenue, malheureusement, autarchique - de l'Europe en faveur d'un lien douteux, trop coûteux et négatif dans ses implications entre l'université et la société. Listons succinctement ces concepts : la formation de personnalités scientifiques et culturelles comme mission de l'université a été remplacée par la formation de « *human capital* » ; « la formation de spécialité » a été substituée par « la création de compétences » ; « l'université » par « l'institution d'enseignement supérieur » ; « l'éclaircissement » sur les situations par « l'information » ; « le gouvernement » par « la gouvernance » ; « l'efficacité » par « l'efficience » ; « la direction collégiale » par « la présidence » ; « l'œuvre » personnelle par « les publications » ; « l'innovation » culturelle par « les publications ISI » et autres. Les disciplines elles-mêmes ont été reconfigurées (et, jusqu'à un certain point, défigurées !) : « la pédagogie » a été remplacée par « les sciences de l'éducation », « l'économie » par « la gestion des affaires », « le droit » par « les sciences juridiques », « la biologie » par « les sciences de la vie » et autres. Ces

substitutions peuvent apporter des détails suggestifs, mais masquent l'essence et la différence des domaines.

La troisième observation est que ces concepts du néolibéralisme ont déjà des conséquences pratiques dans les universités européennes et affectent l'application de la *Déclaration de Bologne*. Résumons-les le plus succinctement : les universités deviennent des entreprises et réduisent leur impact culturel dans la société ; la formation des nouvelles générations se concentre sur les compétences privées de vision ; la recherche scientifique fait des publications enregistrées dans les bases internationales un but en soi ; la préparation linguistique se réduit à l'anglais, parfois approprié d'une manière sommaire et provinciale ; des personnes ayant une préparation d'ouvrier et une faible culture passent pour des spécialistes ; le professeur universitaire est surclassé par des évaluateurs improvisés ; l'instruction s'est détachée de nouveau de l'éducation ; le débat universitaire sur les crises immanentes à la réalité et l'ouverture des horizons sur un meilleur avenir ont disparu ; les traditions universitaires saines sont prématurément envoyées au musée. La restructuration des universités - le passage à deux cycles (bachelor et mastère), le développement de la dimension européenne etc. - prévue par la *Déclaration de Bologne* a été absorbée par une vision commercialiste sur l'éducation.

La quatrième observation est que dans beaucoup d'universités européennes « le processus de Bologne » est repris par une forme de gouvernance qui le distord, vraiment, empêchant de les considérer unitairement. Si par gouvernance nous comprenons - ce que l'on fait - l'ensemble des règles qui structurent une communauté, alors il est presque évident que nous nous trouvons en Europe en cours du passage, cultivé par le néolibéralisme, du gouvernement représentatif à la gouvernance. Par la forme de gouvernance qui a gagné du terrain, reprise des corporations économiques, certaines décisions sont décentralisées et distribuées aux acteurs pour les stimuler de s'assumer l'initiative dans des directions préétablies et d'augmenter de la sorte la production de l'entreprise respective. Cette forme de gouvernance passe pour beaucoup de naïfs pour être sans défauts et est prise comme quelque chose qui va de soi.

J'ai montré, dans la conférence présentée à la Carlton University (Ottawa) que la gouvernance avait pris en Europe Centrale et de l'Est la forme d'un « populisme démocratique » [3]. Entre temps, surtout des auteurs français ont indiqué avec perspicacité les conditions historiques qui avaient rendue possible la gouvernance (la globalisation, la victoire de l'Occident, l'acceptation par les hommes de la situation donnée, la longue période de paix en Europe, la confiance dans la solution par la science et la technique des problèmes des hommes, la considération de la société comme « machine de production », la réduction de la politique à la surveillance du jeu social etc.) [4] et ont dévoilé l'opposition entre gouvernance et démocratie [5]. J'apporte ici, de plus, trois arguments critiques à l'adresse de la gouvernance. Le premier est que la gouvernance distribue la décision parmi les acteurs d'une communauté, mais, avec cela, elle dissout la responsabilité pour ce qui se passe dans la communauté. La gouvernance autonomise la responsabilité. Le deuxième est que la gouvernance concentre les acteurs sur les rôles individualisés et met hors discussion la coopération, la solidarité et l'action en commun pour changer la situation. La gouvernance individualise les solutions aux problèmes qui réclament des solutions collectives. Le troisième argument est que la gouvernance diffuse la décision dans la communauté, mais met hors discussion la question concernant les détenteurs du pouvoir. La gouvernance cache les détenteurs du pouvoir derrière une complexité considérée comme impénétrable.

\*

Que faut-il faire ? J'énumère quelques pas à entreprendre immédiatement. Le premier est de revenir à la *Déclaration de Bologne* (1999), telle qu'elle a été rédigée, signée, et d'assumer les deux objectifs : la compétitivité des systèmes d'enseignement et l'augmentation de la compétitivité des universités. Le deuxième consiste à déplacer l'accent de la durée des études (qui a été seulement une recommandation dans la *Déclaration*) sur le contenu et la valeur des programmes. Le troisième est la révision de la durée prise rigidement en considération (six semestres de *bachelor*, trois ans de doctorat) par la flexibilisation en fonction des besoins de préparation et de l'évolution des systèmes universitaires hors Europe. Le quatrième est le lancement systématique de la politique de l'excellence et le passage décidé en deçà de la démocratie de masse à la démocratie post-égalitaire et, dans ce cadre, de l'université massifiée aux universités de recherche intensive et d'éducation (*Bildung*) compétitive. Le cinquième pas consiste à renouveler la conception sur l'éducation supérieure en récupérant, dans les conditions d'aujourd'hui, la tradition *Bildung*, et non pas en l'ignorant.

Le verre de l'application de la *Déclaration de Bologne* est à moitié plein, et ce qui reste encore à faire on doit le faire sans tarder. Entre temps il est devenu clair que l'application de la *Déclaration de Bologne* doit changer de direction. Je résume l'action en autres cinq pas.

Le premier tient à la vision. La réduction de la reproduction culturelle de la vie à la compétition sur le marché global, qui est caractéristique pour la vision du néolibéralisme actuel, passe sous silence la circonstance que la production est encadrée par des institutions et est structurée par des normes qui ont besoin de légitimation et préfigurent un sens de la vie qui s'assume inévitablement. Le travail, l'interaction, la communication, la réflexivité sont, ensemble, les médias indispensables à la reproduction culturelle, avec du sens, de la vie [6], dont seule la considération ensemble permet le dépassement de la vision simpliste et anachronique du néolibéralisme actuel.

Le deuxième pas vise la compréhension de la science et, avec cela, de l'organisation institutionnelle de l'université. Les sciences ne se laissent plus comprises ni de la manière d'Heidegger (à partir des sciences compréhensives), ni de celle de Carnap (à partir des sciences analytico-expérimentales), mais doivent être cultivées en respectant leur spécifique (par exemple, en tant que « sciences analytico-expérimentales », « sciences stratégiquement expérimentales », « sciences historico-compréhensives », « sciences de la réflexion critique » etc.) et les critères spécifiques d'évaluation. Nous n'avons plus un seul type de science, mais de différents types, qui ont un sens distinct et qui s'évaluent d'après des critères différents.

Le troisième pas se réfère aux concepts qui conduisent l'éducation. Non seulement du point de vue historique la situation de l'éducation seulement en fonction des « compétences » est questionnable [7], mais un enseignement axé seulement sur les « compétences » mène à la baisse paradoxale des « compétences » et est douteux. Seulement prises ensemble, « les compétences », « les habiletés de base » et « l'éducation pour les valeurs » peuvent former le fondement d'une éducation qui affronte notre temps.

Le quatrième pas consiste dans le fait de réassumer la mission de l'université européenne depuis toujours - la formation (*Bildung*) des spécialistes au niveau maximal atteint par la connaissance - et des diverses fonctions de l'université : institution formative pour la diffusion et l'extension de la connaissance ; centre de recherche scientifique performante ; unité formative pour l'application de la connaissance ; source d'innovations technologiques ; instance d'analyse critique des situations de la société ; promoteur des droits, de la justice et des réformes en société [8]. Seule une conception compréhensive sur

la mission et les fonctions de l'université prévient en même temps les deux : l'autarchie et la déstructuration fonctionnaliste de l'institution universitaire.

Le cinquième pas consiste à revenir à l'autonomie universitaire et à la liberté académique - les deux contrôlées par des critères d'innovation, découverte scientifique, création culturelle - et à un gouvernement représentatif et responsable de performances dans les universités. L'administration de l'université par la représentation décorative de l'université, de même que la gouvernance qui dissout la responsabilité doivent être remplacées par une direction contrôlée par l'autonomie des facultés et des départements et par le niveau de performance. Il n'y a d'université véritable que là où il y a de la communication argumentative entre les composantes, par horizontale et par verticale, et où l'on génère des innovations technologiques, des découvertes scientifiques et des créations culturelles.

## References

- [1]. V. David Ward, *The Bologna Process. An American Perspective*, EFES, Cluj, 2008, pp. 84-90.
- [2]. J'en ai fait l'analyse dans Andrei Marga, *The Destiny of Europe*, Éditions de l'Académie Roumaine, Bucarest, 2012, après que plusieurs auteurs ont publié d'excellentes analyses du néolibéralisme actuel. Voir, de même, Reinhardt Marx, *Das Kapital. Ein Plädoyer für den Menschen*, Pattloch, Munich, 2008 ; Pierre Dardot, Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris, 2009 ; Georges Corm, *Le nouveau gouvernement du monde. Idéologies, structures, contre-pouvoirs*, La Découverte, Paris, 2010.
- [3]. Andrei Marga, "Governance Now. Participation and Efficacy" (2003), in Andrei Marga, *University Reform Today*, 4th edition, Cluj University Press, 2005, p. 57.
- [4]. Philippe Moreau Defarges, *La gouvernance*, PUF, Paris, 2003, pp. 5-34.
- [5]. Ali Kazanicigil, *La gouvernance pour ou contre la politique ?*, Armand Colin, Paris, 2010, p. 12 ; Richard Münch, op. cit., pp. 13-18.
- [6]. J'ai argumenté cette thèse dans Andrei Marga, *Raționalitate, comunicare, argumentare*, Dacia, Cluj, 1991.
- [7]. À vraie raison, Zenon Cardinal Grocholewski, dans la conférence *Überlegungen zur Standortbestimmung der Theologie im Bologna Prozess und im Europäischen Hochschulraum*, Vienne, 2010, a attiré l'attention sur la contiguïté d'un enseignement axé seulement sur les « compétences » avec le point 20 du programme NSDAP (1934).
- [8]. Andrei Marga, « Die Mission und die Funktionen der Universität heute », in Winfried Böhm, Martin Lindauer (Hrsg.), *Die Universität in der Gesellschaft. Verantwortung und Chancen für die Zukunft*, Ernst Klett, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig, 2003, p. 203.