

# L'UNIVERSITE DANS LA SOCIETE DU SAVOIR

Djamel GUERID

L'avenir de l'humanité (...) dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités.

La Grande Charte des Universités, 1988

Les travaux de Bourdieu (1930-2002)<sup>1</sup> et de son école suggèrent d'appréhender l'université à travers deux couples de fonctions, le couple fonction technique et fonction culturelle et c'est l'université en tant qu'appareil de production de qualifications et de compétences et l'université en tant qu'institution qui participe à la diffusion, dans la société, de formes déterminées de conscience. Le deuxième couple est le couple fonctions internes qui se matérialisent par la reproduction du système universitaire en particulier et le système scolaire en général et fonctions externes qui se traduisent par la contribution de l'université à la formation des différentes catégories de cadres réclamés par son environnement.

Dans l'un et l'autre cas, l'université est approchée en termes de production : production de compétences et de qualifications, production de culture, production d'une conscience nationale. L'importance de l'une ou l'autre productions dépend de l'étape historique et de la formation sociale considérées. Instance centrale d'une société, par définition, en perpétuel changement, l'université est constamment appelée à répondre à des demandes toujours nouvelles et donc à se réformer c'est-

---

<sup>1</sup> - Bourdieu est considéré comme le re-fondateur de la sociologie de l'éducation en France elle-même fondée par Emile Durkheim (1857-1917) à la fin du XIXème siècle. Il a écrit un grand nombre d'articles et d'ouvrages dont le premier, Les Héritiers, les étudiants et la culture (en collaboration avec Jean-Claude Passeron) fut un très grand succès. Cet ouvrage édité chez Minuit a été publié en 1964. En 1992, BOURDIEU publie, chez le même éditeur, Homo academicus.

à-dire à s'adapter. Bourdieu<sup>2</sup> et Althusser (1918-1990)<sup>3</sup> et d'autres voient dans le système d'enseignement une instance de reproduction de la société et de ses divisions. Alors que la société est perpétuel "travail", l'université est constante adaptation et celle-ci se fait toujours par injonctions appelées réformes. L'université du Moyen âge n'est pas l'université de la révolution industrielle et celle-ci n'est pas suffisamment armée pour répondre aux exigences de la société du savoir. De ce fait, les réflexions et les études sur l'université en particulier et l'enseignement en général, sont devenues, ces toutes dernières décennies, très intenses. Elles ont pour causes l'entrée de sociétés dans la civilisation du savoir et pour objectifs la mise en place de l'école propre à cette civilisation. Elles sont souvent prises en charge par les grandes institutions internationales ou régionales comme la Banque mondiale, l'UNESCO ou l'OCDE. Signe de sa centralité dans la société du savoir, l'université est présente même lorsqu'il s'est agi de traiter des thèmes autres. Ainsi, en l'an 2000, l'OCDE publie un important rapport<sup>4</sup> sur *Société du savoir et gestion des connaissances* dont le sous-titre est *Enseignement et compétence*. J.-M. Saussois, l'un des rédacteurs, résume ainsi l'intention du projet : "L'idée était d'explorer la question de la production, de l'articulation et de l'utilisation du savoir au sein de la société actuelle, avec en toile de fond une interrogation sur la capacité de transformation du système éducatif"<sup>5</sup>.

Cet effort de transformation de l'éducation en général et de l'université en particulier a constitué, en Europe, durant la dernière décennie du XXème siècle et la première décennie du XXIème, une priorité absolue. Les deux pôles en sont d'un côté, le rassemblement, en 1988, à Bologne de centaines de recteurs européens et la promulgation de la Magna Charta Universitatum et de l'autre l'achèvement, en 2010, de la construction de l'université européenne commune. Nous nous attachons, ici, à suivre les étapes du passage à l'université du savoir telle qu'elle se dessine et se façonne, en Europe, dans le cadre du processus de Bologne et à nous interroger sur les raisons qui rendent ce passage problématique dans notre pays.

## **L'université européenne : de Bologne à Berlin**

En Europe, l'université en vigueur jusqu'à la fin du XXème siècle est celle qui a été instaurée par Von Humbolt au début du XIXème siècle, à Berlin. Les premiers

---

<sup>2</sup> - BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, la Reproduction, Paris, Minuit.

<sup>3</sup> - ALTHUSSER L., Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, La Pensée, Juin 1970. A la lumière de la conception althusserienne, BAUDELOT C. et ESTABLET R., publièrent une année après (1971), L'Ecole capitaliste en France, Maspéro.

<sup>4</sup> - OCDE, 2000, Société du savoir et gestion des connaissances, Enseignement et compétence.

<sup>5</sup> - SAUSSOIS J.-M., Organiser le partage du savoir, in Sciences humaines, N. 32, Mars-Avril-Mai, 2001

craquements annonçant que sa mission historique arrivait à son terme éclatent dans le mouvement de Mai 1968 menée par des étudiants et des enseignants. Des réformes furent entreprises, comme la réforme Edgar Faure en France (Novembre 1968), mais elles étaient en deçà de la mutation universitaire que la société européenne en transformation rapide attendait. La situation, c'est-à-dire le décalage université-société devint intenable vers la fin du XXème siècle.

Il n'est pas inutile de s'arrêter, un moment, sur la forme université qui a prévalu, en Europe, durant presque deux siècles et que les Européens ont entrepris de changer vers la fin du XXème siècle. C'est Von Humboldt (1767-1835), savant, philosophe et homme politique libéral et réformateur qui a été à l'origine de l'université des temps modernes, celle qui a fonctionné avec des variantes nationales, cela va sans dire, plusieurs décennies durant. Il faut souligner, à ce propos, un fait important parce qu'il n'a pas d'équivalent aujourd'hui. C'est l'implication dans la chose universitaire de ce que l'Allemagne comptait comme grands penseurs et philosophes. Ainsi Schelling, Fichte, Schleiermacher, Von Humboldt, Hegel ont écrit, en philosophes, sur l'université. Fichte et Schleiermacher<sup>(3)</sup> ont, tous deux, proposé leur idée et leur projet d'organisation universitaire, le premier à la demande des autorités, le second par réaction à la conception du premier. Entre la conception libérale et ouverte de Schleiermacher et le projet plutôt autoritaire et fermé de Fichte, Humboldt n'hésita pas et il choisit la proposition la plus proche de ses convictions, la première.

L'université qu'il fonde en 1809 et qui ouvre ses portes aux étudiants en 1810 se caractérise d'abord par l'autonomie par rapport à l'Etat. Humboldt préconise tellement peu d'Etat par crainte de sa tutelle qu'il n'en accepte que le soutien financier et encore celui-ci est réduit au minimum. Parce que L'Etat, dit-il avec raison, "ne s'intéresse pas (...) au savoir et au discours mais au caractère et à l'action"<sup>6</sup>. Autonome par rapport au pouvoir politique, l'université qui est l'union de la recherche et de l'enseignement est indépendante des fins pratiques que poursuivent les écoles. Elle est libérale et "le libéralisme supposerait (...) une orientation vers le système spécifié selon le modèle d'une rationalité inachevée et inachevable, ouverte mais poursuivie à l'infini et oeuvrant comme un idéal régulateur."<sup>7</sup> Humboldt écrit que "tout, dans l'organisation interne des enseignements scientifiques supérieurs, repose

---

<sup>6</sup> - COLLEGE DE PHILOSOPHIE (à l'initiative d'U), 1979, VON HUMBOLDT W., Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin, in *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université*, Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Paris, Payot.

<sup>7</sup> - Idem, *Philosophie de l'université, L'idéalisme allemand et la question de l'université*, Paris, Payot, p. 23.

sur le respect du principe qui veut qu'on considère la science comme n'étant pas encore entièrement trouvée ni ne pouvant jamais entièrement l'être, et qu'on la recherche inlassablement comme telle."<sup>8</sup>

Ce parti pris du libéralisme et de l'ouverture explique que cette université n'impose aucun programme, que les enseignants jouissent de la liberté la plus large dans la conception de leur cours et de leur méthode et qu'en ce qui concerne les étudiants on va jusqu'à préférer l'excès à la tutelle. Humboldt ne s'arrêta pas aux fondements théoriques mais il prit soin – avant de démissionner - de procéder lui-même à l'ouverture de l'université qui accueillit dans ses quatre facultés (Droit, Médecine, Philosophie et Théologie) à sa première rentrée (1810) 256 étudiants et 52 enseignants. Il veilla même à désigner, comme doyens, les philosophes Fichte (Faculté de philosophie) et Schleiermacher (Faculté de théologie) et comme professeurs, des gens, pour la plupart, acquis à sa conception réformatrice.

C'est cette université appelée d'abord Université de Berlin puis entre 1828 et 1846 Université Frédéric-Guillaume et à partir de 1849 Université Von Humboldt qui vit se succéder, au XIX<sup>ème</sup> siècle, comme enseignants ou comme étudiants des noms aussi illustres que les philosophes Fichte, Hegel, Feuerbach et Karl Marx, que les physiciens Albert Einstein et Max Planck que le poète Heinrich Heine, que le stratège et homme d'Etat Otto Von Bismarck. C'est cette université qui abrita l'enseignement de 29 prix Nobel. C'est cette université que le reste de l'Europe mais aussi l'Amérique s'efforça de copier à l'exemple des autorités françaises qui envoyèrent, en Allemagne, le jeune sociologue de l'éducation, Emile Durkheim, pour en tirer des leçons pour la France.

La conception ouverte et humaniste développée par Von Humboldt continue à avoir cours, en particulier au sein de la Communauté universitaire. C'est à la lumière de cette conception que les critiques sont avancées contre la conception technocratique aujourd'hui dominante. Le processus de Bologne lui-même qui a pourtant donné l'université des entrepreneurs a commencé "von humboltien." Ainsi le 18 septembre 1988, près de 400 recteurs d'universités venus de toute l'Europe se réunissent à Bologne à l'occasion du IX<sup>ème</sup> centenaire de la création de la plus ancienne des universités et adoptent la "Magna charta universitatum". C'est un texte fondateur qui fixe la définition de l'université et détermine sa place et sa fonction dans la société, deux idées de part et d'autre par humboltiennes. Dans la société, dit le Préambule de la Charte, l'université est "une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement." De cette université, on attend une contribution décisive

---

<sup>8</sup> - Idem, Philosophie de l'université, L'idéalisme allemand et la question de l'université p. 323.

dans la transformation du monde puisque la "Magna Charta" précise que "l'avenir de l'humanité (...) dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités".

En fin de compte, la philosophie des recteurs et professeurs ne tint pas le coup face à la puissance des forces économiques et la conception des hommes de l'entreprise finit par s'imposer comme une exigence de la nouvelle société du savoir. L'université à construire réussit alors à apparaître comme le dernier mot de la modernité mais tout en se situant dans le prolongement de l'université européenne classique, ce qui acheva de la rendre acceptable et même désirable à de larges couches de l'opinion.

## Pourquoi Bologne

Vers la fin du XI<sup>ème</sup> siècle (en 1088) naquit, à Bologne, en Italie, la première université européenne<sup>9</sup> et à la fin du XII<sup>ème</sup> siècle (1198)<sup>10</sup> vit le jour à Paris, en France, la deuxième université. C'est à ces deux universités originelles que les Européens reviennent, plusieurs siècles plus tard, pour penser leur université d'aujourd'hui et de demain. C'est dire que la réflexion et la mise en œuvre de l'université européenne commune s'insèrent dans une histoire globale, l'histoire de la construction de l'ensemble européen contemporain. L'Europe unie, une vieille idée longtemps caressée par des politiques et rêvée par des penseurs mais devenue impérieuse nécessité après les désastres de la seconde Guerre mondiale est en train de devenir réalité. Dans son ouvrage, *La division sociale du travail*<sup>11</sup> (1893), le sociologue Emile Durkheim en parle à deux reprises. A la page 265, il écrit que "c'est à la fin du siècle dernier et au commencement de celui-ci qu'a commencé à se former une conscience commune des sociétés européennes". Puis à la page 402 lorsqu'il précise qu'au "dessus des peuples européens tend à se former, par un mouvement spontané, une société européenne qui a, dès à présent, quelque sentiment d'elle-même et un commencement d'organisation."

---

<sup>9</sup> - La date exacte de cette création ne faisant pas consensus, il a fallu la constitution d'un comité d'historiens dirigé par Giosué Carducci pour fixer cette création à 1088. En 2000, l'Etat italien décide, par décret, de lui donner le nom d'Alma mater studiorum.

<sup>10</sup> - Le 25 Mai 1998, et dans le cadre de la célébration des 800 ans de l'université de Paris (fondée le 25 Mai 1198) 4 ministres européens (France, Allemagne, Italie, Royaume uni) en charge de l'enseignement supérieur signent la Déclaration de la Sorbonne.

<sup>11</sup> - DURKHEIM E., 1978, *La division sociale du travail*, Paris, PUF.

Le passé commun est invité à contribuer à l'édification d'un présent et d'un avenir communs. Il y a dans cette entreprise quelque chose de tout à fait remarquable car, quoi de plus rassembleur et de plus consensuel et de plus encourageant à aller de l'avant et à réduire sinon détruire les méfiances et les rancunes longtemps accumulées que de faire ce saut en arrière dans l'histoire. Secondarisées ou oubliées les guerres interminables, les massacres, les destructions. Exit ces guerres dont les durées se calculent en années et même en décennies, la guerre de cent ans (1337 – 1453) qui mit aux prises Français et Anglais, la guerre de trente ans (1618 – 1648) qui mit à feu et à sang l'Europe à l'exception de l'Angleterre et de la Russie, les guerres napoléoniennes (1799 – 1815) qui opposèrent les Français au reste de l'Europe. Revenir 900 ans en arrière pour retrouver l'Europe et rien que l'Europe. L'Europe d'avant les Etats-nations. L'idée géniale c'est de revenir à l'Europe du Moyen âge pour construire l'Europe du New age. Ainsi se trouvent évacués, au grand soulagement de tous, les conflits et guerres ininterrompues qui ont scandé l'histoire de ce continent. Tout cela pour dire toutes les difficultés qui se dressaient devant l'entreprise européenne et tous les mérites qui doivent être mis au crédit des Européens pour avoir réussi à les surmonter.

Le retour à l'Europe du Moyen-âge et à ses universités naissantes a également le grand avantage de régler un autre problème difficile, celui du modèle universitaire à promouvoir pour toute l'Europe. Devient, alors, impossible toute manifestation de "chauvinisme universitaire." S'ajoute à ces conditions favorables, le recours, pour inspiration, à un système qui a tous les avantages : il n'est d'aucun pays européen mais est cependant d'origine européenne ; de plus, il a fait ses preuves et il bénéficie de la reconnaissance de tous, le système universitaire américain.

Dans la longue marche vers l'édification de l'Europe unie, l'éducation en général et l'université en particulier ne pouvaient, naturellement, pas manquer à l'appel. Le problème, c'était que face à des systèmes européens hétérogènes, à des traditions différentes et des sensibilités nationales à fleur de peau (chaque Etat exige que l'on tienne compte de son "exception culturelle"), la marge de manœuvre était étroite. Devant l'impossibilité de choisir, dans le consensus, le système universitaire d'un pays membre et l'élever au rang de modèle pour toute l'Europe, les bâtisseurs de l'Europe trouvèrent, par un véritable coup de génie, la solution qu'aucun Etat ne pouvait refuser : remonter le temps et faire un saut de plusieurs siècles en arrière pour retrouver la première université de l'histoire de l'Europe et qui fut d'emblée européenne. Revenir à Bologne c'est retrouver l'Europe. C'est faire le choix non de la compétition et de la confrontation mais celui de la coopération et de

l'alliance. Revenir au XI<sup>ème</sup> siècle, c'est gommer symboliquement 900 ans de confrontations et de malentendus.

Il faut rappeler, toutefois, que le système de Bologne a toujours été présent dans les systèmes d'enseignement européens et même dans ceux du reste du monde. D'abord à travers l'appellation université même si la signification a changé. Ce n'est plus une union (*universitas*) mais une institution. Elle a toujours à sa tête un recteur ; elle est divisée en facultés dirigées par des doyens ; elle dispose d'un système à trois paliers avec trois titres universitaires : le système LMD (Licence, Magister, Doctorat). De plus les universités "primitives" étaient d'emblée européennes parce qu'elles recevaient des étudiants de différents pays d'Europe et parce que la langue commune utilisée, le latin, était, en Europe, la langue de l'enseignement, de la philosophie, de la théologie et des sciences, de l'édition, de la vie officielle et religieuse...

## **La nouvelle idée d'université**

Le point de départ pour la construction de la nouvelle université se présente comme un constat d'évidence : le monde, l'Europe ont changé profondément et l'université est restée désespérément la même, reflet d'une société qui a disparu. En effet, l'université du XIX<sup>ème</sup> siècle ne peut être d'un grand secours pour la société du début du XXI<sup>ème</sup>. Les demandes que formule la société du savoir sont qualitativement différentes de celles de la société industrielle. C'est ce qui explique le grand décalage entre une société et une économie en pleine mutation et une université restée partie prenante d'une société qui n'existe plus. Après le constat, vient le moment de l'action : il faut mettre fin à cette préjudiciable distorsion et faire sortir l'université de son splendide mais préjudiciable isolement et lui faire rattraper son retard. Tout se passe comme si l'intervention s'imposait d'elle-même et réformer signifie prendre acte de l'évolution objective d'une réalité et adapter l'université au monde tel qu'il est devenu.

Dans cette intervention, c'est l'économie qui est au poste de commande. Il s'agit de mettre l'université au service de la nouvelle société et de la nouvelle économie. L'édification européenne se présente d'abord comme un effort de dépassement du stade historique de l'Etat-nation parce que ce l'Europe entend devenir, à brève échéance, c'est "le bloc économique le plus dynamique et le plus compétitif du monde entier" (Convention de Lisbonne. Mars 2000). Et il ne s'agit pas de n'importe quelle économie mais de l'économie la plus avancée d'entre toutes,

l'économie de la connaissance. Il s'agit ni plus ni moins que de "faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" (Idem). Or les économies de la connaissance "sont basées fondamentalement sur des investissements élevés en matière d'éducation, formation, recherche-développement, logiciel et système d'information. Elles sont caractérisées aussi par un usage important de nouvelles technologies d'information, non seulement pour la communication entre les personnes, mais aussi pour la création de savoirs nouveaux."<sup>12</sup>

Qui dit économie de la connaissance dit inmanquablement université et la première des tâches c'est d'imposer, de l'extérieur, à cette institution plutôt récalcitrante le passage à l'ère du savoir. Cette imposition faite au nom de la société n'est pas neutre ; en vérité, c'est une exigence des entreprises.

L'intervention sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique est partie dans la construction européenne dont le moteur est l'économie en général et l'économie de la connaissance en particulier. Ce sont donc les entrepreneurs ou, en leur lieu et place, les organisations internationales ou de nouveaux idéologues qui montent au créneau et montrent la voie. Dans l'ouvrage collectif *le cauchemar de Humboldt*<sup>13</sup>, Franz Schultheis, Marca i Escoda et Paul-Franz Cousin ont montré que d'importantes déclarations ou résolutions économiques prises par les principales organisations internationales ont précédé et préparé le Bologne de l'université. "Par exemple, en 1989 et en 1995, la Table ronde d'industriels européens (ERT), forum informel où se réunissent les dirigeants des plus grandes sociétés industrielles et commerciales européennes, a produit deux rapports qui posent les bases d'une nouvelle logique marchande : un enseignement supérieur plus "ouvert" aux nouvelles méthodes de gestion des ressources humaines et mieux adapté à la demande des entreprises permettrait à ces dernières de réduire leurs coût de formation. Ces rapports furent repris par la Commission européenne à la fin de l'année 1995. Dans le même temps, la Banque mondiale publiait un document de synthèse sur la crise du financement de l'enseignement supérieur et concluait à la nécessité de faire appel au secteur privé. En 1996, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) produisait à son tour un rapport consacré à l'invention d'une prestation de service éducatif. Aux yeux de ses auteurs, les systèmes universitaires sont peu flexibles, peu efficaces, trop longs à s'adapter au

---

<sup>12</sup> - FORAY D., Editorial, Revue internationale des sciences sociales, Numéro 171, Mars 2002

<sup>13</sup>- Franz Schultheis, Marca i Escoda et Paul-Franz Cousin (Sous la direct.), 2008, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris, Raisons d'agir.



changement, ineptes en matière de transferts et de mises en pratiques de connaissances acquises.”<sup>14</sup>

Cette nouvelle manière de voir est théorisée et légitimée par tout un ensemble de penseurs essentiellement anglo-saxons et elle est construite sur l’opposition entre l’université d’hier et l’université de demain. Dans la première, les scientifiques posaient les questions et y répondaient ; dans la deuxième c’est la société (ie les entrepreneurs) qui pose les questions et ce sont des groupes d’experts qui y répondent. Et si les universitaires n’acceptent pas d’entrer dans le nouveau jeu, c’est-à-dire se muer en experts, tant pis pour eux, on se passera d’eux. La nouvelle université est donc sommée de produire les compétences dont le système économique a besoin et c’est ce système qui définit ces compétences qui ne sont pas d’ordre cognitif mais d’ordre professionnel et c’est lui qui décide des modalités de leur transmission. Seuls compteraient dans l’avenir les enseignements et les recherches orientés vers l’application. Le savoir sera appliqué ou ne sera pas. Il est bien évident, cependant, que la société du savoir ne peut se contenter du “tout professionnel” parce qu’elle a besoin, pour avancer, de produire toujours plus de savoir. Ce savoir, répétons le, se produit et se développe, en grande partie, à l’université, pas dans toute l’université mais dans des espaces universitaires fermés et aménagés à cette fin. Du fait de cette double fonction, cette institution devient l’objet de toutes les attentions et de toutes les sollicitudes et c’est ainsi que la société du savoir travaille à la façonner à son image.

Cela signifie d’abord que l’université est mise au service quasi exclusif de l’économie. Elle change carrément de fonction. “La nouvelle université, dit Michael Gibbons (Secrétaire général de l’Association des universités du Commonwealth), doit produire des connaissances pour les industries du savoir ainsi que du personnel hautement qualifié bien adapté à leurs besoins”<sup>15</sup>. Elle est désormais sommée de produire les compétences dont le système économique a besoin et c’est ce système qui définit ces compétences. Et pour commencer, l’université doit savoir que “l’acquisition de ces compétences se distingue fortement de l’acquisition des connaissances telle que la pratiquent actuellement les universités”<sup>16</sup>. Et ces compétences qui “ne sont pas essentiellement à caractère cognitif” “ne peuvent pas être transmises au travers des disciplines traditionnelles”. De ce fait, l’université est sommée de revoir profondément son “offre de formation” en la spécifiant et en la diversifiant au maximum de manière à la rendre conforme aux attentes des

---

<sup>14</sup> - Idem, Le cauchemar de Humboldt, pp.7-8

<sup>15</sup> - Idem, Le cauchemar de Humboldt, p. 34

<sup>16</sup> - CHARLE C. et SOULIE C. Sous la direction de), 2007, Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe, Paris, Syllepse, p. 58.

employeurs. La tendance est de rapprocher, au maximum, enseignement universitaire et formation professionnelle de niveau supérieur. La formation professionnelle acquiert désormais plus d'importance que la formation culturelle et scientifique. L'autonomie pédagogique constitue l'élément central de la réforme. Les facultés sont libres d'inventer leurs cours universitaires, ce qui a déterminé la multiplication des diplômes proposés et, dans chaque filière, la multiplication des enseignements et des modules. "Les nouveaux cours universitaires présentent les caractéristiques suivantes : une spécialisation poussée et précoce, l'émiettement des savoirs à travers des cours de plus en plus simplifiés construits pour satisfaire une définition d'apprentissage comptabilisé en termes de "crédits"<sup>17</sup>.

Cela signifie ensuite que pour accéder à la performance attendue, l'université ne doit pas seulement fonctionner au service de l'économie, elle doit fonctionner comme une entreprise économique dont elle doit faire siennes les exigences et valeurs : autonomie, compétitivité, employabilité, professionnalité, efficacité.

La normalisation ou mieux la standardisation des universités (par le système LMD) doit aboutir à terme à la construction du marché commun de l'enseignement supérieur en particulier et de l'éducation en général. Ceci est en totale rupture avec l'idée même d'université humaniste et ouverte développée par des gens aussi différents que Humboldt<sup>18</sup>, Newman<sup>19</sup> ou Jaspers<sup>20</sup>. L'enseignement supérieur devient désormais un marché.

Sur la base de cette "idée de l'université" en tant qu'instance au service quasi exclusif de l'économie, se mettent progressivement en place les universités de la société européenne du savoir. C'est ce que l'on appelle le processus de Bologne. Aller à Bologne c'est "reculer pour mieux sauter". On célèbre tout en l'instrumentalisant le fait historique européen, l'invention de l'université du Moyen âge ; on rend hommage à son meilleur prolongement, l'université humboldtienne mais pour affirmer tout de suite que celle-ci a rempli sa mission historique, celle d'accompagner la formation des Etats-nations en Europe en les dotant d'une âme c'est-à-dire d'une identité et d'une conscience nationales. Il n'est pas indifférent de

---

<sup>17</sup> - CHARLE C. et SOULIE C. (Sous la direct, de), 2007, Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe, Paris, Syllepse, p. 72

<sup>18</sup> -COLLEGE DE PHILOSOPHIE, (à l'initiative du), 1979, VON HUMBOLDT W., Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin, in Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université, Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Textes réunis à l'initiative du Collège de philosophie, Paris, Payot, 1979.

<sup>19</sup> - NEWMAN J.H., 2007, L'idée d'université définie et expliquée, les discours de 1852, Genève, Ad Solem.

<sup>20</sup> - JASPERS K., 2008, De l'université, Paris, Parangon.1

noter que le constructeur de l'unité de la nation allemande, O. V. Bismarck fut un produit de l'université de Berlin.

## **Le processus de Bologne**

La nouvelle université, l'université de la société du savoir, celle qui a ré-inventé le système LMD, se présente comme une construction méthodique dont l'aboutissement provisoire a été l'instauration de l'université européenne commune en 2010. Il n'est pas sans importance de rappeler ses étapes marquantes. Nous venons d'évoquer la réunion que 400 recteurs européens ont tenue, le 18 septembre 1988, à l'occasion du IXème centenaire de la création de la plus ancienne des universités européennes et au cours de laquelle ils ont adopté la fameuse la "Magna charta universitatum". Le 30 juin 1997 se tient, à Lisbonne, la convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (la convention de Lisbonne). Le 25 Mai 1998, et dans le cadre de la célébration des 800 ans de l'université de Paris (fondée le 25 Mai 1198) quatre ministres européens (France, Allemagne, Italie, Royaume uni) en charge de l'enseignement supérieur signent la Déclaration de la Sorbonne qui précise que "l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir." Elle ajoute que l'Europe doit "renforcer et utiliser (...) les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques " qui ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement."

Il faut noter qu'un peu auparavant, le ministre français, Claude Allègre, avait demandé à une commission présidée par Jacques Attali de réfléchir sur l'université à mettre en place en Europe. Celle-ci remit son rapport, début Mai 1998, sous l'intitulé, "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur". Ce rapport inspira fortement les réflexions et les mesures prises par la suite. Le 19 juin 1999, ils sont 29 pays européens à signer le véritable acte de naissance de l'université européenne commune sous l'appellation de Proclamation de Bologne. Ce qu'on a appelé le processus de Bologne devient réalité effective. Par exemple, on s'entend sur la mise en place d'un "système de diplômes lisibles et compatibles" et ce sera l'adoption des deux premiers paliers de l'enseignement supérieur : licence et master (LM). Le principe des rencontres une fois tous les deux ans, adopté à Bologne, est respecté et chaque rencontre ajoute une ou plusieurs pierres à la construction de l'édifice universitaire. Par exemple, à Berlin (2003), est décrété que "l'espace européen de l'Enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche sont les deux piliers

de la société fondée sur le savoir”. A Berlin également, on ajoute le 3<sup>ème</sup> palier dans les études : le doctorat. Désormais le système LMD est né. Signe que le processus de Bologne avance bien, il a été décidé, à la dernière rencontre, de commencer à réfléchir à l’après 2010.

Les pays européens, dans leur quasi totalité ont adopté le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Ce qu’il faut retenir c’est que la construction d’un espace commun de l’enseignement supérieur ou plus généralement l’édification d’un marché commun de l’éducation est, en fait, partie d’un tout et ce tout c’est la construction européenne elle-même. Ce qu’il faut retenir aussi c’est que la nouvelle université européenne unifiée se présente comme le produit d’une évolution historique commune endogène. C’est dire, en d’autres termes, que le mouvement de réforme des universités européennes est véritablement un travail de la société sur elle-même pour reprendre l’expression heureuse d’Alain Touraine.

## **Bologne et l’université algérienne**

Dans le développement qui précède, il a été montré que l’université européenne en construction s’insère harmonieusement dans une évolution historique commune et participe à l’édification de l’économie et de la société du savoir. Mais ce que l’on observe aujourd’hui c’est que le système LMD se mondialise et il est adopté par nombre de pays non européens. Par exemple les pays du Maghreb. En 2004 (19-20 Novembre), se tient, à Marseille, une rencontre des Recteurs et Présidents d’université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l’union européenne sous le thème “Les réformes de l’enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne”. L’objectif est la construction de l’espace euro-méditerranéen de l’enseignement supérieur un peu à la manière de l’espace européen dont l’édification a commencé à Bologne (1999). On a même parlé, au cours de cette rencontre, du processus de Marseille dans la lignée du processus de Bologne.

En Algérie, le système européen du LMD est mis en application à la rentrée universitaire 2004 –2005, dans 10 institutions universitaires sur 60. Sa généralisation à toute l’université algérienne est, aujourd’hui (2011- 2012), pratiquement achevée. Les premiers Masters ont été ouverts à la rentrée 2007-2008

La question que l’on ne peut pas ne pas poser est : est-il possible d’emprunter le système LMD ? La question tient sa pertinence du fait que le système LMD, il faut le répéter, se présente fondamentalement comme un produit historique

de la société européenne, comme une contribution à l'intégration des pays européens et comme une adaptation de l'université à la nouvelle ère dans laquelle le savoir devient élément moteur et structurant. De ce fait, il y a, en Algérie, des questions difficiles qui doivent être posées, les unes concernant la société, les autres, l'université.

En ce qui concerne la société, Le problème est le suivant : Est-il possible de construire une université du savoir dans une société qui n'est pas une société du savoir ni dans la réalité ni en projet ? Est-il possible de le faire par l'emprunt du modèle d'université issu du processus de Bologne comme semblent le penser et le faire aujourd'hui les pouvoirs publics et dans le cadre de la mondialisation ?

Il est indéniable que le savoir n'est pas terra incognita dans la civilisation arabo-islamique à laquelle nous appartenons. Le mouvement scientifique et philosophique du VIII<sup>ème</sup> au X<sup>ème</sup> siècles est là pour en témoigner. Ce que nos ancêtres ont fait hier, nous pouvons le faire aujourd'hui surtout que nous disposons de conditions et de moyens inconnus d'eux. Ceci c'est la théorie. Dans la pratique, ce qui s'observe c'est que les obstacles à l'acquisition du savoir sont plus nombreux que les facteurs de facilitation. Il suffit, pour commencer, de noter cette contradiction entre deux niveaux. Le niveau explicite, formel et officiel se distingue par une célébration ostentatoire et parfois bruyante du savoir. Au savoir, est dédiée, par exemple, une journée dite Journée de la science (le 16 Avril). Les versets coraniques, les hadith, les poèmes, les dictons et proverbes en faveur de la science sont fréquemment rappelés et abondamment commentés. Le second niveau concerne la réalité des choses : ni le savoir ni ses porteurs ne jouissent, dans la société, d'un statut ou d'un prestige particuliers. Bien plus, ce qui s'observe c'est la généralisation d'une attitude de mépris et les porteurs de savoir ne sont pas loin d'apparaître comme de pauvres types, des naïfs qui vivent en dehors du temps.

Pour bien comprendre les choses, il faut revenir à une définition correcte de la société comme ensemble intégré, homogène, un système où les différents éléments qui le constituent évoluent en général au même rythme. Il n'est pas possible de détacher un élément de l'ensemble, par exemple, le système scolaire ou le champ du savoir et le faire fonctionner au rythme des pays développés d'Occident. Si le système d'enseignement et de recherche sud-coréen est performant c'est parce que toute l'économie sud-coréenne et en particulier son industrie se sont hissées au niveau des pays développés d'Occident. Un mouvement de renouveau scientifique ne peut pas s'amorcer tout seul parce qu'il est solidaire de l'ensemble des autres instances de la société. Il s'avère, aujourd'hui, que les incitations au savoir, la

demande elle-même et absente. On peut légitimement se poser la question : pourquoi se mettre en quête de savoir ? En vérité, on ne perçoit pas de demande ferme de savoir ni au sein de la société globale, ni au sein de la société civile ni au sein de la société politique. Cette demande ne peut exister dans un système régi par la rente parce que ce système est antinomique à la fois au savoir et au travail (productif). "Tout comme sous l'administration coloniale, écrit Derguini Arezki, les monopoles formels et informels maintiennent et ont maintenu dans la sujétion le savoir et la production, de crainte de la compétition de leurs élites et ils les empêchent de s'émanciper"<sup>21</sup> Il faut se rappeler d'ailleurs que la fameuse politique de "restructuration des entreprises" du début des années 1980 n'avait pas d'autre objectif que la destruction de l'élite industrielle alors en plein essor.

Dans la société globale, la demande sociale de savoir est très limitée et cette faiblesse est due essentiellement à des raisons matérielles, comme la pauvreté, la faiblesse du pouvoir d'achat et à des raisons culturelles, en particulier l'analphabétisme ou le bas niveau d'instruction. Le pain quotidien passe naturellement avant le livre qui devient, pour la majorité, luxe superflu. On ne peut passer aux besoins secondaires, enseigne Maselow, qu'un fois les besoins primaires assouvis. De plus, il faut compter avec les changements de valeur. La valeur savoir comme la valeur travail qui se sont trouvées au sommet de la hiérarchie des valeurs arabo-islamiques perdent du terrain et sont remplacées par d'autres en rapport avec la course aux biens et avantages matériels, le gain immédiat, le paraître, l'ostentatoire.

Quant au pouvoir politique, il n'a pas un besoin impérieux de savoir et celui-ci se situe tout en bas de la hiérarchie des préoccupations. Objectivement, c'est plus facile, plus rentable de fonctionner avec du savoir importé. Le grand avantage du pétrole est qu'il se transforme facilement en dollars et les dollars permettent de tout acheter y compris le savoir. Et le savoir-faire. C'est ce qui s'est passé avec le mouvement d'industrialisation. Subjectivement, les hommes du pouvoir sont tellement jaloux de leurs prérogatives et pas très convaincus de leur légitimité qu'ils voient les porteurs de légitimité scientifique comme des concurrents.

En ce qui concerne l'université, la question est celle de sa préparation à être une université du savoir. Avant toute chose, Il faut admettre ceci : l'université algérienne d'aujourd'hui n'est pas détachable de son histoire et le poids de cette histoire continue de peser sur le présent. Jusqu'à la réforme de 1971, c'était une université libérale et élitiste, expression fidèle de la société coloniale puis de la

---

<sup>21</sup> - DERGUINI A., La loi contre la norme et le laminage des élites méritocratiques, La Nation, 23 Août 2011

société de l'Algérie de la première décennie de l'indépendance. Nombre réduit d'étudiants et minorité des sciences au profit des disciplines qui débouchent sur les professions libérales, droit et médecine en particulier. Durant la période coloniale où la représentation algérienne à l'université était symbolique, la représentation en sciences était plus symbolique encore. En 1882, sur les 35 étudiants algériens en tout et pour tout, aucun n'était en sciences alors que 28 étaient en droit soit 80 pour cent. La situation a perduré après la création de l'université d'Alger. Il n'y avait que 4 étudiants en sciences sur 47 en 1920-21, 14 sur 92 en 1930-31, 22 sur 147 en 1940.41 et 48 sur 386 en 1950-51. A la veille de Novembre, les "scientifiques" étaient les moins représentés puisqu'ils n'étaient que 62 alors qu'en Lettres, ils étaient 165, en Droit 179 et en Médecine-pharmacie 101. Dans les premières années de l'indépendance et jusqu'à la réforme de 1971, les effectifs des "scientifiques" sont restés faibles pour représenter, en 1970-71, 20, 24 % du total des effectifs.

La "refonte" de 1971 va changer cette situation. Elle a fait voler en éclats l'université classique et libérale héritée et a installé en son lieu et place une toute autre université qui lui était en tous points opposée. Ainsi elle mit fin à l'autonomie universitaire, organisa la formation autour de disciplines qui deviennent entités administratives ou instituts et met au premier plan la relation formation-poste de travail. Cette réforme était une exigence de la stratégie de développement mise en œuvre avec le premier plan quadriennal (1970-1973). S'apercevant que l'université classique ne pouvait lui être d'une grande utilité dans la production des compétences dont il avait un impérieux besoin, l'Etat entreprit de fabriquer l'université de ses ambitions. L'élargissement de la base de l'enseignement supérieur était, aussi, une exigence de la société. Pour elle, il s'agissait d'une sorte de revanche historique comparable au mouvement d'occupation des terres laissées vacantes par les colons en 1962 et qui a pris l'allure d'une ré-appropriation de quelque chose dont elle avait été spoliée par la violence coloniale.

## **Université et société**

Dans l'ouvrage, *l'Exception algérienne*<sup>4</sup>, j'ai étudié, en détail, le processus de mise en place du système industrialiste d'éducation et de formation. Celui-ci commence avec l'élaboration d'une doctrine au cours des séminaires nationaux "Formation et développement" qui réunirent, à trois reprises (Novembre 1968, Janvier 1970 et Mars 1971), formateurs et utilisateurs de main d'œuvre qualifiée. Cette nouvelle conception de l'éducation s'articule autour d'un principe central qui se

présente comme un postulat et comme un credo : l'économique au dessus de tout ; l'économique prime tout. Plus précisément c'est de lui que le système éducatif tire sa philosophie, les principes de son fonctionnement et ses contenus. C'est vers lui qu'il dirige l'essentiel de ses produits. En un mot, c'est de lui qu'il tient sa légitimité. De plus l'appareil d'éducation et de formation n'est pas seulement subordonné à l'appareil de production, il est lui même conçu comme appareil de production. Dès lors, c'est en termes économiques d'efficacité et de rentabilité que se juge l'appareil d'éducation et de formation.

Les idées de base dégagées lors de ces rencontres vont constituer le fondement doctrinal de tous les projets élaborés par la suite c'est à dire ceux des Instituts de technologie, de la réforme de l'enseignement supérieur et de l'école fondamentale polytechnique. Dans cette conception, l'université est considérée comme une unité de production, comme une usine qui, à partir d'une matière première (les élèves) fabrique des produits (des cadres). C'est cette conception qui explique et justifie l'intervention des utilisateurs dans l'appareil d'éducation et de formation. Ce sont eux qui décident d'abord de la définition de la formation (c'est un investissement productif), du type de cadre à former (e technicien immédiatement utilisable et opérationnel), de la hiérarchie des sciences et disciplines à enseigner (au sommet, les sciences exactes et les technologies), des modalités de leur distribution (prédominance des TP-TD, fréquence des stages en entreprise).

Il faut noter que cette conception est extrêmement proche de celle qui préside à la fabrication de l'université européenne d'aujourd'hui. La "refonte" de l'université de 1971, a eu des effets nombreux et importants comme la croissance rapide des effectifs étudiants en général et des étudiantes en particulier, l'extension du réseau universitaire, la modification des rapports entre sciences de la culture et sciences de la nature au profit de ces dernières. Tout cela a contribué au développement, dans la société, de la culture de la rationalité. Il se trouve, cependant, que cet élan ne put se poursuivre du fait de la non poursuite de l'édification de la société industrielle elle-même. Recul de la société industrielle, recul de l'université "industrielle."

Nous avons réfléchi ailleurs <sup>(7)</sup> sur les raisons profondes de l'échec de la "révolution industrielle" algérienne essentiellement parce qu'elle ne fut pas un travail de la société sur elle-même. Des historiens comme Fernand Braudel et des anthropologues comme Georges Balandier prennent très au sérieux cette entité vivante qu'est la société sur laquelle personne ne peut agir à sa guise ou agresser impunément. Il arrive qu'elle réagisse qu'elle se "rebiffe", qu'elle se venge même parce qu'elle vit sa propre vie qu'on ne peut contrarier sans dommages. Braudel dit



que si l'industrialisation européenne a réussi c'est parce que la société a été complice et qu'elle a donné son feu vert et longtemps à l'avance. En Algérie, l'industrialisation est venue du dehors et s'est présentée comme une imposition, comme une greffe. Les intervenants, pour la plupart, considéraient que la société n'était qu'une pâte à façonner ou une résistance à réduire pour le plus grand bien de ses membres et pour son bien propre.

Mais il reste important de dire ce qui a caractérisé cette université. Il est possible d'affirmer qu'elle a mené deux grandes batailles, une bataille qu'elle a en grande partie gagnée, c'est la bataille de la quantité, du nombre. L'illustration la plus spectaculaire en est cette fantastique explosion des effectifs étudiants. En 1954, les étudiants algériens étaient au nombre de 503. En 2000-2001, ils sont 500 000 c'est à dire 1000 fois plus ; en 2011-2012, ils dépassent 1 400 000. La deuxième bataille a été, en grande partie perdue ; c'est la bataille de la qualité, de la culture, du savoir. Cette contre-performance est particulièrement visible d'abord dans la dégradation continue des niveaux de formation dispensée et dans le recul du poids de l'université dans la société.

Le retour de l'université à quelque chose qui rappelle le statu quo ante, c'est-à-dire la situation des dix premières années de l'indépendance, rend encore plus difficile la négociation avec le système LMD. Pour comprendre cette difficulté, il faut rappeler à la suite de Pierre Bourdieu que la hiérarchie des disciplines constitue un bon indicateur de la hiérarchie sociale. Dans l'histoire de l'Algérie indépendante, il est possible de distinguer trois grandes périodes. La première est celle de la première décennie qui ne connut aucun changement dans ce domaine. Comme les deux "métiers de rêve" demeurèrent la médecine et le barreau, ce sont les études médicales et les études juridiques qui occupent le sommet de la hiérarchie des disciplines universitaires.

La seconde période est celle de la décennie de développement. La hiérarchie sociale et culturelle des disciplines et des métiers subit une transformation qualitative. Alors que la médecine maintient son rang et que l'enseignement et surtout le barreau connurent une dévalorisation accélérée, fit son apparition une nouvelle figure sociale, celle de l'ingénieur. La forte représentation des disciplines scientifiques et technologiques à l'université traduit à la fois l'offre considérable d'emplois dans le secteur industriel alors en pleine expansion ainsi que l'enthousiasme développementiste et modernisateur qui a imprégné la société toute entière durant cette période.

La troisième période commence à partir de la seconde moitié des années 80 ; la hiérarchie des disciplines et des métiers subit une autre transformation significative. C'est ainsi que la médecine gagne encore du terrain dans les représentations et les aspirations

alors que les grands perdants en sont les fonctionnaires et les salariés de manière générale. La profession enseignante continue sa descente aux enfers alors que les professions libérales relèvent la tête et amorcent une irrésistible remontée. La médecine occupe durablement le sommet des hiérarchies scolaire et de métiers et le barreau "revient à la vie" et entame une marche ascendante. En vérité, la configuration qui se dessine aujourd'hui rappelle, en tous points, celle qui fut en vigueur dans les premières années de l'indépendance.

Les données statistiques montrent bien d'abord la montée des sciences et de la médecine réunies jusqu'à atteindre un pic avec 73 % des effectifs en 1986-1987 puis entamer une irrésistible descente qui se termine provisoirement avec 36.4 % en 2004-2005, l'année de la mise en œuvre du système LMD. A l'inverse, les humanités et les sciences sociales très majoritaires au début (68 % en 1953-1954 et 55 % en 1962-1963) voient leur représentation chuter à 27 % en 1986-1987 pour entamer une nouvelle ascension et atteindre le taux de 63.6 % en 2004-2005.

La conclusion est que l'université issue de la réforme de 1971 a cessé de produire des effets avec l'abandon de la politique d'industrialisation et l'élargissement du système rentier. Ce qui est désormais à l'ordre du jour "c'est la compétition des rentiers (qui) pousse à l'accroissement de la rente et à la défense de son pouvoir d'achat." Ceci est à l'œuvre à tous les niveaux de la société. Le savoir et le travail productif qui étaient solidaires de la société industrielle en construction perdent toute valeur dans le système rentier et Derguini peut dire, avec raison, que "la course au diplôme s'est vite débarrassée de ce qui la justifie à l'origine (la compétition dans la production du savoir) et s'est affirmée comme une fin en elle-même, c'est-à-dire comme un droit d'accès au marché de la rente. On n'apprend plus pour savoir, produire une valeur ajoutée mais pour avoir un titre convertible et négociable sur le marché du pétrodollar où se livrent bataille un certain nombre de forces."<sup>22</sup>

## **L'impossible emprunt**

La société et l'université étant ce qu'elles sont, il devient extrêmement difficile de parler de simple emprunt à caractère technique libre de toute culture puisque le système LMD européen porte bien évidemment la marque de la société qui l'a vu naître et qui l'a développé "tout naturellement" c'est à dire en phase et en symbiose avec son histoire et ses valeurs et selon sa logique et ses intérêts. L'université LMD s'insère, sans problème, dans une société toute prête à la recevoir et qui, en fait, l'attendait.

---

<sup>22</sup> - DERGUINI A., La loi contre la norme et le laminage des élites méritocratiques, La Nation, 23 Août 2011.

Sur le plan de la faisabilité pratique, on ne peut répondre que par la négative car il est évident que les moyens politiques, matériels, techniques et humains font défaut. Il n'est pas possible, aujourd'hui, de respecter la condition posée en Europe, celle de l'autonomie de l'université par rapport à l'Etat. Il n'est pas possible, non plus, d'instaurer un partenariat sérieux avec le monde du travail et en particulier construire des rapports étroits universités-entreprises alors que les grandes entreprises des deux premières décennies de l'indépendance soit ont disparu soit ont cessé d'avoir une existence économique, politique et culturelle significative au grand profit de l'informel et du "trabendisme". Il n'est pas possible, enfin, d'instaurer le tutorat c'est-à-dire de procéder à un suivi personnalisé de l'étudiant ou de garantir la libre circulation de ce même étudiant en l'absence d'un encadrement pédagogique, technique et administratif digne de ce nom.

Mais c'est sur le plan culturel que les problèmes difficiles se posent. Et pour essayer d'y répondre procédons par analogie. En effet, cette situation d'emprunt culturel n'est pas sans rappeler une autre situation d'emprunt encore plus vaste que la société algérienne a connue à la fin des années soixante et dans les années soixante dix, je veux parler de l'industrialisation. Pour industrialiser le pays, nous eûmes recours à un emprunt : la révolution industrielle européenne considérée comme modèle universel. Il s'agissait, pour arriver à la réussite de l'Europe de répéter le plus fidèlement possible son histoire industrielle avec cette seule différence : la répéter de manière accélérée.

La démarche des praticiens du LMD est comparable à celle des "industrialistes" des années 1970. Elle procède d'une double bévue : la première est que tout emportés par leur conviction universaliste, que celle-ci soit consciente ou non, ils prennent à leur compte le système européen considéré comme universel, c'est à dire applicable dans tous pays. La deuxième est qu'ils n'ont pas vu ce qui fait les particularités économiques et culturelles de leur société. La méconnaissance de la société et l'aveuglement universaliste ne leur ont pas permis de "voir" qu'ils travaillent à la construction d'une université du savoir dans une société qui n'est pas une société du savoir.

Tout porte à penser que notre pays ne peut pas faire l'économie d'une réflexion profonde sur l'université nationale à construire, une université qui soit en phase à la fois avec la société réellement existante, son histoire et sa culture et avec son environnement international. La première condition, est qu'il faut croire à l'université et à sa place dans la société. En Europe et en particulier en Allemagne, ce sont les plus grands qui se sont appropriés la question universitaire. Durkheim et

Weber, les "pères" fondateurs de la sociologie, Heidegger, le père de l'existentialisme, Jaspers etc. Durkheim, par exemple, attachait une telle importance à l'université qu'il la voyait comme l'instance qui allait doter la France de nouvelles valeurs en remplacement de celles détruites par les révolutions politique et industrielle.

En attendant, l'université algérienne est toujours à la recherche de son idée c'est-à-dire de son identité.

## BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P., 1992, Homo academicus, Paris, Minuit

COLLEGE DE PHILOSOPHIE, (à l'initiative de), 1979, VON HUMBOLDT W., Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin, in Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université, Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Paris, Payot.

GUERID D. (Sous la dir. de.) 1998, L'université aujourd'hui, Oran CRASC.

GUERID D., 2007, L'exception algérienne, La modernisation à l'épreuve de la société, Alger, Casbah,

JASPERS K., 2008, De l'université, Paris, Parangon

OCDE, 2000, Société du savoir et gestion des connaissances, Enseignement et compétence.

MARROU H.-I., 1981, Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Paris, Le Seuil.

Revue du MAUSS, L'université en crise, No 33, Premier semestre 2009,

KANT E., 1988, Conflit des facultés, Paris, Vrin.

PERVILLE G. 1997, Les étudiants algériens de l'université française, Alger, Casbah.

SCHULTHEIS F., I ESCODA M., et COUSIN P.-F.(Sous la direct. de), 2008, Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen. Paris, Raisons d'agir.

SOULIER C. et CHRISTOPHE C., 2007, Les ravages de la "modernisation" universitaire, Paris, Edit. Syllepse.

TOURAINÉ A., 1972, Université et société aux Etats-Unis, Paris, Le Seuil.

UNIVERSITE D'ALGER, 1959, Cinquantenaire 1909-1959, Supplément au Bulletin de l'Académie d'Alger.

VERGER J., 2007. Les universités au Moyen Âge, Paris, Quadrige-PUF