



Algérie : le rapport savoir-pouvoir ou le rêve avorté de la différenciation par le savoir¹

Hocine Khelfaoui*

Résumé

Cet article analyse le rapport de l'université au pouvoir politique en Algérie. Il décrit l'évolution de ce rapport depuis l'indépendance dans un contexte où l'État contrôle toutes les activités économiques et sociales. Au lendemain de l'indépendance, l'enseignement supérieur apparaît d'abord comme la voie d'accès aux positions hautement distinctives et, donc, un enjeu socioculturel et politique central. Il en résulte un processus d'autonomie des universités qui a révélé des enjeux sociopolitiques et économiques pouvant mettre en péril les termes du rapport savoir-pouvoir. Dès lors, l'université est progressivement réduite au rôle d'outil de sujétion et ses agents considérés comme une simple émanation du Pouvoir. L'article montre comment le pouvoir politique, devenu plus dépendant du global que du local, a détourné l'université de sa mission qui est de mettre en œuvre une approche scientifique enracinée dans la culture et la nature locales et en phase avec la science internationale.

Abstract

This article analyzes relationship between university and political power in Algeria. It describes the evolution of this relationship since independence in a context where the state controls all economic and social activities. In the aftermath of independence, higher education appears first as the gateway to positions highly distinctive and therefore a challenge sociocultural and political center. The result is a process of autonomy of universities which revealed sociopolitical and economic issues that could jeopardize the terms of the relationship between knowledge and power. Therefore, the university is gradually reduced to the tool of subjection and its agents a simple emanation of power. The article shows how political power has become more dependent on the global and the local university has diverted its mission to implement a scientific approach rooted in the culture and nature in line with local and international science.

* Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie, UQAM, Montréal.
Email : khelfaoui.hocine@uqam.ca

Introduction

La société algérienne se caractérisait au lendemain de l'indépendance par une très faible différenciation économique, sociale et culturelle. Cette caractéristique posait de façon cruciale la question de la restructuration de l'espace social et du système de valeurs sur lequel allait se structurer la société. Après plus d'un siècle de nivellement par le bas opéré par le système colonial, la structure sociale – qui donne à voir un espace constitué de détenteurs de différentes catégories de capitaux : économique, scolaire... – était entièrement à reconstruire. À défaut d'autres formes de capitaux, l'accès à l'éducation et au savoir scolaire s'imposait naturellement comme l'élément constitutif de ce système de valeurs et le seul facteur légitime de différenciation sociale.

Dans un contexte où l'État contrôle toutes les activités économiques et sociales, l'enseignement supérieur apparaît comme la voie d'accès aux positions hautement distinctives de l'administration publique et donc un enjeu socioculturel et politique central. Son statut social est alors au zénith et ses diplômes quasi assimilés à des titres de noblesse. Il devient de ce fait le lieu où se reflète le mieux le rapport savoir-pouvoir, mettant en évidence l'existence d'une corrélation entre le statut social du savoir et son rapport au pouvoir. C'est ce rapport que ce papier tente d'esquisser en trois chapitres succincts. Le premier définit le cadre théorique et la signification donnée ici aux notions de savoir et de pouvoir. Le deuxième porte sur les conditions sociopolitiques dans lesquelles s'est établi, au lendemain de l'indépendance, le rapport savoir-pouvoir au sein de l'université. Le troisième chapitre analyse, à travers ce rapport, le processus d'émergence, d'affirmation et de déclin du champ académique.

Le rapport savoir-pouvoir

Il va de soi qu'ici comme ailleurs, savoir et pouvoir sont toujours dans un rapport d'interdépendance, jamais d'extériorité. Cependant, dans le contexte analysé, celui d'une lutte serrée pour la différenciation par le savoir, ce rapport revêt une intensité particulière qui va se focaliser au sein de l'université comme principal lieu de production et de diffusion du savoir. En tant que capital symbolique, facteur de différenciation et de promotion, le savoir n'avait alors qu'un concurrent, la qualité de « révolutionnaire » (*thâouri*), héritée de la guerre de libération nationale. Dans leurs rapports au pouvoir, la symbolique de la « révolution » et la symbolique du « savoir » se trouvent donc en situation de compétition. C'est ainsi que les détenteurs du Pouvoir issu de la Révolution vivent leur déficit en savoir comme une lourde menace pour l'unique source de légitimité dont ils peuvent se prévaloir. Cette menace est d'autant plus pesante que le déficit de capital scientifique affecte les plus haut placés d'entre eux, car

comme l'a montré Gilbert Meynier (2008), le niveau d'instruction des dirigeants de la révolution baisse au fur et à mesure que l'on se rapproche du sommet de la pyramide.

Pour autant, il ne s'agit pas ici de mettre en opposition irréductible *savoir* et *pouvoir* ou de soutenir que le savoir ne peut s'épanouir que là où le pouvoir se confine à l'extérieur du champ universitaire. Il n'est donc pas question de soutenir, comme Foucault nous en prévient, que le savoir ne peut se développer « que là où sont suspendues les relations de pouvoir... » (1975:32) C'est au contraire l'interaction entre savoir et pouvoir et la capacité du savoir à gêner ou à brouiller les jeux du pouvoir qui entraînent ce dernier, par réaction, à en chercher la légitimité ou, à défaut, à le contrôler. Est écartée également la dichotomie qui oppose un savoir par essence libérateur à un pouvoir qui s'évertue à déjouer cette libération. Il ne s'agit pas plus, comme le rappelle encore Foucault, d'affranchir le savoir de tout pouvoir, la savoir étant en lui-même pouvoir.

C'est justement là que réside le nœud du problème. Construit social, le savoir se définit par rapport à un contexte sociohistorique donné. Or, ce contexte est ici celui d'une société nivelée par le bas, dans laquelle il se présente comme le principal, sinon l'unique, facteur de différenciation, devenant ainsi potentiellement un puissant instrument de pouvoir et de domination. Pour renforcer et légitimer son pouvoir, le Pouvoir n'a d'autre choix que d'investir dans le savoir.

L'Université, élément structurant de l'État et de la société en projet ?

Au lendemain de l'indépendance, en 1962, l'enseignement supérieur devait ainsi contribuer à résoudre deux difficultés majeures liées à la configuration socioéducative héritée de la colonisation, par ailleurs non complètement surmontées à ce jour : doter l'État d'une légitimité scientifique et technique et réorganiser la société sur la base du savoir, l'égalitarisme ambiant et l'orientation socialiste de cette époque excluaient toute distinction par l'économique. « Révolution » et « savoir » restaient dès lors les deux seules formes de légitimité possible.

La première forme de légitimité était là, mais tout un chacun pouvait s'en prévaloir. La « légitimité révolutionnaire » [*Al charyâ Al thaouria*]² représentait à cette époque un symbole national certes fort mais peu différenciant en ce sens où l'exclusivité n'en est reconnue à personne en particulier, comme le signifie alors l'inscription qui a soudainement recouvert les murs des villes : « un seul héros : le peuple ». Les sacrifices consentis dans les luttes pour la libération rendaient impératif le désir d'en finir avec la « situation coloniale » (Balandier 2001), les causes et la finalité de la révolution étant encore vivaces dans la conscience collective. Condition nécessaire (voire) mais insuffisante, la « légitimité révolutionnaire » devait donc se doubler de la « légitimité du savoir ».

Quant à la deuxième forme de légitimité, celle du savoir, si peu de personnes pouvaient à l'inverse s'en prévaloir, elle représentait une aspiration partagée par tous les membres de la société, comme le montre l'immense investissement matériel et affectif consenti par les parents et par l'État dans l'éducation. Pour répondre à cette demande, l'État naissant et ses institutions ne pouvaient se limiter à puiser seulement leur légitimité dans la symbolique de la « révolution » ; ils doivent aussi s'appuyer sur celle que confère le « savoir » (*ilm*). Cette condition aura des conséquences sociales et politiques très importantes car elle établit un rapport social au savoir dans lequel ce dernier revêt une fonction essentiellement *instrumentale*, au sens d'outil devant permettre à la nouvelle génération de sortir des conditions de vie de ses parents. En ce sens, l'enseignement supérieur est vécu, en tant que lieu essentiel de production et de diffusion de savoir, comme la porte d'accès par excellence aux positions les plus valorisantes, celles qui, tout en conduisant au Pouvoir politique, tiennent de lui. Dans cette conception instrumentale que partagent État et société, le savoir est pensé non comme *libération* et *créativité* mais avant tout comme « construction institutionnelle et idéologique » (Touraine 1992:167)

Les institutions d'enseignement supérieur devaient jouer un rôle important pour surmonter les deux difficultés mentionnées plus haut dans la mesure où c'est à elles qu'échoit en grande partie la mission de structurer la société sur la base du savoir et de doter l'État de la légitimité scientifique et technique, en étoffant ses rangs de professionnels compétents. L'État se définit ici par les institutions qui sont en tous points identiques du point de vue de la structure formelle à ceux que l'on trouve dans les pays démocratiques, alors que le mode d'exercice du pouvoir s'en distingue totalement. Ceci introduit une différence majeure entre État et Pouvoir, différence au demeurant largement banalisée en Algérie. Face au vide institutionnel et professionnel du contexte de l'après guerre, la construction de l'État, des professions scientifiques et techniques et de la société devait se faire quasi simultanément, l'émergence de l'un soutenant celle des autres. Tout se passe donc d'abord comme si l'enseignement supérieur allait être l'élément et l'espace structurant de l'État et de la société.

« Legs colonial » et fondation de l'enseignement supérieur algérien

Bien qu'elle fut une colonie de peuplement, considérée quasiment comme une partie du territoire français, l'Algérie s'est retrouvée à l'indépendance devant un vide sidéral en matière d'éducation et d'enseignement supérieur. Insignifiant, le legs colonial n'a laissé de traces significatives ni en termes d'effectifs (seuls quelques 500 étudiants algériens étaient inscrits), ni en termes d'infrastructures (une seule université à Alger). Au point de vue des savoirs produits et diffusés, l'université répondait exclusivement aux besoins de la colonisation et des colons

européens (Colonna et Brahimi 1976). Par rapport à la société algérienne, elle représentait une structure *off shore*, au mieux un parfait isolat. Dérisoire était aussi la relève scientifique laissée par le régime colonial qui a pris soin de brûler l'unique bibliothèque universitaire avant que quitter le pays. Il n'y avait donc au plan scientifique aucun continuum entre les deux périodes coloniale et post-coloniale.

Au lendemain de l'indépendance, l'université coloniale représentait donc pour les Algériens l'exemple même de contre-modèle et une situation à dépasser au plus vite. L'embryon d'infrastructure hérité est d'ailleurs vite éclipsé par les initiatives multiformes de l'État naissant (multiplication des universités, écoles et instituts, créations institutionnelles, recrutement massif d'étudiants et de professeurs venant des cinq continents (France, Canada, URSS, Inde, pays arabes...). Des actions intensives de formation (entamée alors que le pays était encore en guerre) et de construction d'infrastructures, menées selon des modèles radicalement différents, ont enlevé à l'université coloniale toute possibilité de peser de manière significative sur le devenir de l'université algérienne. Ainsi, sur le plan des contenus et des profils scientifiques, cette dernière doit peu de choses, dans ses échecs comme dans ses réussites, au modèle colonial, à part l'usage de la langue française dont on ne peut évidemment ignorer les effets. De sorte que l'université algérienne postindépendance apparaît comme une pure création étatique au sens où, sur le plan des contenus et de l'orientation scientifique, elle n'est le prolongement ni des institutions coloniales, ni des traditions universitaires locales préexistantes.

Cependant, si l'université algérienne doit peu à un quelconque legs scientifique colonial, la configuration de l'espace sociopolitique, tel qu'il a été façonné par la colonisation, va l'affecter considérablement. D'une part, si l'université algérienne a réussi à se détacher du système colonial au plan des contenus scientifiques et pédagogiques, elle en hérite ce qu'il a de pire : sa très grande dépendance à l'égard du pouvoir politique. Autant l'université coloniale était dépendante du Pouvoir colonial, autant l'université algérienne le sera du Pouvoir politique qui se met en place après l'indépendance. D'autre part, la structure sociale héritée de la colonisation, notamment son haut niveau d'analphabétisme et sa très faible différenciation économique, sociale et culturelle, a agi de manière assez paradoxale comme un facteur de valorisation de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier. Chez une population longtemps privée de savoir et convaincue que c'est le seul facteur de promotion sociale, la demande de scolarisation était telle que le Pouvoir politique pouvait difficilement l'ignorer. De sorte que l'héritage est à rechercher davantage dans le rapport savoir-pouvoir et dans l'indifférenciation de la structure sociale que dans le champ des savoirs proprement dit.

Un modèle flottant entre « occidentalisme » et « localisme »

Cependant, si elle a su éviter le modèle colonial, l'université algérienne a repris à son compte l'essentiel des traits du modèle « occidental » dominant, notamment français³, que l'on fit passer comme « universel » et, donc, unique voie vers la modernité. Plusieurs facteurs ont contribué à imposer ce référentiel : la domination de la langue française, le recours massif à la coopération étrangère, ou encore l'influence au sein de l'État de courants de type saint-simonien (comme le courant dit des « industrialistes ») imprégnés de ce « scientisme universaliste » dénoncé par nombre d'auteurs comme John Saul (1993) et Immanuel Wallerstein (2006). Bien que le discours fondateur des Instituts technologiques⁴ et de la Réforme de l'Enseignement Supérieur de 1971 assigne aux universités de s'adapter aux « réalités économiques, sociales et culturelles de la société algérienne », les pratiques scientifiques et pédagogiques sont largement inspirées par ce référentiel, qui reste prégnant jusqu'à nos jours (Kadri 1991). Mais comme l'accès à l'universel passe toujours par la porte du local, l'université vit depuis dans un état de flottement entre les deux, dans un état d'a-historicité, n'accédant ni à l'un, ni à l'autre.

Cette orientation a été également favorisée par la signification sociale associée au savoir. Celui-ci est socialement perçu comme instrument de sortie de crise, de sortie d'une « situation coloniale » faite de pauvreté et d'analphabétisme généralisés. L'urgence de la demande sociale qui en résulte est telle qu'elle a occulté la question de la culture, de la langue et de l'ancrage local des savoirs, les réduisant au statut de simples slogans politiques. Elle a de ce fait même profité à la langue française et refoulé la langue arabe dans les appareils de propagande du régime. Cette situation d'urgence s'est accompagnée d'un discours apologétique sur le « progrès » et la « modernité », vus comme les attributs universels qui ont fait la puissance du colonisateur, et qu'il convient de s'approprier par le contournement des traditions et des coutumes locales, perçues, elles, comme contraires au « progrès social » (*Ettakaddoum*), idée maîtresse du mouvement indépendantiste national. Ainsi, mise à part leur instrumentalisation par les élites politiques, la langue arabe autant que la langue française en tant que telle n'ont jamais fait l'objet, au lendemain de l'indépendance, de demande sociale spécifique. La langue française était tout simplement là et occupait une position dominante dans le secteur administratif et économique. Même les catégories sociales arabophones et islamisantes envoyaient leurs enfants de préférence dans des écoles francophones, jugées plus aptes à leur assurer un avenir prospère. Faisant une conception instrumentale du savoir, la société faisait peu de cas, selon le dicton chinois, de « la couleur du chat, pourvu qu'il attrape la souris ».

Ainsi, l'arabisation de l'enseignement, toujours présentée comme une revendication culturelle et identitaire et jamais comme une condition pour

l'appropriation sociale des savoirs, était restée pendant longtemps un slogan politique sans effets pratiques réels. Rendue facteur de division politique plutôt que creuset d'une identité en construction, elle est progressivement métamorphosée en une « langue de bois » sans consistance scientifique et culturelle réelle, contribuant davantage à l'appauvrissement de l'université qu'à une « assimilation à soi » (Canguilhem 1965) des techniques et des savoirs modernes. Tirillée entre deux univers linguistiques et culturels sans ancrage social, l'université prend la forme d'une entité hybride, composée d'éléments linguistiques disparates et désaccordés les uns des autres. Au-delà de certaines nuances qui relèvent d'« effets d'établissement » (Cousin 1999) localisés et variables dans l'espace et dans le temps, cette configuration reste le modèle dominant et reflète la coexistence de courants politiques tenant de l'un et de l'autre univers linguistiques. Résultat d'un « arbitraire » plus politique que « culturel » (Bourdieu et Passeron 1970:24-25), l'ambivalence de l'université rend compte des rapports de forces entre, d'une part, les groupes sociopolitiques qui y sont représentés et d'autre part, entre ces derniers et le Pouvoir césariste qui les maintient en situation de coexistence conflictuelle, sans permettre à l'un ou l'autre de l'emporter. Elle perpétue ainsi les conditions de production et de reproduction d'une société duale (Guerid 2007) dont la division contribue à assurer tant l'arbitrage que l'arbitraire du champ politique.

Si le système qui se met en place s'organise autour de la suprématie du Pouvoir, il laisse, au-delà de cette « ligne rouge », à ses groupes constitutifs la possibilité de se disputer les différentes fonctions (économiques, sociales, culturelles...) et de s'adresser à des couches sociales différentes. Ainsi, pour l'essentiel, l'enseignement religieux s'adresse aux couches arabisantes et défavorisées, l'enseignement technologique et professionnel aux couches moyennes et moyennes inférieures en majorité citadines et l'enseignement académiques aux couches supérieures et moyennes supérieures nourrissant des ambitions de domination politique (Haddab 1980 ; Khelfaoui 2000). Cette liberté arbitrée a donné lieu, par exemple, à plusieurs sous-systèmes cloisonnés, constitués par des établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle, religieuse ou académique au sens large, d'orientation culturelle et sociale différente, reflétant le conglomerat de tendances politiques qui coexistent sous l'aile du Pouvoir. Ces sous-systèmes représentent des espèces d'aires de jeux strictement clôturées et délimitées par le Pouvoir.

Ainsi, savoir et pouvoir ne sont jamais loin l'un de l'autre. Le savoir pèse (par sa présence comme par son absence) sur la position que son détenteur occupe au sein de l'espace social, même si le déterminant ultime reste le Pouvoir. Ce besoin de savoir comme facteur de légitimation explique, par exemple, les mesures spéciales prises au lendemain de l'indépendance pour permettre aux anciens combattants d'entrer à l'université sans avoir à en remplir les conditions

d'accès. Il explique également, plus tard dans les années 1990, le recrutement par les partis politiques d'une clientèle préférentiellement parmi les détenteurs de titres universitaires. Ainsi, les périodes d'élections, notamment parlementaires, sont souvent l'occasion pour chaque parti d'afficher dans la presse le pourcentage d'universitaires parmi ses candidats. De même, l'accès au capital économique (ici la distribution de la rente) passe généralement par la détention (plus souvent illégitime que légitime) du capital symbolique représenté par le titre de « révolutionnaire » ou d'« universitaire », si toutefois l'un et l'autre ont accepté les « règles du jeu » imposées par le Pouvoir, donné les preuves de leur acceptation et, ce faisant, renoncé à l'éthique scientifique ou politique. C'est dans ce rapport savoir-pouvoir tendu et méfiant que l'enseignement supérieur se structure et se déstructure depuis l'indépendance. La partie qui suit analyse, à la lumière de ce rapport et sur trois périodes distinctes, ce processus de structuration-déstructuration.

Émergence, autonomie et déclin du champ universitaire

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur a connu une évolution en trois moments. Le premier correspond à la période fondatrice, au cours de laquelle les institutions ont été mises en place et les différents groupes sociaux impliqués dans l'enseignement supérieur (enseignants, dirigeants, étudiants...) constitués. Le deuxième se caractérise, après l'effervescence de la période fondatrice, par la stabilité et l'autonomisation. C'est un moment d'ajustement et de régulation où les composantes du champ universitaire et de l'espace social de manière générale tentent de négocier de nouveaux rapports au champ politique. Le troisième moment marque une rupture avec ce processus de stabilité et d'autonomie et se manifeste par un retour de la régulation autoritaire et une dégradation de la condition enseignante. On pourrait qualifier ces deux derniers moments, à la suite de Bourdieu et Passeron (1970:113) d'« organique » pour le premier et de « critique » pour le deuxième.

Émergence et autonomie du champ universitaire

Le premier moment va de 1962 à la fin des années 1970. Il fait ressortir le rôle fondateur et démiurge de l'État dans l'émergence de multiples établissements d'enseignement et de formation supérieurs, ciblant plus spécifiquement les professions scientifiques et techniques (Henni 1990). Les professions hautement diplômées, notamment dans les filières de génie, se sont constituées en grand nombre durant cette phase, couvrant un large éventail de spécialités. Elles présentent la particularité d'être davantage le résultat d'initiatives étatiques que d'une dynamique économique émanant des entreprises. L'Algérie fait là figure d'exception par comparaison aux pays industrialisés où ces filières se sont surtout développées à l'initiative de l'industrie (Shinn 1980). Le pays étant

dépourvu d'infrastructure industrielle, le champ économique était en lui-même trop faible pour influencer, indépendamment du champ politique, l'orientation de l'enseignement supérieur. Un important réseau d'instituts technologiques avait été certes créé par le secteur économique, mais il le fut essentiellement par la bureaucratie d'État pour répondre autant à des objectifs économiques que de stratification sociale. Pour autant, s'il n'existait pas de demande économique indépendante de l'État (celui-ci en monopolisait l'exercice), il y avait à l'inverse une très forte demande sociale de savoir, relayée et concrétisée par un État encore imprégné de nationalisme indépendantiste. C'est ainsi que l'essentiel de l'infrastructure et des institutions d'enseignement supérieur a été réalisé durant cette période, qui a vu la construction de plusieurs dizaines d'universités, d'écoles supérieures et d'instituts.

Le deuxième moment se caractérise par l'émergence progressive, de la fin des années 1970 au début des années 1990, d'un champ universitaire relativement autonome. Cette émergence est le résultat concomitant de la formation de groupes professionnels nouveaux, de la « libéralisation » qui a suivi la crise de la fin des années 1980 et de l'affaiblissement des pouvoirs politiques qui en a résulté. La formation d'un nombre significatif de professionnels a conduit à une transformation significative de l'espace social qui a pris une consistance nouvelle. Le champ universitaire prend forme au fur et à mesure que les universités sont construites, que les enseignants sont formés et viennent remplacer les « coopérants » étrangers. Le même processus se manifeste dans le champ économique avec la formation d'un grand nombre d'ingénieurs et de managers. On peut en dire autant pour tous les autres champs professionnels (médias, magistrats...). Ce mouvement de constitution de groupes sociaux conduit à la recomposition des rapports de forces entre le champ politique et les différents champs socioprofessionnels. Désormais, le Pouvoir n'a plus le contrôle absolu sur les politiques éducative et économique, qu'il doit négocier avec des acteurs nouvellement constitués. Pour la première fois, les relations entre le champ universitaire et le champ économique ne sont plus centralement définies et médiatisées par le Pouvoir, et le terrain de l'action sociale n'est plus occupé uniquement par ceux qui, désignés par lui, agissent en son nom. Sous les coups de boutoir des luttes d'autonomisation professionnelle et sociale, le Pouvoir, comme unique, décideur a du opérer un retrait qui ne sera toutefois que momentané.

Sur le terrain, l'autonomie du champ universitaire se manifeste à travers un double processus : celui d'une appropriation des activités scientifiques et pédagogiques, au sens où le contenu des programmes et les pratiques pédagogiques sont de moins en moins centralement prescrits comme durant la première période, et celui de la mise en place progressive de liens, plus informels que formels, avec d'autres champs socioprofessionnels, notamment le champ

économique. L'émergence de champs professionnels autonomes donne lieu à des négociations directes entre les acteurs de base (universitaires, ingénieurs, managers...) sans l'habituelle et omniprésente médiation de la bureaucratie, prolongement du Pouvoir au sein des institutions. Les nombreux textes réglementaires édictés au cours des années 1970 et 1980 pour régir la vie économique et sociale sont oubliés, sans même que l'on pense à les abroger, laissant les intérêts catégoriels s'exprimer dans un cadre de relations informelles. Cette période est mise à profit par le corps professoral pour s'organiser et vivre un double déploiement syndical et professionnel, accédant sans médiation aux deux univers qui vont notablement participer à la transformation de la profession : la science internationale et l'entreprise industrielle.

Les actions collectives locales, les grèves, les interventions dans les journaux indépendants (apparus à la même période et résultant de la même dynamique socioprofessionnelle), très ouvertes aux préoccupations des universitaires, transforment le fonctionnement des institutions et leur rapport au Pouvoir politique. Dans les départements pédagogiques, les programmes sont critiqués et modifiés. Des structures plus flexibles et moins dirigistes sont mises en place, réduisant l'emprise des fonctions administratives sur les fonctions scientifiques et pédagogiques des organes d'évaluation et de consultation ; comme les conseils scientifiques, sont initiés ; des critères de productivité scientifique sont introduits dans la gestion des carrières ; la question des « fonctions économiques et sociales » de l'enseignement est à nouveau reposée. Des liens directs, souvent personnalisés grâce aux anciens étudiants, sont établis avec le tissu économique et social. Les débats sur les modalités de collaboration entre les universités et les entreprises reprennent avec une intensité sans précédent depuis les grandes rencontres de 1969 et 1970 qui ont été à l'origine de la création des Instituts technologiques et de la Réforme de l'Enseignement Supérieur de 1971. Ces initiatives multiformes, qui émanent de tous les champs professionnels, menacent de réduire considérablement l'emprise du Pouvoir sur la société.

La reprise en main politique de l'université

Le troisième moment date du début des années 1990 et représente un changement de cap important. Il s'est manifesté avec brutalité à plusieurs niveaux : la reprise en main politique de l'université par le Pouvoir, la déprofessionnalisation, l'augmentation massive des effectifs étudiants et la dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants. Au cours d'un processus à rebours de celui qui caractérisait le deuxième moment, le contrôle de l'enseignement supérieur est repassé du champ universitaire au champ politique, national d'abord, international ensuite, avec la décision d'importer la réforme européenne dite « Processus de Bologne ». Sous l'effet conjugué de

la désindustrialisation, des « réajustements structurels » et de la guerre civile, les différents groupes professionnels sont démantelés et affaiblis, privant ainsi le champ social des principaux ressorts de son autonomie. Ce démantèlement a créé un vide social, politique et intellectuel qui a favorisé le retour en force du Pouvoir central. Ce retour a revêtu une forme autoritaire et revancharde dans son rapport à la société en général et aux universitaires en particulier et, à l'inverse, de soumission au champ de la globalisation. Désormais les réformes, notamment celles qui touchent à l'enseignement supérieur, sont essentiellement guidées par cette perspective : mise au pas des groupes sociaux susceptibles de velléité d'autonomie à l'égard du Pouvoir et inféodation aux forces de la globalisation.

Ce processus de mise sous contrôle du champ universitaire par le champ politique pris la forme d'une cooptation généralisée de l'ensemble des responsables supérieurs (recteurs) et intermédiaires (doyens) d'universités. Les positions dominantes au sein du champ universitaire sont définies et attribuées de l'extérieur, selon les critères du champ politique. Désignés par le Pouvoir, les détenteurs de ces positions tendent à leur tour à reproduire les mêmes pratiques de cooptation, sur la base des mêmes critères d'allégeance, aux niveaux inférieurs de la hiérarchie universitaire. Les critères de désignation ont conduit les universités à être dirigées par des agents sans légitimité scientifique, ne pouvant s'assurer une carrière scientifique (incompatible avec la mission de contrôle policier qui leur est impartie), et dont les attentes ne peuvent donc être satisfaites que par le recours à des « pouvoirs acquis sur d'autres terrains » (Bourdieu 1984:117) que celui du savoir.

C'est ainsi que les critères de fonctionnement du champ politique se sont substitués à ceux du champ universitaire, conduisant à un processus de déprofessionnalisation de ce dernier et réduisant sa marge aux seuls domaines qui sont sans enjeu pour le Pouvoir. Dans le même temps, la mise en faillite du système industriel (par les réformes introduites à partir du milieu des années 1980) a conduit à l'éclatement des professions d'encadrement comme les ingénieurs et les managers, qui étaient les interlocuteurs privilégiés du champ universitaire. Le Pouvoir, qui avait pourtant la main haute sur la gestion des entreprises publiques, imputa aux gestionnaires et aux ingénieurs la responsabilité du fiasco industriel, les emprisonna par centaines sous le prétexte de malversation et les accula à l'émigration. En quelques années, tous les groupes professionnels susceptibles de s'ériger en médiateur de la relation entre le politique et la société sont anéantis.

De cette reprise en main, il en résulte une forme complexe d'exercice du pouvoir dans la mesure où, comme chez Foucault, celui-ci s'incarne non plus dans une institution ou une personne, mais dans des pratiques d'allégeance, d'intérêt, de solidarité clanique que le Pouvoir tolère, voire encourage, en

contrepartie des services rendus. En même temps que le pouvoir se centralise, les formes de son exercice se déconcentrent, pénètrent les pratiques sociales et s'y reproduisent jusqu'aux niveaux les plus inférieurs. De sorte que ce n'est plus l'État qui est source ou point de départ du pouvoir, mais un ensemble de pratiques qui, souvent si ce n'est toujours, contredisent l'orientation des institutions et de l'État, lesquels revêtent dans ce contexte la fonction de simples paravents. Au lieu de la rationalité proclamée dans le discours, les institutions scientifiques sont gérées en fonction des conditions d'exercice et de pérennité du Pouvoir. Celui-ci en vient ainsi à être, non pas « partout et nulle part » comme chez Foucault, ce qui aurait signifié que sa présence est admise et intégrée, mais partout tout court, comme chez Orwell, où il est enduré plus qu'accepté.

Dépourvu de toute forme de légitimité autre que celle de la force, ne parvenant pas à imposer aux groupes sociaux émergents qu'ils le perçoivent, pour reprendre Bourdieu, comme il demande à être perçu, le Pouvoir réagit en intensifiant les pratiques d'humiliation, principalement en direction des universitaires. Dès lors qu'ils s'écartent de la fonction de relais du Pouvoir qui leur est dévolue, ces derniers font l'objet d'un traitement particulier visant leur identité professionnelle (non respect des normes professionnelles les plus élémentaires en matière de promotion et de sanction, recrutement massif d'étudiants sur la base de calcul politique...) et leur dignité (réduisant progressivement leur ambition à une stricte demande alimentaire). « Nous allons vous affamer », répondent les recteurs aux professeurs en grève, s'acharnant à rabaisser ceux qui refusent de les reconnaître et dont l'existence même leur rappelle leur handicap. Dans *Les Vigiles*, l'écrivain assassiné Tahar Djaout restitue bien ce rapport lorsque le personnage incarnant le Pouvoir, se proclamant fondateur et « vigile » protecteur de la nation, rabroue le chercheur « professionnel de la subversion » et le renvoie au statut d'inventeur de « métier de vieille femme » (Djaout 1991).

La désacralisation du savoir

Réduit au statut des plus basses catégories, le professionnel de la science n'est plus une référence sociale enviable et le savoir cesse d'être perçu, comme il l'était durant les années 1960 et 1970, comme un facteur essentiel de distinction sociale. Alors qu'il entretenait chez les agents sociaux, comme le note Olgierd Kutty (1991:11), « une double croyance : atteindre la vérité et aller vers le progrès », il ne participe désormais plus que dans une faible mesure aux stratégies d'ascension sociale. Les catégories dominantes continuent certes à investir dans l'enseignement supérieur comme distributeurs de titres attestant la détention du savoir, mais elles le font surtout pour légitimer une position sociale déjà acquise par d'autres moyens, tout en prenant le soin de scolariser leurs enfants à l'étranger.

Parce que le champ politique exerce sa domination dans tous les domaines et à quelque niveau que l'on se place, le champ académique développe paradoxalement une plus grande proximité avec lui. L'incapacité des universitaires à puiser au sein de leur propre champ les possibilités de distinction les conduit à développer des pratiques favorisant la proximité du champ politique, indispensable pour l'accès aux positions dominantes au sein même du champ universitaire. De cette proximité naît une représentation sociale du savoir qui l'associe au pouvoir et à son pendant, la pérennité de l'ordre et du système politique. Ainsi, le « modèle culturel » qui en résulte, pour reprendre la catégorisation d'Alain Touraine, fait de l'enseignement supérieur et du savoir de manière générale, un instrument non de changement mais de stabilité rassurante pour l'ordre politique.

En marginalisant les professions scientifiques et techniques, les pouvoirs politiques ont contribué (réussi, pourrait-on dire) à « désacraliser » le savoir et par là même les institutions et les groupes sociaux qui en sont les détenteurs et les pourvoyeurs. Ce faisant, le Pouvoir s'est lui-même privé de source de légitimité scientifique et économique. Pour compenser ce déficit, il n'a plus d'autre issue qu'un retour à la « légitimité révolutionnaire ». La révolution fait alors l'objet d'un processus d'appropriation par le Pouvoir et d'exclusion de tous ceux ne sont pas partie prenante de ce Pouvoir. Ce processus, mené d'autorité, conduit naturellement à faire de nombreux « faux révolutionnaires » et à l'exclusion politique et sociale d'éminents patriotes, comme la presse en fait état quotidiennement.

Pour en faire un facteur exclusif de distinction, la révolution est réifiée et détachée des causes et de la finalité qui l'ont animé. Mystifiée et rendue en quelque sorte extérieure à la société, elle reprend, avec bien plus de forces, la place et la fonction assignées au scientisme durant les deux premières périodes. En s'appropriant la « révolution », à travers des organisations officielles qui se sont autoproclamées constitutives de la « famille révolutionnaire »⁵, le Pouvoir a exclu le reste de la société du bénéfice de cette symbolique, désormais payable en monnaies sonnantes et trébuchantes. Il en fait un facteur de distinction exclusif, une sorte de titre de noblesse héréditaire (la « famille révolutionnaire » est désormais très majoritairement constituée d'enfants de prétendus martyrs et anciens combattants) et de droit divin. Manquer de déférence à la « révolution » est ainsi passé du domaine de la « honte » au domaine de l'interdit, du « sacré » (Douglas 2005).

Conclusion

Parce que le Pouvoir, à quelque niveau que l'on se place, exclut le savoir comme moyen d'accès aux positions dominantes, celui-ci cesse d'être un facteur de distinction et de promotion, se désacralise, et l'on voit apparaître

des conduites de désaffection à l'égard de l'éducation et des quolibets populaires à l'égard des universitaires désargentés. Le processus d'autonomie des universités et des entreprises, engagé durant les deux premiers moments, a révélé des enjeux sociopolitiques et économiques pouvant mettre en péril les termes du rapport savoir-pouvoir. Socialement, la relative rationalisation des rapports sociaux et des modes d'exercice du pouvoir qui y émerge apparaît comme un contre-exemple par rapport à celle qui fonde les conditions d'exercice du Pouvoir politique; économiquement, elle apparaît comme une menace pour les nouvelles alliances politiques issues du transfert de la rente pétrolière de l'investissement vers la spéculation; politiquement, le Pouvoir n'accepte pas que des groupes sociaux, se réclamant de surcroît du savoir scientifique et technique, puissent réduire son emprise totalitaire, seule source de son pouvoir, sur la société. Ainsi, si la représentation du savoir reste instrumentale, elle a changé de sens : d'instrument de changement, elle est passée à instrument de pouvoir et donc de stabilité et d'ordre.

Les deux formes de capitaux, économiques et culturels, qui représentent les éléments de différenciation les plus efficaces dans les sociétés avancées (Bourdieu 1994) ne jouent ici qu'un rôle marginal dans la structuration du pouvoir et de l'espace social. Les agents et les groupes sont distribués dans l'espace social en fonction de leur proximité avec le Pouvoir, militaire d'abord, politique, géographique ou ethnique ensuite. Au processus initial de différenciation par le savoir et le travail s'est substitué un système de différenciation par la rente, la prébende, la force armée et la falsification de l'histoire. L'université est réduite au rôle d'outil de sujétion et ses agents ainsi assujettis, ne sont plus, comme chez Foucault, qu'émanation du Pouvoir. Subtil mélange de « traditions », de « charisme » et de « légalité » en trompe-l'œil, plus dépendant du global que du local, le Pouvoir pourrait avoir réussi dans le domaine qui lui est propre, là où le savoir a échoué dans la sienne : mettre en œuvre une approche scientifique enracinée dans la culture et la nature locales et en phase avec la science internationale.

Notes

1. Une version de cet article a été publiée en Anglais sous le titre « Higher Education and Differentiation based on Knowledge. Algeria's Aborted Dream », *In Education and the Arab 'World'. Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*. André E. Mazawi and Ronald G. Sultana, edit., NY & London, Routledge, pp. 273-284.
2. Le discours officiel foisonne de cette expression. Le savoir est certes présenté comme un outil d'émancipation économique, mais la légitimité politique y est réservée à la qualité de « révolutionnaire ».

3. Il est clair que l'université coloniale a peu à voir avec l'université française de France.
4. Créés entre 1964 et 1973 pour former massivement dans les filières professionnalisantes de génie, des finances et du management.
5. Comprenant les organisations représentant supposément des anciens combattants, des enfants des martyrs de la guerre de libération nationale et des enfants d'anciens combattants.

Bibliographie

- Balandier, G. 2001, janvier-juin, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 110 (1), pp. 9-29.
- Bourdieu, P., 1994, *Raisons pratiques*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., 1966, « Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique », *Cahiers de la recherche*, 15, Lyon: GRS.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris:Minuit.
- Canguilhem, G., 1965, « Milieu et normes de l'homme au travail », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol III, Vrin.
- Colonna, F. et Brahimi, H., 1976, « Du bon usage de la science coloniale », *Cahiers Jussieu* (collection 10/18), 2, 221-241.
- Cousin, O., 1999, *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet d'établissement*, Paris : PUF.
- Djaout, T., 1991, *Les Vigiles*, Paris : Seuil.
- Douglas, M., 2005, *Purity and Danger : An Analysis of Concept of Pollution and Taboo*, London-New York: Routledge, first published 1966 by Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
- Foucault, M., 1977, *Vérité et pouvoir*, L'ARC, 70.
- Guérid, D., 2007, « Algérie : dualité de la société et dualité de l'élite. Les origines historiques », In O. Lardjane (Ed.), *Élites et société en Algérie et en Égypte* (pp. 50-67). Alger : Casbah.
- Haddab, M., 1980, « La formation scientifique et technique, la paysannerie et le développement en Algérie », *Annuaire de l'Afrique du Nord*.
- Henni, A., 1990, *L'option scientifique et technique en Algérie*, Alger : OPU.
- Kadri, A., 1991, « De l'université coloniale à l'université nationale : instrumentalisation et "idéologisation" de l'institution », *Peuples Méditerranéens*, 54-55 (2), 151-174.

- Khelfaoui, H., 2000, *Les ingénieurs dans le système éducatif : l'aventure des instituts technologiques algériens*, Paris : Publisud.
- Kuty, O., 1991, « La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions de première ligne », *Sciences Sociales et Santé*, 9 (2), 5-30.
- Labbé, S., 1991, *Récit de vie dans la problématique savoir-pouvoir*, Montréal : UQAM.
- Meynier, G., 2003, « Les cadres du FLN/ALN, 1954-1962 », In N. Sraïeb (Ed.), *Anciennes et nouvelles élites du Maghreb* (pp. 209-227), Alger, Tunis : Ex en Provence : IREMAM, Inas-Cérès-Edisud.
- Saul, J., 1993, *Les bâtards de Voltaire*, Paris : Payot.
- Shinn, T., 1980, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École Polytechnique - 1794-1914*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Touraine, A., 1969, *La société postindustrielle. Naissance d'une société*, Paris : Denoël.
- Touraine, A., 1992, *Critique de la modernité*, Paris : Fayard.
- Wallerstein, I., 2008, *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*, Paris : Demopolis.