

When Philosophy Questions Transformations in Algerian Universities: Between a Humanist Ideal and the Imperatives of Modernization

Dr. Djalila Bouchemal¹

¹ILLAAC Laboratory, University of Khenchela (Algeria).

Email: bouchemaldjalila@univ-khenchela.dz

Submission: 26.11.2025| Acceptance: 06.03.2026| Publication: 04.06.2026

Abstract:

This article examines, through a philosophical lens, the profound transformations experienced by Algerian universities since the adoption of the LMD system (Licence-Master-Doctorate) in the early 2000s. Against the backdrop of technocratic discourses and performance imperatives, it questions the very meaning of the university as an institution: what conception of humanity, knowledge, and society underlies current reforms? Drawing on contributions from philosophy of education — from Wilhelm von Humboldt to Martha Nussbaum, by way of John Dewey and Paul Ricœur — this article demonstrates that contemporary mutations in Algerian higher education reveal a fundamental tension between an inherited humanistic ideal and the demands of forced modernization. Rather than rejecting reform altogether, the article advocates for a philosophical refoundation of the university that articulates critical thinking, knowledge transmission, and civic engagement.

Keywords: Philosophy of education, Algerian university, LMD reform, Humanism, Critical thinking, Higher education, Modernization.

Résumé

Cet article se propose d'examiner, à travers une perspective philosophique, les transformations profondes que connaît l'université algérienne depuis l'adoption du système LMD (Licence-Master-Doctorat) au début des années 2000. À rebours des discours technocratiques et des injonctions à la performance, nous interrogeons le sens même de l'institution universitaire : quelle conception de l'homme, du savoir et de la société sous-tend les réformes en cours ? En mobilisant les apports de la philosophie de l'éducation — de Wilhelm von Humboldt à Martha Nussbaum, en passant par John Dewey et Paul Ricœur —, nous montrons que les mutations actuelles de l'université algérienne révèlent une tension fondamentale entre un idéal humaniste hérité de la tradition universitaire et les exigences d'une modernisation à marche forcée. Loin de rejeter toute réforme, cet article plaide pour une refondation philosophique de l'université qui articule formation de l'esprit critique, transmission des savoirs et engagement civique.

Mots-clés : philosophie de l'éducation, université algérienne, réforme LMD, humanisme, esprit critique, formation, modernisation.

« Il y a longtemps qu'on sait que le rôle de la philosophie n'est pas de découvrir ce qui est caché, mais de rendre visible ce qui est précisément visible, c'est-à-dire de faire apparaître ce qui est si proche, ce qui est si immédiat, ce qui est si intimement lié à nous-mêmes qu'à cause de cela nous ne le percevons pas. » (Foucault, 2001 : 540-541)

Introduction

L'université n'est pas une entreprise, ni un simple centre de formation professionnelle déguisé en institution académique. Elle est — ou devrait être — le lieu privilégié où une société se pense elle-même, où le savoir se construit, se transmet et fait l'objet d'une critique libre. Tel était du reste l'idéal défendu par Wilhelm von Humboldt au début du XIXe siècle lors de la fondation de l'université de Berlin : l'unité de la recherche et de l'enseignement, l'autonomie du savoir et la formation de l'individu dans sa globalité.

Que devient cet idéal lorsque l'université est sommée de se mettre au service de l'économie, d'adapter ses curricula aux exigences du marché du travail et de se plier à des évaluations de performance inspirées du management privé ? Que reste-t-il de la mission critique et émancipatrice de l'université lorsque les réformes l'assujettissent à une rationalité instrumentale ne reconnaissant de valeur qu'à ce qui est mesurable, rentable et immédiatement utile ?

Ces questions ne sont pas abstraites. Elles prennent une acuité particulière en Algérie, où l'université a connu, depuis l'indépendance, plusieurs vagues de réformes profondes et parfois contradictoires. La plus récente et sans doute la plus décisive est l'introduction du système LMD (Licence–Master–Doctorat) à partir de 2004, qui a profondément réorganisé l'architecture des études supérieures. Inspirée par le processus de Bologne, cette réforme visait à moderniser l'université algérienne, à la rendre conforme aux standards internationaux et à améliorer l'employabilité des diplômés.

Au-delà des transformations organisationnelles et pédagogiques, le système LMD soulève toutefois des questions philosophiques majeures généralement escamotées par les discours officiels : quel est le sens de la formation universitaire ? Quelle conception de l'intelligence et de la culture valorise ce nouveau modèle ? Que devient la visée critique et émancipatrice de l'université dans un système centré sur les compétences et la professionnalisation ? Et surtout, quelle représentation de l'être humain ces réformes présupposent-elles ?

C'est à ces interrogations que cet article entend apporter des éléments de réponse en mobilisant les ressources de la philosophie de l'éducation comme outil d'analyse critique. Notre démarche n'est pas nostalgique : il ne s'agit ni de défendre un modèle révolu ni de rejeter d'emblée toute réforme. Nous optons plutôt pour ce que Paul Ricœur nomme un « soupçon bienveillant » à l'égard des transformations en cours — une disposition à interroger leurs présupposés, leurs non-dits et leurs effets imprévus.

L'article se structure en quatre temps. Dans un premier temps, nous retraçons l'histoire de l'université algérienne et ses réformes successives. Dans un second temps, nous examinons le système LMD à la lumière des concepts de formation (Bildung), d'émancipation et de pensée critique. Dans un troisième temps, nous analysons les tensions entre l'idéal humaniste et la logique gestionnaire qui traversent l'université contemporaine en Algérie. Enfin, nous proposons quelques pistes pour une refondation philosophique de l'université, adaptée au contexte algérien.

1. L'université algérienne : histoire d'une institution en quête d'elle-même

1.1. De la colonisation à l'indépendance : les héritages ambigus

L'enseignement universitaire en Algérie s'est développé dans un cadre marqué par la domination coloniale. Créée en 1879, l'Université d'Alger avait pour vocation principale de répondre aux besoins de la population européenne installée dans la colonie et de former les personnels destinés à l'administration du territoire. Son organisation s'inspirait directement du modèle universitaire

français hérité de l'époque napoléonienne, caractérisé par une forte segmentation des facultés, une approche essentiellement encyclopédique du savoir et une place limitée accordée à la recherche fondamentale.

L'accession de l'Algérie à l'indépendance en 1962 marque une rupture décisive et ouvre une phase de profonde transformation du système éducatif. Face à un taux d'analphabétisme supérieur à 80 %, les autorités font de l'éducation un levier central de la construction nationale. L'université se voit alors confier un rôle stratégique : former les compétences nécessaires à l'édification de l'État, promouvoir l'arabisation de l'enseignement et contribuer à l'émergence d'une élite intellectuelle capable d'accompagner le développement économique et social du pays.

Toutefois, cette réorientation s'accompagne de défis structurels importants. La politique d'arabisation, mise en œuvre rapidement et souvent sans les moyens pédagogiques adéquats, engendre des clivages linguistiques durables entre les différentes disciplines. Alors que les filières scientifiques et techniques conservent largement le français comme langue d'enseignement, les sciences humaines et sociales adoptent progressivement l'arabe. Cette dualité linguistique a eu des répercussions significatives sur les échanges interdisciplinaires ainsi que sur l'accès à la production scientifique internationale.

1.2. Les réformes successives : entre ambitions et dérives

La réforme universitaire de 1971, fortement influencée par les orientations socialistes de l'époque ainsi que par les principes du nationalisme arabe, visait à mettre l'université au service du projet de développement national. Elle cherchait à renforcer les liens entre la formation académique et les besoins du marché du travail en introduisant des cursus à vocation professionnelle et des structures de formation dites « appliquées ». Toutefois, les ambitions de cette réforme se heurtent rapidement à de nombreuses contraintes, notamment le manque d'infrastructures et de ressources, la pénurie d'enseignants qualifiés ainsi que les tensions politiques qui traversent le pays.

Au cours des années 1980 et 1990, l'enseignement supérieur algérien est confronté à une crise multidimensionnelle. D'une part, la démocratisation de l'accès à l'université entraîne une forte croissance des effectifs étudiants, qui passent de quelques dizaines de milliers à plusieurs centaines de milliers en l'espace de deux décennies. D'autre part, cette expansion rapide s'accompagne d'une dégradation de la qualité des formations, marquée par la surcharge des établissements, l'insuffisance des financements consacrés à la recherche et l'affaiblissement des capacités académiques. La situation est aggravée par les conséquences de la « décennie noire », qui favorise l'émigration de nombreux chercheurs et universitaires.

C'est dans ce contexte marqué par des difficultés structurelles profondes qu'est engagée, à partir de 2004, la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD). Présentée comme un instrument de modernisation, d'harmonisation et d'ouverture internationale de l'enseignement supérieur, cette réforme constitue une étape majeure dans l'évolution de l'université algérienne. Toutefois, son adoption ne se limite pas à une simple réorganisation des cursus ; elle soulève également des interrogations fondamentales concernant les finalités de l'université, la qualité des formations, l'autonomie institutionnelle et l'adaptation du système aux réalités nationales.

2. Le système LMD à l'épreuve de la philosophie de l'éducation

2.1. La Bildung contre la compétence : deux conceptions de la formation

Le concept allemand de Bildung — dont les traductions par « formation » ou « culture » ne rendent qu'imparfaitement la richesse sémantique — renvoie à un processus global d'épanouissement intellectuel et moral de l'individu. Dans la pensée de Wilhelm von Humboldt, la Bildung ne se limite pas à l'acquisition de savoirs ou de compétences techniques ; elle implique une transformation profonde de la personne par la confrontation aux productions de l'esprit humain, l'ouverture à la diversité des idées et le développement d'une réflexion critique sur soi-même et sur le monde. Dans cette perspective, l'université n'a pas pour seule fonction de transmettre des connaissances, mais constitue avant tout un lieu de formation de l'autonomie intellectuelle et de l'esprit critique.

À l'inverse, le système LMD paraît s'inscrire dans une logique sensiblement différente de l'éducation supérieure. À travers son organisation en unités d'enseignement, son système de crédits capitalisables et son approche fondée sur les compétences, il tend à concevoir la formation comme un ensemble de qualifications mobilisables sur le marché de l'emploi. Le savoir y est principalement valorisé pour son utilité économique et sa contribution à l'employabilité, davantage que pour son potentiel d'émancipation intellectuelle. Dans ce cadre, l'étudiant est encouragé à gérer son parcours de manière stratégique, en orientant ses choix vers les opportunités professionnelles les plus avantageuses, plutôt qu'à s'engager dans une démarche de recherche de sens et de développement personnel.

Cette opposition entre l'idéal de la Bildung et la logique des compétences dépasse largement le cadre algérien et traverse aujourd'hui la plupart des systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde. Néanmoins, elle revêt une signification particulière en Algérie, où l'université a longtemps été investie d'une mission de construction nationale et de formation du citoyen. Dans ce contexte, la montée d'une conception plus utilitariste de l'enseignement supérieur interroge la place accordée à la connaissance comme valeur en soi ainsi que le rôle de l'université dans la formation d'individus capables de participer de manière critique et éclairée à la vie sociale et politique.

2.2. John Dewey et la démocratie éducative : un regard sur l'université algérienne

Le philosophe américain John Dewey propose une grille de lecture particulièrement pertinente pour comprendre les transformations de l'université algérienne contemporaine. Dans son ouvrage majeur *Démocratie et Éducation*, il affirme que l'éducation ne doit pas être envisagée comme une simple préparation à la vie professionnelle, mais comme une expérience constitutive de la vie démocratique elle-même. Pour Dewey, une éducation véritablement formatrice doit permettre à l'individu de développer ses capacités de réflexion, de résolution de problèmes, de coopération avec autrui et de participation active à la vie collective.

Cette approche conduit à interroger le rôle joué par les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie dans la formation de citoyens autonomes et engagés. Dans quelle mesure ces transformations institutionnelles favorisent-elles l'émergence d'une pensée critique et d'une culture démocratique ? La réponse ne peut être univoque. D'un côté, la réforme LMD a introduit de nouvelles pratiques pédagogiques, telles que les travaux dirigés en effectifs réduits, les présentations orales, les projets tutorés ou encore certaines formes d'apprentissage participatif. Ces dispositifs sont susceptibles de renforcer l'autonomie des étudiants et de les placer dans une posture plus active vis-à-vis du savoir. D'un autre côté, les effets attendus de ces innovations demeurent limités par des contraintes structurelles persistantes. La prépondérance d'évaluations reposant largement sur la restitution mémorielle des connaissances, l'engorgement des amphithéâtres dû à la massification des effectifs et

l'insuffisance des ressources pédagogiques continuent de favoriser un modèle d'enseignement centré sur la transmission verticale du savoir. Dans ces conditions, le développement des compétences réflexives, de l'esprit critique et de la participation intellectuelle des étudiants demeure un objectif difficile à atteindre pleinement.

À la lumière de la pensée de Dewey, la question centrale ne réside donc pas seulement dans l'organisation des cursus ou dans la modernisation administrative de l'université, mais dans sa capacité à constituer un espace d'apprentissage démocratique où les étudiants apprennent à penser, à débattre et à agir en tant que membres actifs de la société. Cette interrogation apparaît d'autant plus pertinente dans le contexte algérien, où les enjeux de citoyenneté, de participation et de développement humain demeurent étroitement liés aux missions de l'enseignement supérieur.

2.3. Martha Nussbaum et la crise des humanités

La philosophe américaine Martha Nussbaum met en garde contre les effets de la transformation contemporaine de l'enseignement supérieur dans son ouvrage *Non au profit. Pourquoi la démocratie a besoin des humanités* publié en 2010. Elle y souligne le recul progressif des disciplines relevant des arts, des lettres et des sciences humaines au profit des formations scientifiques, technologiques et professionnelles, souvent valorisées pour leur contribution immédiate à la croissance économique. Selon Nussbaum, cette évolution constitue une menace pour la démocratie elle-même, dans la mesure où les humanités jouent un rôle essentiel dans le développement de l'imagination, de l'empathie et de la capacité à comprendre des points de vue différents du sien.

Cette réflexion trouve un écho particulier dans le contexte de l'université algérienne. L'introduction du système LMD s'est accompagnée d'une attention accrue portée aux filières scientifiques, techniques et professionnalisantes, considérées comme mieux adaptées aux exigences du marché de l'emploi et aux impératifs du développement économique. Parallèlement, les disciplines des sciences humaines et sociales, de la philosophie, des lettres et des arts ont vu leur place se réduire progressivement, tant sur le plan des ressources qui leur sont consacrées que sur celui de leur reconnaissance sociale. Pourtant, ces domaines de savoir contribuent de manière déterminante à la formation des capacités d'analyse, d'interprétation et de dialogue critique qui permettent à une société de comprendre ses propres transformations et d'interroger ses choix collectifs.

L'enjeu ne réside pas dans une opposition entre les disciplines scientifiques et les disciplines humanistes, ni dans une hiérarchisation de leur utilité respective. Les compétences des ingénieurs, des médecins ou des informaticiens demeurent indispensables au développement d'une société moderne. Toutefois, une communauté politique ne peut durablement se passer d'une réflexion sur les valeurs qui orientent son action, sur le sens qu'elle attribue au progrès ou encore sur les finalités de son système éducatif. À cet égard, la philosophie et les sciences humaines remplissent une fonction irremplaçable.

Dans cette perspective, la question fondamentale est celle de l'équilibre entre la formation de compétences techniques et la formation de la pensée critique. Une société qui privilégierait exclusivement l'efficacité, la performance et l'adaptation aux exigences du marché risquerait de s'enfermer dans une logique de rationalité instrumentale, préoccupée par l'optimisation des moyens sans s'interroger sur les fins poursuivies. Or, la capacité de questionner ces finalités constitue précisément l'une des missions essentielles de l'université et l'une des conditions de toute vie démocratique authentique.

3. Tensions et contradictions de l'université algérienne contemporaine

3.1. La massification sans démocratisation

L'un des traits les plus marquants de l'évolution récente de l'enseignement supérieur en Algérie réside dans le décalage entre la massification de l'accès à l'université et la réalisation effective d'une démocratisation du savoir. Les effectifs étudiants ont connu une croissance remarquable au cours des dernières décennies : alors qu'ils se situaient autour de 300 000 dans les années 1990, ils dépassent aujourd'hui 1,8 million d'inscrits. Cette progression place l'Algérie parmi les pays africains comptant le plus grand nombre d'étudiants en valeur absolue et témoigne des efforts considérables consentis en faveur de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur.

Toutefois, l'augmentation du nombre d'inscriptions ne signifie pas nécessairement une démocratisation réelle des opportunités éducatives. Si l'université est, en principe, accessible à l'ensemble des bacheliers, les conditions concrètes de réussite demeurent profondément inégales. Les étudiants issus de milieux socialement favorisés bénéficient souvent de ressources supplémentaires — soutien scolaire, accès à des ouvrages spécialisés, équipements numériques performants ou connexions internet de qualité — qui renforcent leurs chances de réussite académique. À l'inverse, les étudiants des régions éloignées ou des zones rurales sont fréquemment confrontés à des contraintes matérielles et pédagogiques plus importantes, susceptibles de limiter leur parcours universitaire.

Cette situation soulève une interrogation fondamentale relative à la justice éducative. Le philosophe politique John Rawls, dans son ouvrage majeur *Théorie de la justice*, affirme que les inégalités ne peuvent être considérées comme légitimes que lorsqu'elles contribuent à améliorer la situation des individus les moins avantagés. Appliqué au domaine de l'enseignement supérieur, ce principe conduit à s'interroger sur la capacité du système universitaire algérien à réduire les écarts sociaux préexistants. Or, dans bien des cas, les mécanismes institutionnels semblent davantage reproduire les disparités héritées des conditions sociales et territoriales qu'en corriger les effets.

Dès lors, une réflexion philosophique sur l'université ne peut se limiter aux questions d'efficacité, de rendement ou de performance statistique. Elle doit également porter sur les conditions d'une véritable égalité des chances et sur la reconnaissance de la diversité des trajectoires étudiantes. Dans cette perspective, une politique universitaire véritablement émancipatrice aurait pour objectif central de garantir à chacun les moyens effectifs d'accéder au savoir et de développer pleinement ses capacités intellectuelles. La finalité de l'université ne résiderait alors pas seulement dans la production de diplômés ou de compétences, mais dans la promotion d'une justice éducative fondée sur l'égalité de tous les apprenants et sur leur droit à participer pleinement à la vie intellectuelle et sociale.

3.2. La crise de la recherche scientifique et la tentation du repli

L'université ne saurait être réduite à une simple institution de transmission des connaissances. Dans la tradition humboldtienne, elle constitue avant tout un espace de production du savoir, où l'enseignement et la recherche sont étroitement articulés. Pourtant, malgré les ambitions affichées par les politiques publiques, la recherche scientifique en Algérie demeure confrontée à de nombreuses limites. La production scientifique internationale reste relativement modeste au regard du potentiel humain mobilisé, tandis que de nombreux laboratoires souffrent d'un déficit de moyens matériels, d'équipements spécialisés et de financements pérennes. Par ailleurs, les mécanismes de valorisation économique et sociale des résultats de la recherche demeurent encore insuffisamment développés.

Ces difficultés ne relèvent pas uniquement de contraintes techniques ou budgétaires. Elles traduisent également une question plus profonde concernant la conception même de l'université et de sa mission.

Lorsque l'enseignement est dissocié de l'activité de recherche, l'université risque de se limiter à la transmission de connaissances déjà constituées, sans participer pleinement à leur renouvellement. Une telle configuration rappelle certains traits du modèle universitaire centralisé hérité de la tradition napoléonienne, que Wilhelm von Humboldt cherchait précisément à dépasser. Dans sa conception, l'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de savoirs ; il est également un chercheur engagé dans une quête intellectuelle permanente. C'est cette participation active à la production des connaissances qui permet de communiquer aux étudiants non seulement des résultats, mais aussi l'esprit critique, la démarche scientifique et le mouvement vivant de la pensée.

Cette réflexion conduit également à s'interroger sur le rapport de l'université algérienne à l'espace scientifique mondial. Dans certains milieux académiques subsiste une forme de méfiance à l'égard de la mondialisation des savoirs et des paradigmes scientifiques dominants, parfois perçus comme l'expression d'une hégémonie culturelle occidentale. Cette sensibilité trouve une part de sa légitimité dans l'histoire coloniale du pays, dont les effets continuent d'influencer les représentations collectives et les rapports au savoir.

Toutefois, le défi consiste à distinguer l'affirmation d'une autonomie intellectuelle légitime d'une logique de fermeture ou d'isolement. Une université soucieuse de préserver sa souveraineté culturelle ne peut se construire dans le rejet des échanges scientifiques internationaux. La participation aux réseaux mondiaux de recherche, la confrontation des idées et la circulation des connaissances constituent des conditions essentielles du progrès intellectuel. L'enjeu n'est donc pas de choisir entre ouverture et identité, mais de parvenir à articuler l'enracinement dans les réalités nationales avec une participation active à la communauté scientifique mondiale. Une université véritablement autonome n'est pas celle qui se replie sur elle-même, mais celle qui est capable de dialoguer avec les savoirs universels tout en conservant sa capacité critique et sa liberté de jugement.

3.3. La langue, le savoir et l'identité

La question de la langue d'enseignement constitue l'un des enjeux les plus délicats de l'université algérienne contemporaine. Elle dépasse largement le cadre linguistique pour toucher à des dimensions pédagogiques, politiques, culturelles et philosophiques. L'arabe, en tant que langue nationale et officielle, représente un vecteur essentiel de l'identité collective et de la souveraineté culturelle du pays. Son utilisation dans l'enseignement supérieur s'inscrit ainsi dans une démarche légitime de réappropriation du savoir et d'affirmation nationale. Toutefois, le français, hérité de la période coloniale, conserve une place importante dans de nombreuses disciplines, notamment scientifiques et techniques, où il demeure un instrument privilégié d'accès à une partie significative de la production académique. Parallèlement, l'anglais s'impose de plus en plus comme la langue dominante de la recherche scientifique internationale et des échanges universitaires mondiaux.

Cette coexistence de plusieurs langues au sein de l'université algérienne est souvent perçue comme une source de tensions et de difficultés. Pourtant, le plurilinguisme ne constitue pas nécessairement un handicap. Lorsqu'il est pensé et organisé de manière cohérente, il peut devenir un puissant facteur d'enrichissement intellectuel et d'ouverture culturelle. Une telle perspective suppose toutefois une réflexion approfondie sur les liens qui unissent langue, pensée et identité.

En effet, la langue ne saurait être réduite à une simple fonction de communication ou de transmission d'informations. Elle structure les modes de perception du monde, façonne les catégories de la pensée et participe à la construction de l'expérience humaine. Le philosophe Martin Heidegger exprimait cette idée en affirmant que la langue constitue la « maison de l'être », c'est-à-dire l'horizon au sein

duquel la pensée prend forme et se déploie. Dès lors, l'apprentissage dans une langue insuffisamment maîtrisée peut constituer un obstacle à l'appropriation profonde des connaissances et à l'expression autonome de la réflexion. Inversement, limiter l'accès des étudiants aux langues qui dominent aujourd'hui la production scientifique mondiale risquerait de les éloigner des grands débats intellectuels contemporains et de restreindre leur participation à la circulation internationale des savoirs.

Dans cette perspective, l'élaboration d'une politique linguistique cohérente pour l'université algérienne exige de dépasser les oppositions binaires entre arabisation et ouverture internationale. Une approche fondée sur un plurilinguisme assumé permettrait de concilier l'ancrage dans la langue nationale avec l'accès aux ressources scientifiques mondiales. Cela implique de renforcer la production de contenus universitaires de qualité en arabe, de développer une terminologie scientifique rigoureuse et actualisée, tout en assurant une maîtrise effective du français et de l'anglais dans les domaines où ces langues constituent des vecteurs incontournables de connaissance.

Une telle orientation ne relèverait ni d'une logique d'imitation culturelle ni d'un renoncement à l'identité nationale. Elle traduirait au contraire une conception exigeante de la souveraineté intellectuelle, fondée sur la capacité de dialoguer avec plusieurs traditions linguistiques et scientifiques tout en conservant la maîtrise critique de ses propres choix. Dans un monde marqué par l'intensification des échanges académiques, la véritable autonomie universitaire ne réside pas dans l'exclusion d'une langue au profit d'une autre, mais dans la faculté de circuler librement entre les différents espaces du savoir afin d'enrichir la réflexion et de contribuer à la production de connaissances universelles.

3.4. L'intelligence artificielle et le défi anthropologique

À l'ère de la transformation numérique et du développement rapide de l'intelligence artificielle, l'université algérienne est confrontée à des interrogations inédites qui dépassent largement les enjeux technologiques. Les systèmes d'intelligence artificielle générative sont désormais capables de produire instantanément des textes élaborés, de synthétiser de vastes quantités d'informations et de répondre à des problématiques complexes avec un niveau de sophistication croissant. Cette évolution conduit à reconsidérer certaines fonctions traditionnellement associées à l'apprentissage et à l'activité intellectuelle. Dès lors, une question fondamentale se pose : que signifie encore apprendre, comprendre, analyser ou argumenter dans un environnement où une machine peut reproduire, au moins en apparence, certaines manifestations de la pensée humaine ?

Ces interrogations ne relèvent pas uniquement de la pédagogie ou de l'organisation de l'enseignement supérieur. Elles engagent une réflexion plus profonde sur la nature même de l'être humain, sur les finalités de l'éducation et sur la place du savoir dans les sociétés contemporaines. Une véritable philosophie de l'éducation ne peut se contenter d'aborder l'intelligence artificielle sous l'angle de l'efficacité ou de l'innovation ; elle doit également examiner les transformations anthropologiques, éthiques et culturelles qu'elle entraîne.

En effet, si les systèmes d'intelligence artificielle sont capables de reproduire certaines formes du raisonnement, de l'argumentation ou de la rédaction, ils demeurent étrangers à l'expérience vécue qui donne sens à l'activité intellectuelle humaine «L'intuition, la nuance, le style : tout ce qui fait une pensée vivante échappe encore à l'automatisation. » (Michel Serres, 2012 : 65). Ils ne connaissent ni le doute, ni l'incertitude, ni la curiosité qui pousse à explorer l'inconnu. Ils n'éprouvent ni l'émerveillement devant une découverte, ni le désir authentique de comprendre le monde et de se

comprendre soi-même. Or, ces dimensions constituent le fondement même de la démarche intellectuelle et de la quête du savoir.

Dans ce contexte, la mission de l'université ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances ou à former à l'usage des nouvelles technologies. Elle doit également préserver et développer les facultés spécifiquement humaines que les outils numériques ne peuvent remplacer : la réflexion critique, le jugement autonome, la créativité, la conscience éthique et la capacité à attribuer du sens aux connaissances acquises. Plus l'intelligence artificielle progresse, plus l'université est appelée à réaffirmer ce qui fait la singularité de l'intelligence humaine.

Pour l'université algérienne, cet enjeu revêt une importance particulière. L'intégration des technologies émergentes ne devrait pas conduire à une simple adaptation technique des méthodes d'enseignement, mais à une réflexion approfondie sur les finalités de la formation intellectuelle au XXI^e siècle. Face à des machines capables de traiter l'information avec une efficacité croissante, la valeur distinctive de l'éducation supérieure résidera de plus en plus dans sa capacité à former des individus aptes à exercer leur liberté de pensée, à questionner le sens de leurs actions et à participer de manière responsable à la construction de l'avenir collectif.

4. Pour une refondation philosophique de l'université algérienne

4.1. Réhabiliter la finalité émancipatrice de l'université

La première exigence d'une refondation philosophique de l'université algérienne réside dans la réaffirmation de sa vocation émancipatrice. Dans une perspective d'inspiration kantienne, émanciper l'individu signifie le conduire vers un usage autonome de sa raison, conformément à l'appel formulé par Immanuel Kant : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement. » (Immanuel Kant, 1784 : 35). L'université émancipatrice est ainsi celle qui forme des sujets capables de penser par eux-mêmes, d'interroger les évidences établies, de résister aux formes de manipulation idéologique et d'exercer un jugement critique fondé et autonome.

Cette finalité ne s'oppose pas à l'objectif d'insertion professionnelle des diplômés ; elle en constitue, au contraire, le socle le plus solide. Un professionnel doté de capacités réflexives, apte à apprendre tout au long de la vie et à s'adapter à des contextes en mutation, s'avère bien plus opérationnel qu'un technicien enfermé dans des routines de savoirs figés. En ce sens, la formation à la pensée critique ne constitue pas une alternative à la professionnalisation, mais sa condition la plus exigeante, même si ses effets ne sont pas immédiatement quantifiables.

Pour l'université algérienne, la réhabilitation de cette dimension émancipatrice suppose plusieurs orientations concrètes. Il s'agit d'abord de renforcer la place de la philosophie et des dispositifs de formation à la pensée critique dans l'ensemble des disciplines, y compris scientifiques et techniques. Il convient ensuite de développer des pédagogies actives fondées sur le questionnement, le débat argumenté et la résolution de problèmes complexes, afin de rompre avec une logique purement transmissive. Enfin, les modalités d'évaluation devraient être repensées de manière à valoriser non seulement l'acquisition de connaissances factuelles, mais aussi la capacité des étudiants à argumenter, à analyser des situations problématiques et à construire des raisonnements cohérents et rigoureux.

4.2. Articuler tradition et modernité : pour une herméneutique de la réforme

Paul Ricœur, dans son œuvre philosophique, propose une herméneutique de la tradition qui permet de dépasser l'opposition simpliste entre fidélité au passé et projection vers l'avenir. Pour lui, la tradition ne doit pas être comprise comme un ensemble de normes figées, destinées soit à être

conservées intactes, soit à être rejetées en bloc, mais comme un réservoir de significations en constante réinterprétation, mobilisable pour répondre aux interrogations du présent. Une telle approche offre un cadre particulièrement pertinent pour penser les transformations de l'université algérienne.

L'université algérienne s'inscrit en effet dans la continuité de plusieurs héritages intellectuels et institutionnels. Elle hérite à la fois de la tradition islamique du savoir, fondée notamment sur la pratique de l'ijtihad comme effort d'interprétation critique, de la tradition de l'université républicaine issue du modèle français, ainsi que d'une tradition plus large de la recherche de la vérité comme horizon universel du savoir. Ces différentes strates historiques ne constituent pas des obstacles à surmonter ni des survivances à abandonner au nom de la modernité ; elles représentent au contraire des ressources intellectuelles et culturelles susceptibles d'enrichir et d'orienter la réforme universitaire.

Dans cette perspective, une herméneutique de la réforme universitaire algérienne consisterait à engager un travail d'interprétation critique de ces héritages, selon une double exigence. Il s'agirait, d'une part, de maintenir une forme de fidélité à ce que ces traditions portent de plus fécond : la quête du savoir, l'exigence de rigueur intellectuelle et l'inscription de la connaissance dans la vie de la cité. D'autre part, il conviendrait de les confronter de manière créative aux défis contemporains, tels que la mondialisation des savoirs, la révolution numérique, ainsi que les crises écologiques, sociales et démocratiques.

Cette tension féconde entre héritage et innovation peut être comprise comme le fondement d'une modernité intellectuelle proprement algérienne : non pas une imitation passive des modèles occidentaux, ni un repli identitaire sur un passé idéalisé, mais la construction d'une voie originale, capable de puiser dans ses traditions tout en participant activement à la résolution des problématiques universelles de notre époque.

4.3. Reinventer la gouvernance universitaire : vers une démocratie du savoir

Une université fondée sur des principes philosophiques solides ne peut être dissociée d'un mode de gouvernance démocratique. Cela implique que les décisions relatives à l'organisation des enseignements, à la définition des programmes, aux modalités d'évaluation ainsi qu'à l'orientation de la recherche soient issues d'un processus de délibération collective associant l'ensemble des membres de la communauté universitaire : enseignants, chercheurs, étudiants et personnels administratifs.

Dans les faits, l'université algérienne demeure marquée par un déficit de gouvernance participative. Les réformes y sont le plus souvent élaborées au niveau central de l'administration, puis appliquées de manière descendante, avec une implication limitée des acteurs de terrain. Dans ce contexte, les enseignants se trouvent fréquemment réduits à un rôle d'exécutants de décisions auxquelles ils n'ont pas été associés, ce qui peut engendrer un sentiment de déresponsabilisation et favoriser des formes de résistance passive face aux changements institutionnels. Les étudiants, quant à eux, restent généralement en marge des processus décisionnels, malgré le fait qu'ils soient directement concernés par leurs effets.

Repenser la gouvernance universitaire dans une perspective plus démocratique constitue dès lors une exigence à la fois éthique et fonctionnelle. Elle est éthique, dans la mesure où la reconnaissance de l'autonomie des acteurs universitaires participe de leur dignité et de leur capacité créatrice. Elle est également pragmatique, car les réformes ont d'autant plus de chances d'être effectives et durables

qu'elles sont comprises, discutées et appropriées par ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre au quotidien.

Il s'agit ainsi de substituer progressivement à une logique d'administration centralisée une conception de l'université comme espace de gouvernance partagée, fondée sur la délibération, la responsabilité collective et la participation active de l'ensemble de ses composantes.

4.4. La philosophie comme discipline transversale et comme posture intellectuelle

La dernière proposition que nous avançons est à la fois la plus simple dans son énoncé et la plus exigeante dans ses implications : il s'agit de réhabiliter la philosophie, non seulement comme discipline académique autonome, mais aussi comme attitude intellectuelle transversale à l'ensemble des formations universitaires. Une telle orientation ne vise pas à transformer tous les étudiants en philosophes professionnels, mais à inscrire dans tout cursus universitaire une série de dispositions intellectuelles que la philosophie permet de développer : la rigueur dans l'argumentation, la précision conceptuelle, l'humilité épistémologique, ainsi que la capacité à interroger des problèmes ouverts et à penser dans l'incertitude sans céder à la confusion ou au désarroi.

Dans un contexte contemporain marqué par la circulation massive de l'information, la prolifération des fausses nouvelles, la montée des discours populistes et la complexification des enjeux sociaux, économiques et technologiques, ces compétences ne relèvent plus du seul registre académique. Elles constituent désormais une exigence démocratique fondamentale. Une société capable de former ses citoyens à la pensée critique est en effet mieux armée pour résister aux manipulations, pour organiser des délibérations collectives éclairées et pour affronter de manière réfléchie des choix politiques et sociaux complexes.

Dans le cas de l'université algérienne, une telle perspective implique plusieurs transformations concrètes : l'intégration de modules d'épistémologie et d'éthique au sein des formations scientifiques et technologiques, la mise en place d'espaces institutionnels favorisant le débat et la controverse intellectuelle, la valorisation d'une pédagogie centrée sur la problématisation plutôt que sur la simple restitution de connaissances, ainsi que la formation des enseignants à des pratiques pédagogiques inspirées de la démarche philosophique du questionnement.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, quelques propositions synthétiques s'imposent. La réforme de l'université algérienne ne saurait se limiter à des réaménagements administratifs ou à une simple mise en conformité aux standards internationaux. Elle renvoie à des questions philosophiques fondamentales : quel sens donner à la formation humaine, quelles finalités assigner au savoir, et quel type de société souhaitons-nous édifier ?

Le système LMD, tel qu'il a été déployé en Algérie, a introduit des améliorations structurelles indéniables. Toutefois, il n'a pas apaisé des tensions profondes : transmission versus émancipation, formation professionnelle versus formation humaniste, enracinement identitaire versus ouverture universelle, massification quantitative versus démocratisation qualitative.

Par « refondation philosophique » de l'université, nous n'entendons ni un programme politique partisan ni un retour nostalgique au passé. Il s'agit plutôt d'une invitation à poser, en amont, les bonnes questions et à évaluer les réformes non seulement sur leurs performances techniques, mais aussi au regard de leur contribution à l'épanouissement humain et à la vitalité démocratique.

L'université algérienne dispose d'un potentiel considérable : une jeunesse nombreuse, curieuse et ambitieuse ; des enseignants engagés malgré des conditions souvent difficiles ; une tradition intellectuelle riche susceptible d'être revitalisée. Réaliser ce potentiel requiert une volonté politique forte de placer la formation de l'esprit critique et de la citoyenneté éclairée au cœur du projet universitaire. C'est là la réforme la plus nécessaire — la plus ardue — car elle implique que les réformateurs eux-mêmes se laissent transformer par le processus de réforme.

En dernière analyse, la philosophie n'observe pas les transformations universitaires depuis un promontoire extérieur et désengagé. Elle les interroge depuis l'intérieur, avec la conscience aiguë des enjeux : la capacité d'une société à penser par elle-même, à se comprendre et à se transformer librement.

« Si la philosophie existe, c'est qu'elle a son propre contenu. Si nous nous demandons : qu'est-ce que le contenu de la philosophie ? Il est tout simple. C'est que la philosophie est une discipline aussi créatrice, aussi inventive que toute autre discipline. La philosophie est une discipline qui consiste à créer ou à inventer des concepts. Et les concepts, ça n'existe pas tout fait, et les concepts ça n'existe pas dans une espèce de ciel où ils attendraient qu'un philosophe les saisissent. Les concepts, il faut les fabriquer. » (Deleuze, 1987 : 292).

Références

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1987). *Qu'est-ce que l'acte de création ?* Conférence du 17 mars 1987, « Les mardis de la Fondation Fémis ».
- Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*. Paris : Galilée.
- Faure, E. (dir.) (1972). *Apprendre à être*. Paris : Fayard/UNESCO.
- Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits, II*. Paris : Gallimard [édition originale 1984].
- Heidegger, M. (1955). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Gallimard.
- Humboldt, W. von (1810/1979). « Sur l'organisation interne et externe des établissements d'enseignement à Berlin ». In L. Ferry, J.-P. Pesron & A. Renaut (dir.), *Philosophies de l'université : l'idéalisme allemand et la question de l'université*. Paris : Payot.
- Kant, E. (1784/2004). *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : Flammarion.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton : Princeton University Press. [Trad. fr. : *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Flammarion, 2011.]
- Rawls, J. (1971/1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Taleb Ibrahim, A. (1973). *De la décolonisation à la révision culturelle*. Alger : SNED.

- UNESCO. (2021). Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris : UNESCO.