



HAL
open science

**FORMATION PROFESSIONNELLE ET
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR: UNE MEME
CONCEPTION DE LA PROFESSIONNALISATION
ISSUE DE L'EXPERTISE INTERNATIONALE EN
ALGERIE ?**

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. FORMATION PROFESSIONNELLE ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR: UNE MEME CONCEPTION DE LA PROFESSIONNALISATION ISSUE DE L'EXPERTISE INTERNATIONALE EN ALGERIE ? . EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb, LEST-CNRS, Dec 2013, Rabat, Morocco. hal-01323918

HAL Id: hal-01323918

<https://uca.hal.science/hal-01323918>

Submitted on 31 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ghouati Ahmed, 2013, « Formation professionnelle et enseignement supérieur : une même conception de la professionnalisation issue de l'expertise internationale ? », Communication au séminaire EXIFORMAM-*Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb*, LEST-CNRS, 9 et 10 décembre, Direction de la Formation Professionnelle, Rabat, Maroc

FORMATION PROFESSIONNELLE ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UNE MEME CONCEPTION DE LA PROFESSIONNALISATION ISSUE DE L'EXPERTISE INTERNATIONALE EN ALGERIE ?

Ahmed GHOUATI
MC Université d'Auvergne-Clermont 1,
Pôle Clermont-Université

RESUME

Au lendemain de l'indépendance, il y avait une conception de la professionnalisation qui reposait sur un projet de formation professionnelle en tant que moyen d'émancipation dans le cadre d'une « société socialiste ». Cependant, cette conception n'a jamais été appliquée. Dans un contexte de pénurie de main d'œuvre qualifiée, l'évolution de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur est passée par plusieurs phases : d'abord une influence de l'industrialisation dans les années 1960-1970, ensuite une amorce d'une libéralisation dans les années 1980-1990 et, enfin, depuis 2000, une adhésion aux processus de Turin et de Bologne. Durant cette dernière phase, la conception de la professionnalisation est issue directement de l'expertise internationale. Mais celle-ci est loin de constituer une norme en société.

Mots clés : Professionnalisation, norme de réussite, formation professionnelle, enseignement supérieur, expertise.

INTRODUCTION

Ayant hérité d'une quarantaine de Centres de Formation Professionnelle pour Adultes (CFPA) juste après l'indépendance, l'Algérie connaissait le « modèle professionnel » basé sur le métier, validé par un diplôme professionnel et reconnu sur le marché du travail. Ce modèle était également à l'œuvre dans certaines grandes entreprises publiques ayant leurs centres d'apprentissage pour ouvriers professionnels et techniciens ou techniciens supérieurs. Plusieurs années après l'indépendance, ce modèle n'a pas vraiment disparu, mais sa

reconnaissance et sa valorisation tant politique que socioculturelle sont devenues plus problématiques.

Le projet industrialiste en Algérie ne faisait sans doute pas l'unanimité au début des années 1960 et 1970 (Guerid, 2007). Cependant, lors de la mise en œuvre des réformes éducatives dans le cadre de l'industrialisation, l'orientation utilitariste du système d'éducation-formation a prévalu dans les textes fondamentaux de l'Etat, en particulier dans la Charte nationale ainsi que dans la législation.

Malgré l'affirmation d'objectifs généraux et généreux socialement concernant la formation de la « personnalité nationale » et « l'instauration d'une société harmonieuse » (Parti du FLN, 1986, p 150-151), il en a résulté une conception développementaliste d'un système d'éducation-formation à la fois polytechnique et orienté vers la recherche d'une adéquation formation-emploi. Aujourd'hui, cette conception favorisée depuis ses débuts par un rapport politique de type populiste à la société, semble plutôt s'accommoder des apports des réformes et expertises internationales, notamment de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

Cette contribution compare la conception de la professionnalisation dans la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur à travers quelques étapes marquantes de leur évolution. D'un secteur à l'autre, se fait jour une continuité conceptuelle qui s'appuie, depuis plusieurs années, sur l'extension du même paradigme de la compétence et de l'éducation utile et que conforte explicitement les différentes expertises internationales.

I. Conception et mise en place de la Formation Professionnelle en Algérie

A. Un besoin massif et urgent en main d'œuvre qualifiée

Au lendemain de l'indépendance, les autorités concevaient la Formation Professionnelle comme un moyen d'amélioration du niveau de vie des « masses populaires » et projetaient d'en faire une voie à part entière pour le plein emploi et l'épanouissement de la « société socialiste ».

« Pour ouvrir aux possibilités d'emploi, de développement et de promotion humaine, de larges perspectives, il est indispensable de faire de la formation professionnelle, une des pierres angulaires de notre politique socialiste. Il faut d'abord rompre totalement avec la conception classique de la formation professionnelle qui faisait de celle-ci une solution réservée à ceux qui se voyaient interdire l'enseignement général réservé aux privilégiés. Il n'y a de solutions sérieuses que dans la généralisation réelle d'un enseignement de base, au moins primaire, auquel viendrait faire suite la formation professionnelle proprement dite. Celle-ci aurait alors lieu dans toutes les branches d'activité et se ferait sous la forme d'une éducation permanente effectuée dans le métier ou dans les instituts spécialisés et les universités du travail. Ainsi, le citoyen commencerait très tôt une activité productive, et pourrait se perfectionner continuellement. Le plein-emploi et l'investissement intellectuel qui visent à l'épanouissement d'une société de travailleurs libres et conscients n'atteindront leur but que si dans la répartition du produit de ce travail on s'achemine vers une égalité réelle » (Parti du FLN, 1964).

Néanmoins, cette conception formalisée par la *Charte d'Alger* (1964) n'a pas été appliquée et n'a pas été reprise non plus dans la *Charte nationale* (version 1976). Dans un contexte de grande pénurie de personnel qualifié à tous les niveaux – ouvriers, techniciens, techniciens supérieurs, administratifs, ingénieurs, etc. -, les experts de l'UNESCO (Elias, 1967) avaient évalué d'importants besoins en main d'œuvre pour les dix ans à venir : 12 000 cadres supérieurs¹, 30 000 à 35 000 cadres moyens et 70 000 cadres subalternes². En outre, ils avaient diagnostiqué une désaffection pour l'enseignement technique et professionnel.

Pour y remédier, plusieurs propositions ont été avancées par les experts de l'Unesco :

- Valoriser matériellement l'option technique et professionnelle³,
- Instituer une « indemnité technique » pouvant aller jusqu'à 70% du salaire de base,
- Lancer une formation de formateurs,
- Appuyer la recherche technique.

Compte tenu du contexte économique et social, les experts avaient également invité le gouvernement à opérer quelques réorientations politiques, notamment dans la formation et la recherche :

« Au stade de son évolution, l'Algérie ne peut envisager, par exemple, de pousser la formation de son effectif technique dans le sens de la plus grande spécialisation ; de même il ne peut être indiqué qu'elle se concentre sur une recherche scientifique pure et fondamentale aux dépens d'une recherche appliquée tenant compte des données dominantes. C'est vers une formation polyvalente qu'il faudra orienter l'enseignement technique, en visant particulièrement à combler la grande pénurie des cadres de maîtrise et de sous-maîtrise » (Ibid, p 8).

Ces conseils s'inscrivaient probablement dans le paradigme fonctionnaliste (Dandurand et Ollivier, 1987), en vogue à l'époque, dans lequel le système d'éducation et de formation était conçu comme une institution incontournable et un moyen :

¹ Selon le rapport de l'Unesco (Elias, op. cit.), la catégorie des cadres supérieurs concerne les Techniciens Supérieurs, Ingénieurs et scientifiques. Celle des cadres moyens concerne les Techniciens et des élèves de 2^{ème} cycle de l'enseignement supérieur. Enfin, la catégorie des cadres subalternes comprend les élèves de niveau secondaire et du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur. La nomenclature en vigueur au début des années 1970 comportait six niveaux de formation : niveaux I et II correspondant à un enseignement primaire mais ouvrant sur des emplois sans qualification, niveau III pour la formation d'ouvrier qualifié ou équivalent après une scolarité primaire, niveau IV pour le baccalauréat technique ou équivalent, niveau V pour le diplôme post-secondaire et niveau VI pour le diplôme universitaire (Timar, 1971, Annexe I, p 14).

Voici la nomenclature actuelle des niveaux de formation telle que rappelée par l'arrêté N°91 du 23 décembre 2012 définissant la nomenclature des branches professionnelles et spécialités de la formation professionnelle :

Niveau 1 sanctionné par le certificat de formation professionnelle spécialisée (CFPS) ;
- Niveau 2 sanctionné par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ;
- Niveau 3 sanctionné par le certificat de maîtrise professionnelle (CMP) ;
- Niveau 4 sanctionné par le brevet de technicien (BT) ;
- Niveau 5 sanctionné par le brevet de technicien supérieur (BTS).

² Comparativement, en 1964 les effectifs techniques (cadres subalternes, moyens et supérieurs) s'élevaient à 189 600 dans l'industrie (contre 402 180 en 1960) et 357 300 dans l'administration et commerce (contre 656 200 en 1960).

³ Un rapport de mission de l'Unesco (Kovacs et Timar, 1972) avait même suggéré de limiter l'accès à certaines filières universitaires, en particulier Droit et Lettres, et orienter les jeunes vers les filières scientifiques et techniques.

1. D'assurer une certaine méritocratie de type scolaire.
2. De transmettre des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour répondre aux besoins économiques.
3. De produire de nouveaux savoirs pour le progrès et le développement économique et social.
4. De transmettre les normes et valeurs socioculturelles et politiques dominantes dans la société.

Par rapport à l'objectif d'industrialisation, ce paradigme avait pour fonction prioritaire de guider la formation de la main d'œuvre spécialisée nécessaire.

La pression démographique aidant, la Formation Professionnelle a certes favorablement évolué sur le plan quantitatif⁴ mais sans que son image sociale et culturelle négative n'évolue. En effet, n'ayant bénéficié ni d'une définition rigoureuse ni d'une valorisation politique, la Formation Professionnelle⁵ a plutôt assumé le rôle de réceptacle pour des jeunes en situation d'échec scolaire (Voir à titre d'exemple, partie III, graphique 2).

B. L'enseignement général comme norme de réussite sociale et culturelle

En vingt ans d'investissements publics colossaux⁶, les entreprises, les emplois, le personnel employé et les effectifs scolarisés progressent très significativement et modifient le paysage socioéconomique de toute l'Algérie. Cependant, cette transformation morphologique n'induit pas de changement dans l'image du modèle « professionnel » et n'élève toujours pas la qualification en norme de réussite sociale et culturelle. Alors que le secteur s'autonomise dans le cadre du plan quinquennal 1980-1984 en se dotant d'un secrétariat d'Etat à la Formation Professionnelle, la voie royale reste l'enseignement général et non pas la voie technique et professionnelle pour obtenir et/ou maintenir des positions socioculturelles et économiques valorisées dans la hiérarchie socioprofessionnelle.

Lors de la mission réalisée à la fin des années 1980 par des experts de l'UNESCO, Churchill et al. (1989) avaient observé une tendance lourde qui semblait de surcroît s'inscrire dans la durée : la croissance démographique et le manque d'emplois à cette époque poussent l'Etat à accepter des effectifs de plus en plus nombreux dans l'enseignement fondamental (général) au détriment de l'enseignement technique et professionnel.

Manifestement, cette situation représentait pour les autorités un défi de nature politique. Mais ce choix politique pose question⁷ pour les experts (Churchill et al., op. cit.) : comment

⁴ Au début des années 70, le nombre de postes de formation créés pour répondre aux premiers plans de développement (1967-1969 et 1970-1973) a été estimé à 60 000, inclus les postes créés par les différents ministères économiques.

⁵ Cette observation n'inclut pas la formation permanente au sein des entreprises et des organismes de formation et sur laquelle nous ne disposons pas de données complètes.

⁶ Les dépenses publiques en éducation passent de 7,8% du PIB en 1970 à 9,9% pour la période 1975-1980 (Source : Yachir, 1994 : 449). Plus particulièrement, la part de l'industrie et du BTP passe de 21% en 1967 à 33% en 1978 et à 37% en 1983 (Source : ONS).

⁷ « *Quelles que soient les orientations qui seront finalement retenues pour acheminer les sortants de la 9ème année de l'enseignement fondamental, l'accroissement du nombre d'admis aux études post-fondamentales, tant en termes absolus que proportionnels, semble une tendance de longue durée, vouée à*

concilier les objectifs de massification – donc des effectifs pléthoriques - avec les finalités économiques de l'enseignement et de la formation professionnelles, surtout si on veut répondre qualitativement à des besoins économiques précis. Si l'objectif de la massification est maintenu, vers quelles filières d'enseignement secondaire et professionnel orienter alors les nouveaux élèves ?

Deux options étaient discutées à l'époque par cette mission d'expertise. Soit une grande ouverture des filières d'enseignement général – conformément à la demande ambiante – avec le risque d'augmenter la pression sur les établissements d'enseignement supérieur. Soit relier les filières de la Formation Professionnelle aux établissements d'enseignement secondaire général, avec le risque d'induire une coupure entre la Formation Professionnelle et le secteur de la production économique. Dans cette configuration, l'enjeu était de faire en sorte que l'enseignement secondaire technique ne soit pas utilisé comme un moyen (pré-universitaire) supplémentaire pour rejoindre l'enseignement supérieur.

D'où la proposition de créer de nouvelles filières de Formation Professionnelle, voire construire de nouveaux types d'établissements de formation professionnelle. Ainsi, les jeunes sortants de la 4^{ème} année moyenne (correspondant à l'année du brevet des collèges, soit la fin du cycle 3 de l'Ecole fondamentale) auraient plus de possibilités : préparation d'un CAP ou d'un Diplôme d'Enseignement Professionnel, à côté d'une voie classique d'enseignement général.

Mais il faut opérer selon Churchill et al. (op. cit.) des changements en amont, en particulier :

1. Transformer le cycle 3 de l'Ecole Fondamentale⁸, d'une durée de 4 ans, en enseignement pré-professionnel avec de nouvelles filières pré-professionnelles pour les élèves qui ne continueraient pas leurs études.
2. Concevoir la 1^{ère} année du secondaire comme une année d'orientation tout en conservant un degré de spécialisation en groupes de filières.
3. Introduire un cursus pré-professionnel secondaire de 2 ans avec différentes options et permettre aux élèves les plus aptes scolairement d'aller à l'Université.
4. Diviser l'enseignement secondaire technique en deux composantes : une à effectifs réduits – avec numérisation – qui prépare au diplôme de technicien avec un encadrement spécialisé (Chef de travaux, formateurs, etc.) et l'autre à effectifs plus

continuer pour l'avenir prévisible. Les décisions fondamentales à prendre découlent, presque toutes, de cette pression démographique et sociale: comment concilier des effectifs accrus avec les finalités de l'enseignement post fondamental et la formation professionnelle ? La modulation du flux de postulants aux études post-fondamentales repose sur un choix de type macro-économique : l'investissement doit être partagé entre la création d'emplois et l'accroissement du nombre de places disponibles dans l'enseignement et la formation. » (Ibid, p 6).

⁸ Cet enseignement obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus est structuré en trois paliers de trois ans chacun, dure neuf ans et sanctionné par le brevet d'enseignement fondamental (BEF). Après l'Ecole Fondamentale Polytechnique (EFP), les élèves peuvent suivre un enseignement secondaire d'une durée de trois ans, organisé en trois tronc communs en classe de seconde et débouche sur trois types d'enseignement à partir de la classe de 1^{ère} : l'enseignement général, technologique et technique. Chaque type d'enseignement comprend plusieurs filières. L'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technologique sont sanctionnés par le baccalauréat de l'enseignement secondaire, alors que l'enseignement secondaire technique est sanctionné par le baccalauréat de technicien.

importants composée de filières techniques basées soit sur des programmes type pré-universitaire ou pré-professionnel, soit sur des programmes d'enseignement technique dont la destination professionnelle n'a pas été définie à priori (par les experts de l'Unesco).

5. Opérer parmi les élèves du fondamental une sélection sur les aptitudes à suivre la formation professionnelle avec possibilité concrète d'insertion professionnelle. « *Une certaine restructuration interne de la formation professionnelle paraît nécessaire pour éliminer l'hyperspécialisation de certaines filières et pour rééquilibrer les filières en fonction de la demande* » (ibid, p 13). Cette proposition visait à réduire le nombre d'élèves orientés automatiquement vers la formation professionnelle et trouver une adéquation entre les aptitudes des élèves et les exigences de la formation professionnelle afin de les insérer rapidement sur le marché du travail.
6. Enfin, dans le cadre d'une réflexion approfondie sur le secteur de la formation professionnelle, augmenter le nombre de formations pré-professionnelles pour accueillir les jeunes de 19 ans et plus, n'ayant pas pu poursuivre des études et sans emploi, et les mettre en relation avec le monde du travail.

Réalisée en 1989 à la demande du Ministère de l'Education nationale et de la Formation, cette expertise de l'Unesco a été intégrée à un projet de réforme de la formation professionnelle visant à introduire un système national d'évaluation et donner à la formation professionnelle une visée plus qualitative que quantitative.

A l'instar des autres secteurs de l'éducation et de la formation, celui de la Formation Professionnelle a vu effectivement ses effectifs (et filières) se multiplier sous la pression démographique, comme l'atteste ce tableau établi par le Conseil national économique et social (CNES, 1997) :

	1962/63	1967/68	1987/88	1992/93	1994/95
Enseignement Fondamental	808	1584	5292	5994	6200
Enseignement secondaire	18	19	592	747	821
Formation professionnelle	2	16	155	255	337
Enseignement supérieur	4	7	162	275	242
Total	832	1626	6201	7271	7600

Tableau 1 : Evolution des effectifs (en milliers) dans les différents secteurs de l'éducation et la formation en Algérie (Source : CNES, 1997 : 21).

Selon ce tableau, seul le secteur de l'enseignement fondamental voit ses effectifs doubler entre 1962/63 et 1967/68. Mais entre 1967/68 et 1987/88 ce sont les effectifs de tous les secteurs qui progressent : ceux de l'enseignement fondamental ont été multipliés par 4, ceux de l'enseignement secondaire par 31, de la formation professionnelle par 10 et ceux de l'enseignement supérieur par 23.

Dans le bilan établi par le CNES (op. cit.), les offres de formation professionnelle couvraient 21 branches professionnelles réparties en 382 spécialités proposées dans un réseau d'infrastructures composé de 235 CFPA, 27 INSFP et 6 Instituts de Formation Professionnelle (IFP). En 1995, ce réseau était encadré par plus de 9000 formateurs, recrutés parmi les professionnels titulaires d'un diplôme technique, dont plus de 1000 Ingénieurs.

Mais la massification qui concerne l'ensemble des secteurs et des niveaux de l'éducation et de la formation est toujours guidée par un objectif social qui ne semble favoriser ni le développement de l'orientation scolaire et professionnelle ni la construction de projets professionnels personnalisés. En formation professionnelle, en effet depuis plusieurs années 80% des places sont réservées automatiquement aux élèves sortant de la 9ème année fondamentale (fin de collège). Une des conséquences est que dans certaines sections le taux d'abandon pouvait atteindre 40% des effectifs. Ce qui obligeait les responsables des centres concernés à prévoir un nombre toujours plus élevé de stagiaires afin d'affronter « l'hémorragie » (Churchill et al., op. cit., p 40)

A la fin des années 90, les résultats d'une enquête sur les choix de la formation professionnelle chez les stagiaires, ont montré un taux d'abandon encore relativement élevé (24%) chez les jeunes de la formation professionnelle (Zahi, Boussena et Cherifati, 1998). Parmi les facteurs explicatifs, les auteurs de l'étude soulignent une défaillance au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle et l'inexistence de projets professionnels chez les jeunes. .

C. Une Formation Professionnelle entièrement dominée par le social

Dix ans après l'expertise de l'UNESCO, dans un contexte de libéralisation économique, la Fondation Européenne pour la Formation (ETF, 2000) fait le constat⁹ que la Formation Professionnelle se préoccupe toujours prioritairement de demandes sociales consécutives aux échecs scolaires à différents échelons de l'enseignement général.

De ce fait, la Formation Professionnelle n'est pas conçue comme une passerelle entre l'enseignement et le monde du travail. Elle connaît de nombreux problèmes, notamment des capacités d'accueil insuffisantes dans les zones urbaines. En outre, malgré un engagement financier et matériel important de l'Etat, le faible niveau des compétences des formateurs – dont une bonne partie est issue du monde professionnel et qui n'a pas forcément reçu de formation de formateurs -, empêche le secteur de répondre également sur un plan qualitatif. Enfin, l'inexistence de coordination entre les niveaux national et local, ne permet pas de tenir compte des besoins locaux en formation et recyclage de la main d'œuvre.

Pour ETF (op. cit.), une future loi d'orientation sur la Formation Professionnelle devrait mieux définir les tâches respectives de l'enseignement secondaire et de la Formation Professionnelle. A ce titre, l'avenir même de l'enseignement technique serait à (re)définir. Si les nombreux dispositifs de « politique active » pour l'insertion et l'emploi ont été soulignés avec intérêt, leur coordination avec la Formation Professionnelle et leur pilotage semblaient

⁹ Une analyse plus récente de Ben Yaou (2010) fait ressortir un ensemble de facteurs défavorables à la formation professionnelle parmi lesquels il relève la dévalorisation des « savoirs techniques et professionnels et l'équilibre des bas niveaux de qualification dans l'économie algérienne » (p 324).

poser problème. Dans la perspective du processus de Turin¹⁰, la réforme de la Formation Professionnelle devait commencer par un renforcement des échanges avec les entreprises et les partenaires sociaux et une valorisation des grands instituts de formation à la gestion – ISGP¹¹ Alger et INPED¹² de Boumerdès – et leur décentralisation.

D. Une adhésion formelle au processus de Turin

L'adhésion au processus de Turin pour la Formation Professionnelle et au processus de Bologne pour l'Enseignement Supérieur intervient quelques années après la signature des accords séparés avec l'Union européenne en 1995 et l'ouverture de négociations (toujours en cours) en vue d'une adhésion à l'OMC. D'autre part cette adhésion aux deux processus est marquée par la fin d'une décennie – dite « décennie noire », particulièrement violente de 1990 à 2000 – et la volonté affichée au plus haut sommet de l'Etat de rompre l'isolement politique (et diplomatique) international et l'entrée dans la globalisation économique.

L'expertise menée par l'AFD (Clément, 2005) fait ressortir plusieurs éléments de diagnostic. D'abord une Formation Professionnelle obligée d'assumer une mission sociale incompatible avec l'image officielle de sélection par le mérite ou la réussite. Ensuite, l'effort étatique très soutenu en faveur de l'éducation-formation – 7% du PIB et un Algérien sur 4 dans le système d'éducation et formation – semble insuffisant au regard d'une démographie élevée (croissance de 2% l'an). Enfin, bien que la Formation Professionnelle soit relativement autonome, elle évolue toujours comme une composante secondaire d'un système global d'éducation et de formation complètement orienté vers la réussite académique et universitaire.

Dans le cadre du processus de Turin, le projet du Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (MFEP, 2008 et 2012) est de recentrer les actions de la Formation Professionnelle pour les mettre en particulier au service des besoins de l'économie : en renforçant les capacités et l'ingénierie de formation ; en réhabilitant des formations aux métiers manuels, en intégrant et en accompagnant les entreprises dans la mise à niveau des compétences de leurs ressources humaines. Ces objectifs s'ajoutent à ceux du projet MEDA II¹³ appuyé par la Commission européenne qui vise la mise à niveau du système national de formation professionnelle en agissant sur plusieurs dimensions.

¹⁰ « Le processus de Turin est un processus participatif conduisant à une analyse fondée sur des données factuelles des politiques d'enseignement et de formation professionnels (EFP) dans un pays donné. Le processus de Turin vise à construire un consensus sur les pistes possibles en matière de développement des politiques et des systèmes d'EFP. Cet exercice porte sur la détermination de l'état actuel et de la vision de l'EFP dans chaque pays ou, après une période donnée, sur une évaluation des progrès qu'accomplissent les pays en direction des objectifs qu'ils se sont fixés. (...) Qui plus est, le processus de Turin permet d'ajuster les recommandations de l'ETF aux instruments de l'aide extérieure de l'UE et constitue la base de la stratégie d'aide de l'ETF vis-à-vis des pays partenaires. » (ETF, 2012b, p 3).

¹¹ L'Institut Supérieur de Gestion et de Planification, créé par le décret n°84-293 du 06 octobre 1984, est un établissement public à caractère industriel (EPIC) jouissant d'une autonomie financière.

¹² Institut National de la Productivité et du Développement, créé en 1967.

¹³ Au moyen des programmes MEDA I et II, la Commission européenne intervient dans plusieurs projets destinés à valoriser et développer les ressources humaines dans un contexte de privatisation des entreprises publiques et de concurrence internationale dans le cadre du libre-échange. Dans MEDA I, mis en œuvre à partir de l'année 2000, l'objectif est d'appuyer le développement des PME, notamment avec un volet formation. Le projet « Appui à la mise à niveau de la formation professionnelle », pour la période 2003-2009, a visé la mise à niveau du Système national de Formation et d'Enseignement Professionnels (formations initiale et continue) et

Cependant, malgré les discours qui se veulent mobilisateurs et les investissements publics, la Formation Professionnelle est toujours associée à une voie préparatoire à des métiers de faible qualification et/ou mal considérés matériellement et socio-culturellement. En réalité, cette représentation sociale n'est pas dénuée de fondement, puisque l'enseignement général ou la formation de base¹⁴ elle-même ne prépare pas à opter positivement pour la Formation Professionnelle – ce qui revient à favoriser un choix par défaut ou par l'échec –, sachant en outre que son contenu n'est pas élaboré dans le cadre d'une concertation avec le monde économique en vue de prendre en compte ses demandes.

Se pose alors la question de savoir comment revaloriser la Formation Professionnelle pour qu'elle puisse participer à l'insertion des jeunes dans le monde du travail tout en assurant aux unités économiques une main d'œuvre qualifiée pouvant évoluer selon les exigences des mutations économiques et sociales ?

C'est dans ce contexte qu'en 2004, le MFEP a introduit, d'abord en tant qu'expérimentation de l'Approche Par Compétences, un enseignement professionnel¹⁵ avec l'ouverture de 20 sections professionnelles et la construction de 20 référentiels emplois/métiers dans quatre secteurs d'activités pilote¹⁶ « Arts et industrie graphique, ressources en eau, Mécanique Moteurs Engins et Froid et climatisation ». Le cursus, d'une durée de quatre années, est sanctionné par des Diplômes d'Enseignement Professionnel, soit DEP 1 et DEP 2 (première et deuxième parties)¹⁷. A la faveur de plusieurs actions ministérielles (locales) et européennes, le réseau de la Formation Professionnelle s'est considérablement développé¹⁸ en offrant plusieurs voies (**Schéma 1** ci-après) pour les jeunes :

son orientation/fonctionnement selon une logique de la demande (et non de l'offre) tournée vers les besoins en compétences des entreprises. Le projet MEDA II comporte trois volets, à savoir l'amélioration de la fonction de pilotage du système de formation et de qualification, l'amélioration de l'offre de formation pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et des individus et, enfin, un appui à l'émergence des besoins en qualifications des entreprises (Cf. ETF, 2007, Algérie. Plan d'action).

¹⁴ Selon Verdier (2010), l'amélioration des systèmes de formation de jeunes implique trois conditions : une amélioration de la qualité de la formation de base, la reconnaissance sociale des qualifications professionnelles et que ces dernières soient « *le ferment d'une compétitivité économique retrouvée* » (p 449).

¹⁵ Celui-ci est défini comme « un enseignement à la fois académique et qualifiant ayant pour finalités de donner aux jeunes : une qualification leur permettant l'accès au marché du travail dans les meilleures conditions possibles et une culture générale suffisamment large leur permettant d'évoluer dans leur métier » (MFEP, 2012).

¹⁶ Avec l'appui de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) un projet de coopération technique d'une durée de deux ans (2004-2006), a visé d'une part l'expérimentation d'une ingénierie de formation professionnelle dans quatre filières et, d'autre part, la formation et l'accompagnement de responsables algériens pour la gestion du projet expérimental (Cf. INFP, 2006).

¹⁷ Il existe trois modes de formation (résidentielle, par apprentissage et à distance) et cinq niveaux, à savoir : CAP : certificat d'aptitude professionnelle ; sa préparation peut commencer à la fin de l'enseignement fondamental, soit à partir de 14-15 ans).

DEP1 : diplôme de l'enseignement professionnel 1^{er} niveau. Comme pour le CAP, l'entrée en DEP1 se fait à partir de la fin de l'enseignement fondamental.

DEP2 : diplôme de l'enseignement professionnel 2^{eme} niveau.

BT : brevet de technicien. L'inscription en BT se fait après le CAP ou le DEP2.

BTS : brevet de technicien supérieur, de niveau bac + 2 ans et sa préparation commence au niveau baccalauréat.

¹⁸ Lors de la 3^{ème} conférence de la jeunesse (Sétif du 20 au 22 juin 2011), le MFEP avait annoncé plus de 600 000 stagiaires de la Formation Professionnelle (<http://jeunesse.mfep.gov.dz/>, consulté en juin 2013). De 1999 à 2012, les infrastructures passent de 483 à 1087 établissements, soit une progression de 125%. Parmi les 1087 établissements et structures de la Formation Professionnelle, il y a 96 Instituts Nationaux Spécialisés de Formation Professionnelle (INSFP) et 14 annexes INSFP, 743 CFPA et 218 annexes CFPA, 4 Instituts

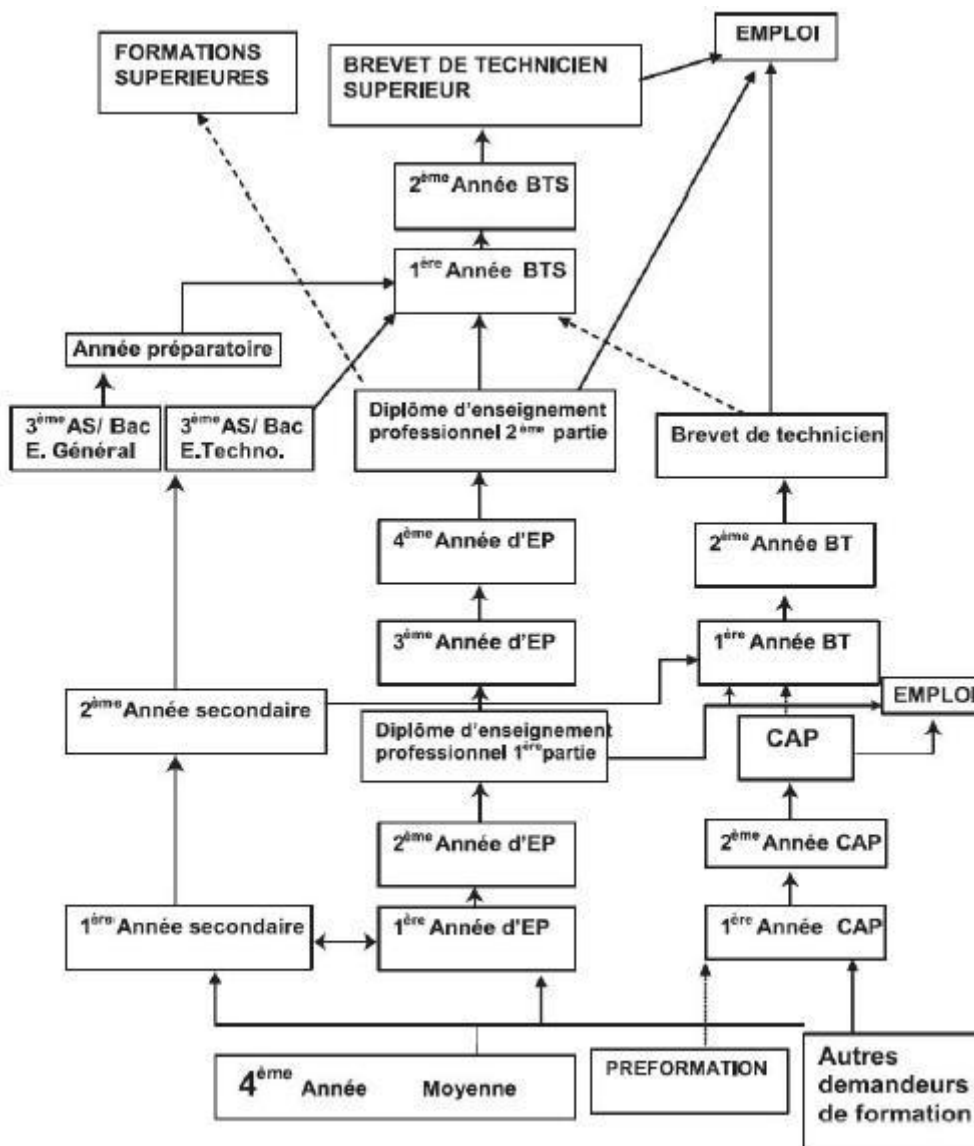


Schéma 1 : Structure des voies de la formation professionnelle (source : Meddour, 2013 : 30).

Ainsi la situation se caractérise moins par un problème de places, que par un manque de motivation chez des jeunes davantage attirés par un secteur économique informel ne nécessitant pas de qualifications particulières. D'autre part, pour la Commission européenne, « si la mobilisation des ressources financières pour mener à bien les processus de réforme du système d'éducation et de formation n'est plus un problème en Algérie, il reste par contre à définir davantage l'approche qui sous-tend le développement des ressources humaines et les modes opératoires des réformes engagées »¹⁹ (ETF, 2009).

d'Enseignement Professionnel (IEP), 7 établissements d'ingénierie pédagogiques et 4 établissements de soutien (source : MEFP, <http://www2.mfep.gov.dz/External/sig/index.htm>, consulté le 2 décembre 2013).

¹⁹ Cette analyse a été faite au moment où l'ETF initiait une démarche d'assurance qualité dans le secteur de la Formation Professionnelle en Algérie (Cf. ETF, ETF COUNTRY PLAN 2009, Algérie, [en ligne] [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900355DC2/\\$file/NOTE7N5DEA.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900355DC2/$file/NOTE7N5DEA.pdf), consulté le 2 décembre 2013).

Le manque de motivation chez les jeunes constitue certes un facteur explicatif de la désaffection de la Formation Professionnelle, mais la raison de fond est plus ancienne et relève d'une dimension socioculturelle et politique. Ayant analysé plus particulièrement l'importance de la dimension culturelle dans le champ de l'économie, Henni (1992) estime que ni l'activité industrielle ni la qualification ne constituent des moyens de production légitimes et efficaces des places sociales. De ce point de vue, il est plus rentable socio-culturellement pour un jeune ou moins jeune de s'insérer par l'activité commerciale par exemple – surtout informelle – que par la formation professionnelle.

Ce problème, de nature culturelle et politique, se pose également au niveau supérieur où les hiérarchies sociales se produisent et se reproduisent moins par la production scientifique et la professionnalisation que par le rapprochement et l'acquisition du pouvoir administratif, politique et bureaucratique permettant d'accéder à la distribution de la rente pétrolière.

II. Projet industrialiste et professionnalisation de l'Enseignement Supérieur

A. Des instituts technologiques à la Refonte de l'Enseignement Supérieur (RES) de 1971

L'option de « l'industrie industrialisante »²⁰, entérinée au début des années 1960, a été le déclencheur d'une série de décisions allant toutes dans le sens d'une formation technologique dans des instituts technologiques, en dehors de l'Université et placés sous la tutelle de différents ministères (Industrie lourde, Industries Légères, Travaux Publics et Bâtiments, Finances, Plan, etc.). Pour ce faire le gouvernement s'est appuyé sur la coopération internationale²¹ (URSS, France, Etats-Unis, Canada, etc.) et des cabinets de consultants internationaux. Dans ce cadre, l'Université aussi a été réformée en 1971 selon le même modèle mais avec la collaboration du bureau d'études américain Arthur Dehon Little de Boston qui a été chargé d'une étude sur « l'enseignement post-secondaire en Algérie » (Guerid, 2007).

Mais alors que les besoins en cadres moyens et subalternes étaient plus importants qu'en cadres supérieurs, le gouvernement semble s'être plus mobilisé pour la transformation de l'existant et la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Cette option s'est traduite concrètement par des définitions très précises des offres de formation et/ou de maquettes en termes de référentiels « scientifiques et techniques », et une mise en œuvre plutôt rapide des profils de formations dans des facultés transformées toutes en instituts (MESRS, 1971).

²⁰ Basée plus particulièrement sur les travaux de Destanne de Bernis, cette option accordait une priorité à l'accumulation du capital sur la consommation et à l'industrialisation sur l'agriculture. Dans cette théorie, le développement industriel devait servir de moteur ou de locomotive pour le développement des autres secteurs socioéconomiques (Cf., Destanne de Bernis, 1971 ; Benissad, 1979).

²¹ A titre d'exemple, dans les instituts technologiques et la formation post-graduée, la coopération avec l'URSS a surtout porté sur l'industrie lourde et l'industrie des textiles, la coopération française avait en charge les industries légères et une partie de l'industrie lourde (notamment dans les hydrocarbures), la coopération avec les USA avait concerné les industries électroniques et électrotechniques et la coopération avec le Canada avait mis en place les formations post-graduées (3^{ème} cycle universitaire) en management et gestion. Cette distribution des tâches était restée longtemps visible sur le campus universitaire et technologique de Boumerdès.

Largement inspirée du modèle anglo-saxon dans ses visées professionnalisantes comme dans son organisation pédagogique (semestrialisation, système modulaire, suppression des cours magistraux, institutionnalisation des stages, etc.), les instituts autonomes comme l'université sous l'ère de la RES, ont fourni²² une bonne part de l'encadrement nécessaire notamment pour les grandes entreprises publiques et l'administration.

Cependant, l'évaluation faite en 1989 par l'UNESCO et le CREAD (Djefflat, 1990) fait ressortir des carences qui concernent aussi bien l'option « scientifique et technique » du système d'enseignement que l'orientation professionnelle et les relations éducation-production.

« Dans le secondaire, l'option technique connaît une stagnation relative, compte tenu de la dévalorisation du statut social du technique par rapport à l'enseignement général mais aussi des maigres moyens mis à sa disposition en termes d'encadrement et de matériel. Dans le professionnel, la dévalorisation du statut social est encore plus importante en plus du rythme de production insuffisant et des programmes de formation restés encore largement théoriques et peu appropriés aux besoins du secteur productif. Dans le supérieur, l'option scientifique et technique reste encore fortement orientée vers des préoccupations théoriques, utilisant des programmes importés d'autres pays sans adaptation aucune aux réalités nationales et dirigés beaucoup plus vers l'obtention des diplômes que vers l'adéquation avec les besoins du secteur productif en termes de qualifications aussi bien dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche » (Djefflat, op. cit., p 198).

En examinant plus particulièrement le secteur de la pétrochimie, Djefflat (op. cit.), relève deux types de facteurs – objectifs et subjectifs – ayant contribué à l'échec des relations éducation-production. Parmi les facteurs objectifs, il cite les carences organisationnelles et institutionnelles, et surtout « l'absence d'une vision stratégique globale du développement technologique du secteur productif et de l'option scientifique et technique » (ibid, p 199). Parmi les facteurs subjectifs, il relève une relation entre secteurs éducatif et économique basée sur des perceptions négatives et des préjugés, marquée donc par « le manque de confiance de l'un envers l'autre » (Ibid.).

Cette évaluation confirme les observations antérieures de l'UNESCO (Churchill, op. cit.) concernant la Formation Professionnelle. Elle intervient l'année même (1989) où le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche perd son autonomie institutionnelle en étant géré désormais par un Ministère Délégué aux Universités (MDU). C'est aussi ce moment qu'avait choisi le Ministre délégué, M. Ali Rachedi, pour proposer un projet de réforme dit « projet d'autonomie des universités » (MDU, 1989).

Dans un contexte de libéralisation économique et politique, d'autonomie des entreprises, de compression des effectifs et de difficultés d'insertion des jeunes diplômés, ce projet n'a pas été accepté par la majorité des universitaires et a été très vite abandonné. Mais cette idée

²² D'après Bruno Etienne (1977 : 189), le système éducatif dans son ensemble a formé 40 700 cadres pour la période 1974-1977, alors que les besoins étaient estimés à 50 500 postes. En une décennie (1971-1981), le système d'enseignement supérieur a délivré 45 900 diplômés (Labidi, 1992). Or, durant près de deux décennies (1967-1985), l'économie arrivait à un taux de croissance de 6% par an et une moyenne annuelle de 100 000 emplois créés (CNES, 2002). Autrement dit, il existait des possibilités d'insertion, en particulier pour les diplômés. Celles-ci s'ajoutaient aux autres débouchés que constituaient l'enseignement et la recherche, puisque l'Université formait des professeurs pour l'enseignement secondaire et ses propres enseignants et chercheurs, en s'aidant de la formation à l'étranger.

d'autonomie sera reprise une dizaine d'années après avec la professionnalisation²³ des parcours de formation dans le supérieur comme l'un des principaux arguments en faveur de la réforme liée à la mise place du LMD.

B. La réforme LMD pour entrer dans la globalisation économique et professionnaliser les formations

La réforme LMD comme ensemble de mesures introduit dans le cadre du processus de Bologne²⁴ pour modifier le système d'enseignement supérieur – architecture, gouvernance, pédagogie, recherche, etc. - est un projet européen qui a bénéficié de la médiation et expertise

²³ La professionnalisation « est censée nommer le processus d'adaptation de l'offre de formation aux besoins économiques. Elle part du présupposé que l'enseignement supérieur, l'université, lieu académique, loin des réalités, quasiment obsolète, doit se rénover. Elle met en cause les institutions, les acteurs et les disciplines dans leur organisation et leurs finalités. (...) La professionnalisation recouvre des acceptions diverses, tant sur le plan formel qu'organisationnel. C'est un terme suffisamment vague pour permettre la diffusion de diverses politiques de formation. Elle suppose un rapprochement entre les institutions et le monde économique, et une soumission du monde universitaire au monde professionnel. La professionnalisation serait le vecteur d'une insertion réussie. (...) touche également au rapport aux savoirs, à la construction des savoirs, elle vise à sortir les savoirs d'un certain académisme dénoncé par les mondes politique et économique et à les focaliser sur une finalité professionnelle. Les contenus ne seront plus construits à partir d'un corpus cohérent de savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires, mais à partir de la sélection des savoirs correspondant aux compétences inscrites dans les référentiels d'emploi. » (Agulhon et Convert, CRES, Introduction, N°3, 2011).

²⁴ Processus de réforme annoncé par la déclaration de Bologne en vue de créer un espace européen d'enseignement supérieur mais qui a élargi ses visées et a été exporté dans plusieurs pays parmi lesquels les pays du Maghreb depuis 2002 (Cf. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp, consulté le 31 mars 2014).

institutionnelle française, en particulier de l'AUF²⁵, de la CPU²⁶, de l'AMUE²⁷ et plus récemment du CIEP²⁸ dans le cadre d'un projet européen Tempus.

Compte tenu du scepticisme des universitaires et des syndicats du supérieur, le MESRS avait choisi de réformer de manière prudente en gardant parallèlement deux systèmes, de sorte que les étudiants aient le choix entre le système classique et le système LMD, jusqu'à extinction du premier. Le basculement complet dans le système LMD devait se faire en 2010, mais tout indique que le système classique, auquel les communautés universitaires restent très attachés, ne s'éteint pas aussi facilement que les autorités le prévoit (Ghouati, 2011 et 2012).

En lien avec l'objectif d'améliorer la gestion des flux d'étudiants, la professionnalisation a été l'un des premiers objectifs de la réforme LMD. Or quand on s'interroge sur la conception qui sous-tend la démarche²⁹, on ne trouve aucune doctrine construite ou seulement ébauchée qui

²⁵ L'Agence Universitaire de la Francophonie est « (...) une des plus importantes associations d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche au monde. Elle est l'opérateur de la Francophonie institutionnelle pour l'enseignement supérieur et la recherche depuis 1989. Elle regroupe près de 800 établissements universitaires sur les 5 continents dans une centaine de pays. L'AUF a pour mission de favoriser et soutenir l'émergence de nouvelles compétences au service du développement en appuyant la qualité et la diversité des modèles de formation, de recherche et de gouvernance au sein de ses établissements membres. » (Source : <http://www.auf.org/auf/en-bref/>, consulté le 30 mars 2014).

²⁶ La Conférence des présidents d'université (CPU) est « une association Loi de 1901 qui rassemble les dirigeants exécutifs des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche afin de porter la voix et les valeurs des universités dans le débat public. Elle comprend actuellement une centaine de membres votant (présidents d'université, directeurs d'écoles normales supérieures, d'INP, d'INSA, administrateurs généraux) mais également des membres associés. Force de proposition et de négociation auprès des pouvoirs publics, des différents réseaux de l'enseignement supérieur et de la recherche, des partenaires économiques et sociaux et des institutions nationales et internationales, la CPU réagit aux évolutions du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche et propose des éléments de transformation. » (Source: <http://www.cpu.fr/presentation/un-role-defendre-et-promouvoir-luniversite-francaise/>, consulté le 30 mars 2014).

²⁷ L'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements d'enseignement supérieur est un « Groupement d'Intérêt Public (GIP) qui organise la coopération entre ses membres et sert de support à leurs actions communes en vue d'améliorer la qualité de leur gestion ». Il a pour principales missions de « contribuer à l'élaboration du système d'information des établissements », « permettre à ses adhérents de disposer d'une offre logicielle plurielle répondant à leur diversité » et « accompagner les changements et la modernisation des établissements en matière de pilotage et de gestion » (Cf. <http://www.amue.fr/presentation/presentation-amue/>).

²⁸ Le Centre International d'Etudes Pédagogiques, créé en 1945, est un établissement public national depuis 1987, le CIEP intervient en France et à l'étranger dans l'expertise, la formation, l'évaluation et la gestion de projets internationaux (Cf. <http://www.ciep.fr/#0>, consulté le 31 mars 2014).

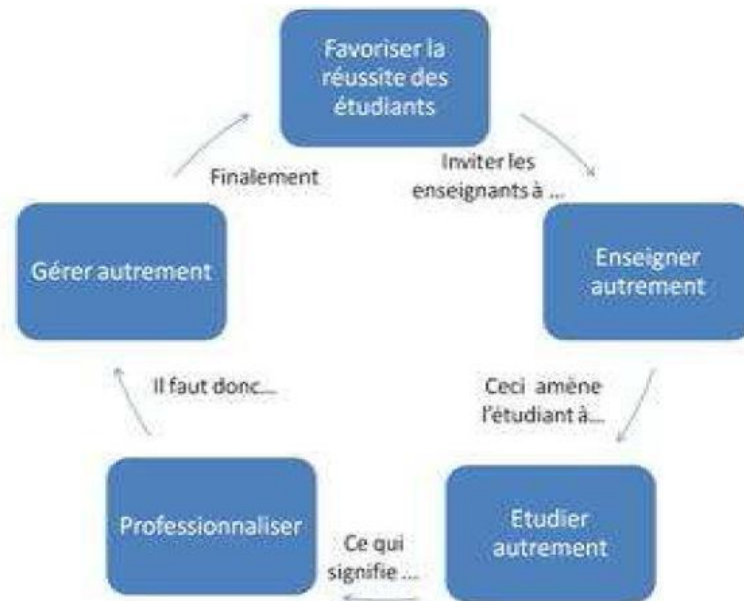
²⁹ « Professionnaliser c'est mettre en place des filières à finalité professionnalisante. Pour cela, il faut :

- Définir les objectifs en termes de compétences,
- Etudier les besoins réels du marché de l'emploi,
- Envisager que l'étudiant puisse être un créateur d'emploi (il ne doit pas attendre d'être recruté à sa sortie de l'université).
- Associer à la conception de l'offre les agences de création d'entreprises ou d'emplois.
- Etablir des relations pérennes avec le secteur utilisateur,
- Créer et dynamiser une structure relationnelle chargée des stages. » (MESRS, *Guide du LMD*, 2011, p 56).

D'après cette définition, on peut dire que le MESRS promeut une approche plutôt conforme au modèle de la compétence et de l'éducation utile. Parmi les partisans du système LMD, deux enseignants ont rédigé un livret dans lequel ils proposent une définition dans laquelle ils considèrent la professionnalisation comme « *le fait de donner une finalité professionnelle. L'enseignement professionnalisé permet une insertion rapide de l'étudiant dans la vie active grâce à la place accordée aux stages et la participation de professionnels à la formation. (...) L'orientation professionnelle mise sur la licence professionnelle, et le master professionnel qui correspond à des débouchés bien identifiés* » (Harzallah et Baddari, 2007, p 111).

permette d'éclairer les actions aux niveaux central et local. On ne trouve pas non plus de référentiels de formation et tout semble suggérer, au contraire, que la démarche même de professionnalisation des offres de formation n'est pas pensée (Ghouati, 2013).

Graphique 1 : Modalités et objectifs du LMD (SOURCE : MESRS, 2011).



Dans le même sens, alors que l'amélioration de l'employabilité des diplômés est annoncée à tous les niveaux de la hiérarchie du système d'enseignement supérieur comme une priorité nationale, le taux de professionnalisation des offres de formation est quasi insignifiant localement. Les premiers résultats d'une enquête de terrain - menée dans différentes régions et universités en Algérie - montrent qu'après une dizaine d'années de réforme LMD, la plupart des universités enquêtées n'ont pas de procédures pédagogiques particulières, d'observatoires de l'emploi ou de suivi des diplômés sortants ni même de réflexion spécifique sur les questions de professionnalisation, d'employabilité et/ou d'insertion de leurs diplômés (Ghouati, 2014).

Les responsables universitaires les plus optimistes invoquent la primauté d'une formation académique de qualité en vue de conforter l'insertion des étudiants. D'autres se demandent si les entreprises connaissent leurs propres besoins.

Pour les plus pessimistes, en procédant à un raccourcissement des cursus de licence en les ramenant de quatre à trois ans, la procédure d'élaboration des nouvelles formations ne s'est pas traduite par une redéfinition positive des offres de formation. D'autre part, ces enseignants font observer que les licences professionnelles qui ont été créées à la faveur de la réforme LMD, ont beaucoup de mal à résister à l'épreuve du terrain, soit faute d'étudiants candidats, soit par manque de coordination avec les employeurs potentiels.

Dans tous les cas, si la conception de la professionnalisation s'inspire explicitement des orientations des projets Tempus de la Commission européenne, elle pêche par un déficit

d'appropriation opérationnelle à la base, en fonction des universités, des publics étudiants et du tissu économique local. Les meilleures offres de formation, si l'on juge par la qualité de l'encadrement et de l'insertion des étudiants, semblent être portées par les universités technologiques (type USTO³⁰ d'Oran ou USTHB³¹ Alger). Néanmoins quand on interroge³² des diplômés (insérés) et des chefs d'entreprise, l'appréciation est très nuancée.

Pour un ingénieur en électrotechnique sorti de l'USTHB et exerçant dans une grande entreprise publique, la formation reçue est conçue pour un terrain qui n'existe pas encore en Algérie. Autrement dit, elle est en avance sur le niveau technologique et scientifique des entreprises. Selon un patron d'usine pharmaceutique, au lieu de chercher à reproduire le monde du travail à l'Université, la formation universitaire devrait plutôt se préoccuper des bases scientifiques et techniques des étudiants et c'est à l'employeur de les adapter en continu à ses besoins. Pour le patron d'une entreprise du BTP, il faudrait intervenir en amont, sur l'orientation et la formation professionnelle car les entreprises manquent dangereusement de main d'œuvre qualifiée à tous les niveaux, de la conception à l'exécution.

Parmi les universitaires interrogés, peu ont tenté de professionnaliser des offres de formation et ceux qui l'ont fait, loin de tout référentiel, se sont d'abord appuyés sur une façon pragmatique de voir ce qui est utile au monde du travail. Car, dans les faits, il n'y a ni concertation université-entreprise ni validation (professionnelle) de l'offre de formation en amont.

Mais plus fondamentalement, la posture des universitaires enquêtés montre que la professionnalisation n'est qu'une greffe, introduite par la réforme LMD, sans prise réelle sur le fonctionnement des universités qui reste globalement marqué par le système facultaire et la figure du « maître » détaché des aspects applicatifs et professionnels. L'idéal universitaire et la représentation sociale de l'universitaire détenteur d'un savoir savant et académique sont confortés par l'approche ministérielle qui consiste à donner à chacun « une place pédagogique », au détriment de la qualité et de l'employabilité des diplômés.

Pour l'heure, la seule professionnalisation qui se fasse au sein de l'enseignement supérieur est celle qui est offerte dans des facultés sélectives – santé, droit, architecture –, des universités technologiques et des grandes écoles ou instituts supérieurs, dont certains échappent encore à la réforme LMD.

III. Formation professionnelle et enseignement supérieur : une même conception de la professionnalisation inspirée de l'expertise internationale ?

L'idée d'une professionnalisation en tant que moyen d'émancipation des « masses populaires » en général et du « travailleur » en particulier n'a jamais trouvé une traduction

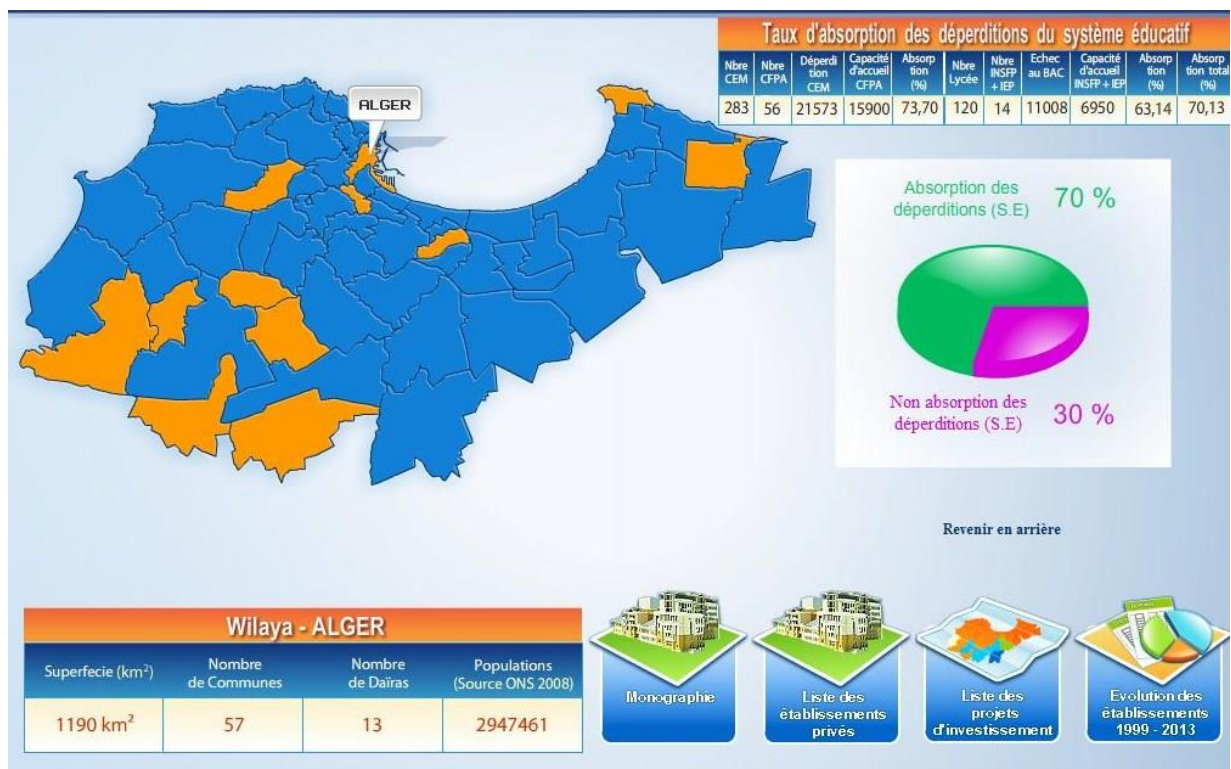
³⁰ Université des Sciences et Techniques d'Oran.

³¹ Université des Sciences et Techniques Houari Boumediène, Bab-Ezzouar, Alger.

³² Enquête de terrain menée par entretiens semi-directifs en mai et juin 2013 dans une dizaine d'universités (Université d'Alger 2, USTHB, USTO, Université de Oum El Bouaghi, Université de Constantine, Université de Tlemcen, Ecole Normale des Lettres et Sciences Humaines Bouzaréa, Ecole Nationale Polytechnique d'Oran, Université d'Oran Es Senia, Université d'Adrar et Université de Bejaia), à travers trois régions d'Algérie (est, centre et ouest). L'objectif de l'enquête est de recueillir des données qualitatives et quantitatives sur les réformes en cours et leur incidence sur l'insertion des étudiants. Dans ce cadre 52 entretiens ont été réalisés dont 2 entretiens de groupes avec des doctorants et des Maîtres Assistants (Ghouati, 2014).

concrète en Algérie. Progressivement, elle s'est diluée dans une politique plutôt populiste qui s'est manifestée par une massification dès les années 1980 tant dans la formation professionnelle que dans l'enseignement supérieur. Elle a finalement disparu avec le projet de « société socialiste ».

Dans un nouveau contexte économique, post-industrialiste et la montée du chômage, la voie professionnelle se développe, en termes de structures et d'effectifs, mais sa conception n'en fait pas pour autant un moyen d'accompagnement de la flexibilité au travail telle qu'elle est véhiculée dans le contexte d'une économie libérale. L'une des traductions de la conception officielle de la FP est une recherche d'adéquation quasi mécanique entre déperditions scolaires et absorption par le système de FP. Le **graphique 2** illustre cette recherche au niveau de la Wilaya d'Alger par exemple :



Graphique 2 Relation entre déperditions scolaires et possibilités d'absorption par les structures de la Formation professionnelle, Wilaya d'Alger (MFEP, 2013).

Théoriquement, selon ce graphique, les structures de la Formation Professionnelle peuvent absorber jusqu'à 70% des effectifs d'élèves en situation d'échec scolaire. De ce fait, sous l'effet d'un taux élevé de chômage des jeunes, la professionnalisation est davantage mobilisée comme remède social d'urgence.

Ainsi cette stratégie établie et généralisée par le MFEP à toute Wilaya – où sont implantées des structures de formation professionnelle - traduit très nettement le souci politique majeur des responsables du secteur, à savoir que la professionnalisation vient d'abord au secours du

secteur social, intervient après la fin de la scolarité obligatoire et ne nécessite pas la construction de projets professionnels personnalisés par les jeunes potentiellement bénéficiaires de cette formation.

Au début des années 2000, s'est construite une conception de la professionnalisation issue d'une expertise internationale variée (UNESCO, Canada, Commission européenne, France, etc.). Cette conception, formalisée politiquement après l'adhésion de l'Algérie à deux processus européens – celui de Bologne pour l'Enseignement supérieur et celui de Turin pour la Formation Professionnelle - est explicitée dans les deux textes de loi de 2008 régissant la Formation Professionnelle et l'Enseignement supérieur et la Recherche (Voir **Tableau 2**). Dans les deux secteurs, cette conception repose sur le modèle de la compétence et de l'éducation utile, c'est-à-dire la recherche d'une meilleure préparation du « capital humain » en fonction des attentes et besoins de l'appareil économique.

Formellement, l'adoption de ce modèle prolonge une conception déjà en place du « système éducation-formation » telle que formalisée par la charte nationale (FLN, 1986) dans une perspective planificatrice et socialisante des moyens humains :

« La planification des effectifs scolaires et universitaires sera renforcée afin d'éliminer les déséquilibres intersectoriels et de réaliser une meilleure adéquation entre formation et emploi. » (p 151).

Autrement dit, le modèle promu par l'expertise internationale trouve bien un écho auprès des responsables des secteurs de la Formation professionnelle et de l'enseignement supérieur et dans les orientations institutionnelles en Algérie. Néanmoins, les écarts avec les pratiques de terrain sont importants.

| Ainsi, si la mise en pratique dans la Formation Professionnelle a concerné plusieurs filières et branches professionnelles, et s'est traduite, après une phase d'expérimentation de l'APC, par la construction de référentiels et la mise en œuvre de nouveaux cursus – en collaboration avec l'ACDI et en associant des professionnels du secteur économique -, elle s'avère en revanche quasi insignifiante actuellement au niveau du supérieur.

Tableau 2. Comparaison des conceptions de la professionnalisation en Formation Professionnelle et dans le système LMD

	Formation Professionnelle	Système LMD
Conception	Préparation à un métier (qualification) ³³	Formation universitaire dans un parcours professionnalisant ³⁴
Certification	Diplôme de Formation Professionnelle et reconnaissance par les conventions collectives de branches	Diplôme universitaire professionnalisant (Licence Professionnelle ou Master Professionnel)
Objectif	Normes et qualifications professionnelles	Normes et savoirs universitaires
Support et habilitation	Référentiels de métiers et de formations/ Habilitation professionnelle : contenu et stage en milieu de travail.	Absence de référentiel. Habilitation par la Commission Nationale d'Habilitation (CNH)
Source internationale	Processus de Turin (depuis 2000)	Processus de Bologne (depuis 2002)
Source politique locale	Loi d'orientation sur la Formation Professionnelle (MEFP 2008)	Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur 1999, révisée en 2008 (MESRS)

Source : construit par l'auteur.

³³ Loi n° 08-07 du 23 février 2008 portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.
« **Art. 6.** - La formation professionnelle initiale, au sens de la présente loi, vise l'acquisition de qualifications pratiques et de connaissances spécifiques nécessaires à l'exercice d'un métier. »

« **Art. 9.** - La formation professionnelle continue a pour objectifs :
- de favoriser l'insertion, la réinsertion et la mobilité professionnelles des travailleurs ;
- d'adapter les capacités des travailleurs à l'évolution de la technologie et des métiers.

Cette formation peut s'effectuer sur les lieux de travail et en entreprise. »

« **Art. 11.** - L'enseignement professionnel vise la préparation à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers. Il prépare également à des formations professionnalisantes se situant dans le prolongement de la filière suivie. »

³⁴ Loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur modifiée et complétée décembre 2000 (J O R A D P, N° 75) et en février 2008 (J O R A D P, N° 10 du 27 février 2008, page 33-37) :

« **Art. 11 /** (loi 08-06 du 23 février 2008) Le second cycle regroupe des formations académiques et des formations professionnalisantes. Ces formations organisées en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions ou à la poursuite d'études dans le troisième cycle, permettent aux étudiants de compléter et d'approfondir leurs connaissances, de développer leurs aptitudes, et de les initier à la recherche scientifique. »

« **Art. 22 /** (modifié par l'article 4 de la loi 08-06 du 23 février 2008) En matière de formation continue, l'enseignement supérieur assure des formation ayant pour finalité le perfectionnement et le recyclage ainsi que l'amélioration du niveau professionnel et culturel du citoyen. »

« **Art.27 /** L'enseignement supérieur coopère étroitement en matière de recherche scientifique et de développement technologique avec l'ensemble des secteurs socio – économiques. »

CONCLUSION

La Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur sont deux composantes du système éducatif en pleine réforme depuis près d'une dizaine d'années. La professionnalisation est au cœur des réformes et dans les deux cas, formellement, il y a un même paradigme de la compétence et de l'éducation utile.

Mais dans les deux cas on peut relever une dévalorisation de la professionnalisation. Bien que les conditions d'insertion soient plutôt défavorables aux diplômés, les étudiants s'orientent massivement vers les formations plus académiques que professionnelles, en particulier dans les formations longues.

Cette situation ne peut pas s'expliquer que par une « dérive académique »³⁵. Les autorités traduisent une ou des contraintes institutionnelles internationales dans les textes de loi et semblent utiliser également l'expertise internationale comme une « caution » scientifique pour leurs actions. Mais ces contraintes sont mises en échec en permanence sur le terrain par deux grands facteurs : 1. Une politique populiste tendant à massifier la Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur afin d'absorber les flux démographiques croissants de jeunes, en lieu et place d'une politique de démocratisation par la qualité. 2. Des représentations socioculturelles - de l'enseignement général et du « savoir savant » en particulier - plus enracinées et toujours largement signifiantes pour les stagiaires et les étudiants. Ne pas tenir compte de ces deux facteurs, c'est prendre le risque de réformer en apparence mais sans changer réellement de politique éducative.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon Catherine, 2012, *La Professionnalisation - Pour Une Université "Utile" ?*, Editions L'harmattan

Agulhon Catherine et Convert Bernard, 2011, « Introduction », *CRES*, N°3-2011

Benyaou Madjid, 2010, La formation professionnelle initiale en Algérie. Etatisme et équilibre de bas de niveau de qualification, In Catusse M., Destremeau B. et Verdier E. (dir.), 2010, *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Editions Karthala, 323-360

Benissad Mohamed Elhocine, 1979, *Economie et développement de l'Algérie (1962-1978)*, Economica, Paris

Churchill Stacy et al., 1989, *Algérie. Evaluation prototype du système d'éducation et de formation professionnelle*, Unesco, 2 volumes, version provisoire

³⁵ Une hypothèse défendue par Khelfaoui (2008) consiste à dire que la mise en place de l'enseignement professionnel dans une logique économique est « contrecarrée » par la logique académique des acteurs.

Clément Sylvain et al., 2005, *Les mécanismes de financement de la formation professionnelle : Algérie, Maroc, Sénégal, Tunisie*, AFD, Paris

CNES, 2002, *Rapport portant sur l'évaluation des dispositifs d'emploi*, Conseil National Economique et Social, Alger, 104 p, www.cnes.dz, consulté en mai 2006

Destanne de Bernis Gérard, 1971, *Le plan quadriennal de l'Algérie*, document en ligne, http://aan.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/AAN-1970-09_32.pdf, consulté le 28 mars 2014

Djefflat Abdelkader, 1990, *Technologie et système éducatif en Algérie*, Coédition Unesco-Cread-Médina, Alger

Dubar Claude, Tripier Pierre et Boussard Valérie, 2011, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 3^{ème} édition

Dandurand Pierre et Émile Ollivier, 1987, Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet", In *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, no 2, octobre 1987, p. 87-101 Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Elias Robert, 1967, *Algérie. L'enseignement technique au niveau secondaire et supérieur*, TA/Consultant, UNESCO, Paris

ETF, 2000, *Aperçu sur l'enseignement professionnel et la formation*, ETF, <http://www.etf.eu.int>, consulté en décembre 2013

ETF, 2009, *ETF COUNTRY PLAN 2009, Algérie*, en ligne [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900355DC2/\\$file/NOTE7N5DEA.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900355DC2/$file/NOTE7N5DEA.pdf), consulté le 2 décembre 2013

ETF, 2012, *Processus de Turin. Rapport régional : pays arabes de la Méditerranée*, Version septembre 2012, ETF Communication Department, Fondation européenne pour la formation, [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/1B9943C0088AB5AAC1257AA300250FB6/\\$file/Preliminary%20findings%20of%20the%20Torino%20Process%20FR.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/1B9943C0088AB5AAC1257AA300250FB6/$file/Preliminary%20findings%20of%20the%20Torino%20Process%20FR.pdf), consulté le 11/11/2013

ETF, 2012b, *Le processus de Turin*, Fondation européenne pour la formation, Département «Communication», [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/999A706ABBA69714C12579B30054B8C3/\\$file/The%20Torino%20Process_FR.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/999A706ABBA69714C12579B30054B8C3/$file/The%20Torino%20Process_FR.pdf), consulté le 31 mars 2014

Etienne Bruno, 1977, *L'Algérie, cultures et révolution*, Paris, Editions du Seuil

Feroukhi Djamel, 2005, *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Editions CREAD, Alger

Ghouati Ahmed 2014, *La réforme de l'enseignement supérieur au prisme de l'employabilité : le cas de l'Algérie*, ouvrage à paraître.

Ghouati Ahmed, 2013, « Conception de la « compétence » et de la « professionnalisation dans la réforme LMD en Algérie », communication au séminaire EXIFORMAM - *Expertise internationale de la formation au Maghreb*, LEST-IREMAM, Aix-en-Provence 11-12 mars 2013

Ghouati Ahmed, 2012, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, N°131, 65-90, juin 2012

Ghouati Ahmed, 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Editions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb

Ghouati Ahmed, 2009, « Réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un premier bilan politique et pédagogique », in *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61-77

Guerid Djamel, 2007, *L'exception algérienne : la modernisation à l'épreuve de la société*, Editions Casbah, Alger

Harzallah Abdelkrim et Baddari Kamel, 2007, *Comprendre et pratiquer le LMD*, Editions OPU, Alger, 3^{ème} édition

Henni Ahmed, 1992, *Le cheikh et le patron*, Editions OPU, Alger

INFP, 2006, *Froid et climatisation : Frigoriste. Rapport d'analyse de la situation de travail*, Institut National de la Formation Professionnelle, Alger, Janvier 2006, <http://www3.mfep.gov.dz/INFP/Froid%20et%20Climatisation%20%20Frigoriste/1%20-%20Froid%20Rast.pdf>, consulté le 25 novembre 2013

Khelfaoui Hocine, 2008, L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales, *Sociologie et sociétés*, 40-1, 2008, p. 143-170

Kovacs Janos et Timar Janos, 1972, *La planification à long terme de la main d'œuvre qualifiée en éducation et formation en Algérie*, FR/TA/Consultants, UNESCO, Paris, mars-juin 1972

Labidi Djamel, 1992, *Science et pouvoir en Algérie*, 2 tomes, Editions OPU, Alger

Lessard Claude et Bourdoncle Raymond, 2002, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin 2002, 131-154

MFEP, 2012, *L'enseignement professionnel : un nouvel itinéraire éducatif et professionnel en Algérie*, Janvier 2012, Alger, en ligne : <http://www2.mfep.gov.dz/FilesList.aspx?ArticleID=ec9529fd-0f0f-4f38-bc3b-af88a0115391&FileType=3>, consulté le 22 novembre 2013

MFEP, 2008, *Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels*, <http://www.fnac-dz.com/juridique/LOIS/Loi%2008-07.pdf>, consulté le 31 mars 2014

MDU, 1989, *Autonomie des établissements et institutions universitaires. Dossier préliminaire*, novembre 1989, Alger

Parti du FLN, 1986, *La Charte nationale*, Imprimerie officielle, Alger

Parti du FLN, 1986, *La Charte d'Alger nationale*, version électronique : <http://www.el-mouradia.dz/francais/symbole/textes/symbolefr.htm>, consulté le 27 octobre 2013

Meddour Malika, 2013, « La politique de mise en adéquation entre l'offre de formation professionnelle et du besoin du marché du travail en Algérie », In *Revue des sciences de l'homme et de la société*, N°7, septembre 2013

MESRS, 2011, *Guide pratique de mise en oeuvre et de suivi du LMD*, MESRS 2011, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, juin 2011,

MESRS, 2007, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2007, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, juin 2007

MESRS, 2003, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2003, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, décembre 2003

Roppé Françoise, 2006, « La logique de compétences au centre de transformations profondes du système éducatif et du système productif », In Gérard Etienne (Dir.), *Savoirs, insertion et globalisation, vu du Maghreb*, Editions Publisud, p 143-159

Taouti Seddik, 1976, *La formation des cadres pour le développement*, Editions OPU, Alger

Timar Janos, 1971, Algérie, *Planification de la main d'œuvre qualifiée et de l'éducation*, RM/TA/Consultants, Unesco, septembre-octobre

Verdier Eric, 2010, « Les modèles nationaux de formation des jeunes au Maghreb : quelle action publique ? », in Catusse M., Destremeau B. et Verdier E. (dir.), 2010, *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Editions Karthala, 289-301

Yachir Fayçal, 1991, « L'économie algérienne. Les transformations et leurs limites », in Lacoste Y. et C. (dir.), *L'état du Maghreb*, Paris, Editions La Découverte, 448-451

Zahi C., Boussena M. et Cherifati M.D., 1998, Choix de formation et abandon dans le secteur de la formation professionnelle, In *Revue Algérienne de psychologie et des Sciences de l'Education*, Année 1997-98, N°7, 103-115